

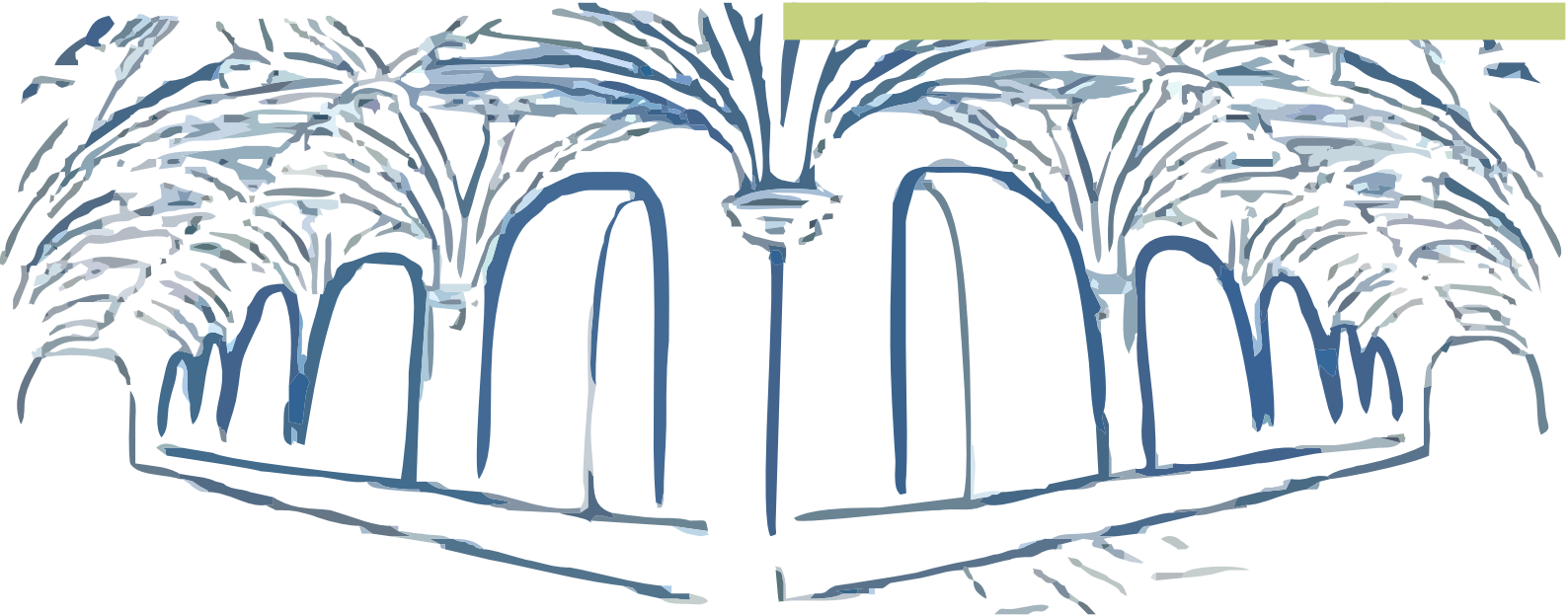


REVISTA
PRACTICUM

Número 5(2),
Julio-Diciembre, 2020

ISSN: 2530-4550





REVISTA PRACTICUM

Número 5(2), *Julio-Diciembre*, 2020

Presentación / Presentation

La *Revista Prácticum* aborda el estudio, la experimentación, la innovación y la investigación sobre el Prácticum y las Prácticas externas que realizan los estudiantes de todas las áreas (Ciencias de la Salud, Ciencias, Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades) y todas las titulaciones en sus contextos profesionales. Es una revista que publica los artículos en tres idiomas (Español, Inglés y Portugués) desde un ámbito internacional y con orientación a todos los niveles educativos. Animamos a los docentes e investigadores de todas las áreas a enviar sus trabajos, experiencias e investigaciones sobre las temáticas de la revista. Tendremos dos números que se publicarán uno en junio y el otro en Diciembre, pero la revista está abierta en todo momento a recibir contribuciones. Síguenos en Facebook y Twitter.

Próximos números. Está abierta la recepción de artículos indefinidamente, publicándose en el número abierto en ese momento según el orden de llegada una vez aprobado y maquetado. Hay dos publicaciones al año, una al final de junio y otra de diciembre.

Prácticum Journal deals with the study, experimentation, innovation and research on the Practicum and external Practices carried out by students in all areas (Health Sciences, Sciences, Engineering, Social Sciences and Humanities) and all degrees in their professional contexts. It is a journal that publishes articles in three languages (Spanish, English and Portuguese) from an international scope and with orientation at all educational levels. We encourage teachers and researchers in all areas to submit their work, experiences and research on the topics of the journal. We will have two issues, one in June and the other in December, but the journal is open to contributions at any time. Let's follow us Facebook y Twitter.

Next issues. The reception of articles is open indefinitely, being published in the number opened at that moment according to the order of arrival once approved. There are two publications per year, one at the end of June and the other in December.

EDITOR

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

EDITOR-ADJUNTO

Dra. Manuela Raposo-Rivas, Universidad de Vigo, España

CO-EDITORES/AS

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago, España

Miguel Ángel Barberá Gregori, Universidad de Valencia. Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, España

Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull, España

Agustin Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Universidad de Vigo

SECRETARÍA TÉCNICA

Esther Martínez Figueira, Universidad de Vigo

Olalla García, , Universidad de Vigo

Violeta Cebrián-Robles, Universidad de Vigo

Ana Belén Pérez Torregrosa, Universidad de Granada

Silvia Moral Sánchez, Universidad de Málaga

COMITÉ ASESOR

Joaquim José Jacinto Escola, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Maria do Carmo Duarte Freitas, Universidade Federal do Paraná (Brasil)

María Lina Iglesias Forneiro, Universidad de Santiago de Compostela, España

María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña, España

Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia

Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España

Esther Martínez-Figueira, Universidad de Vigo, España

Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania

Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España

Alberto Díaz de Junguitu González de Durana, Universidad del País Vasco, España

Alfonso Cid Sabucedo, Universidad de Vigo, España

Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España

María Luisa Rodicio-García, Universidad de Vigo, España

Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España

Milan Pol, Masaryk University, Czechia

Pablo César Muñoz Carril, Universidade de Santiago de Compostela, España

Maria Teresa Pessoa, Universidad de Coimbra, Portugal

Adolfo Pérez Abellas, Universidad de Vigo, España

Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Raimundo Castaño Calle, Universidad Pontificia de Salamanca, España

María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España

Maria Teresa Pessoa, Universidad de Coimbra, Portugal

Joaquin Vazquez Garcia, Universidad Autónoma de Baja California, México

Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät Institut I für Bildungsphilosophie Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, Alemania

Laura Méndez Zaballos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Mayerly Zulay Ruiz Torres, Fundación Universitaria de Popayán-FUP (Colombia), Colombia

Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España

Gemma Robleda Font, Escuela Superior de Enfermería Mar Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, España

Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador

Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania

Philippe Henri Georges, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Francia

Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España

María Marta Kagel, Universidad Católica

De La Plata-UCALP Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales- UCES, Argentina

Milan Pol, Masaryk University, Czechia

José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía Aplicada, España

REVISORES

Raimundo Castaño Calle, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Francisco José Ruiz Rey, Universidad de Málaga, España

Maria Teresa Pessoa, Universidad de Coimbra, Portugal

Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Granada, España

Rafael Pérez Galán, Universidad de Málaga, España
 Mayerly Zulay Ruiz Torres, Fundación Universitaria de Popayán-FUP (Colombia), Colombia
 Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Granada, España
 Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España
 Gemma Robleda Font, Escuela Superior de Enfermería Mar Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, España
 María Lina Iglesias Forneiro, Universidad de Santiago de Compostela, España
 María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña, España
 Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador
 Miguel Angel González Valeiro, Universidad A Coruña, España
 Laura Méndez Zaballos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
 Enrique España Ramos, Universidad de Málaga, España
 Isabel Cantón Mayo, Universidad de León, España
 Francisco Díaz Rosas, Universidad de Granada, España
 Maria do Carmo Duarte Freitas, Universidade Federal do Paraná (Brasil)
 Violeta Cebrián-Robles, Universidad de Vigo
 Marcela Paz González Brignardello, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España
 Joaquin Vazquez Garcia, UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA, México
 Antonio Ramón Bartolomé Pina, Universitat de Barcelona, España
 Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln Humanwissenschaftliche Fakultät Institut I für Bildungsphilosophie Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, Alemania
 Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia
 Esther Martínez-Figueira, Universidad de Vigo, España

Milan Pol, Masaryk University, Czechia
 Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull, España
 Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España
 J. Eduardo Sierra Nieto, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España
 Teresa Loreto Linde-Valenzuela, Universidad de Málaga, España
 Rafael Pérez Galán, Uma, España
 Dr. Francisco Jose Ruiz Rey, Universidad de Malaga
 Dra. Manuela Raposo-Rivas, Universidad de Vigo, España
 Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España
 María Luisa Rodicio-García, Universidad de Vigo, España
 Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania
 Philippe Henri Georges, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Francia
 Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España
 Alberto Díaz de Junguitu González de Durana, Universidad del País Vasco, España
 Alfonso Cid Sabucedo, Universidad de Vigo, España
 Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España
 Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España
 María Marta Kagel, Universidad Católica De La Plata-UCALP Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales- UCES, Argentina
 José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía Aplicada, España

Tabla de contenidos *Páginas*

Editorial

Presentación 1-5

Investigación

1DOI 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10545 **6-29**
Formación metodológica para la enseñanza bilingüe.
Indicadores en Memorias del Practicum
 Francisco Javier Sanz Trigueros, Natalia Barranco Izquierdo,
 Carmen Guillén Díaz

DOI 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10235 **30-46**
Competencia digital docente en Prácticum
desde la autoevaluación
 Lucía Amorós-Poveda

10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10227 **47-64**
O método de Polya e a Gamificação como estratégias
na resolução de problemas
 Paula Maria Quadros-Flores, Daniela Mascarenhas,
 Manuela Machado

Experiencias

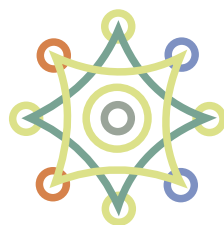
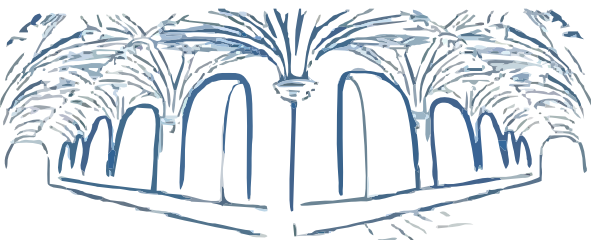
El DOI 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10167 **65-82**
La evaluación en informes de prácticas del grado
de Maestro en Educación Primaria
 Norma Torres-Hernández y María Jesus Gallego-Arrufat

DOI 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10159 **83-96**
Foreign languages communicative skills
in Secretarial Studies
 Anabela Guedes, Isabel Oliveira, Paula Santos, Sandra Antunes

Recensiones de libros, informes de proyectos, tesis...

Manual teórico-práctico para programar por competencias **97-100**
 Juan Salamé Sala

El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, **101-103**
práctica y perspectiva crítica
 Cristina Raquel Luque Guerrereo



Sanz-Trigueros, F.J.; Barranco-Izquierdo, N.;
y Guillén Díaz, C. (2020). Formación metodológica
para la enseñanza bilingüe. Indicadores en Memorias
del Practicum.

Revista Practicum, 5(2), 6-29

DOI 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10545

Fecha de recepción: 25/04/2020
Fecha de aceptación 22/10/2020

Formación metodológica para la enseñanza bilingüe. Indicadores en Memorias del Practicum

Methodological training for bilingual teaching. Indicators in Practicum Reports

Francisco Javier Sanz-Trigueros

Universidad de Valladolid
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Natalia Barranco-Izquierdo

Universidad de Valladolid
natalia.barranco@uva.es

Carmen Guillén-Díaz

Universidad de Valladolid
c.guillendiaz@gmail.com

Resumen

Este estudio cualitativo se ha desarrollado con el objetivo de obtener un diagnóstico de la integración de componentes metodológicos diversos, requerida para implementar los programas de enseñanza bilingüe en Educación Primaria. Se recurre a las Memorias del Practicum que constituyen en la formación inicial de docentes, un lugar de indagación productivo desde su configuración académica. De un contexto institucional significativo, se selecciona la muestra documental no probabilística de 108 Memorias-Informe, correspondientes a la Mención de Lengua Extranjera–Inglés. Aplicando la técnica del análisis de contenido, se

accede a lo colectivo experiencial de toma de decisiones metodológicas que recubren dos de sus elementos: la propuesta didáctica y el balance final. Los resultados revelan contradicciones y dificultades que marcan la tendencia a focalizar la integración en dos perspectivas metodológicas; las denominadas *estrategias de aprendizaje y aprendizaje colaborativo*. Se concluye con indicadores que, traducidos en líneas productivas de formación, aseguran una óptima complementariedad de los componentes metodológicos.

Abstract

This qualitative research has been developed for a diagnosis of the integration of diverse methodological components, required for the implementation of bilingual teaching programmes in Primary Education. Practicum Reports are chosen since they constitute a productive research site in pre-service teacher training from its academic layout. A non-probabilistic documentary sample of 108 Practicum Reports is selected from a significant institutional context. They all correspond to the Mention of English as a Foreign Language. The technique of content analysis is applied, which makes available the experiential collective of methodological decision-making that covers two of its elements: the teaching proposal and the bottom line. The results reveal contradictions, paradoxes and difficulties driving the tendency to focus the integration on two methodological perspectives: *learning strategies* and *collaborative learning*. Indicators are set out as conclusions in terms of training productive lines to ensure an optimal complementarity and combination of the methodological components.

Palabras claves

Prácticum; educación bilingüe; docente en formación; documento primario; integración metodológica.

Keywords

Practicum; bilingual education, trainee teacher, primary document, methodological integration.

1. Introducción

Las determinaciones europeas sobre una Educación plurilingüe e intercultural para el desarrollo integral de los individuos, y el incremento de sus posibilidades de empleabilidad, han abierto la vía a una enseñanza bilingüe en todos los niveles educativos y desde las primeras edades (Beacco, Byram, Ca-

valli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2016; Coste, Cavalli, Crişan & van de Ven, 2009).

Se generaliza la creación de secciones lingüísticas en las que se adopta el programa de enseñanza bilingüe *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, conocido como AICLE. Su presentación, con un carácter innovador, ha marcado un importante hito sin olvidar que, desde hace décadas, la enseñanza de lenguas ha venido siendo objeto de planteamientos socio-políticos e implementaciones educativas (Marsh, 2012).

Son destacables las aportaciones de ámbitos francófonos (Duverger, 2011) y anglosajones (Ball, Kelly & Clegg, 2015), por dos convicciones fuertemente relacionadas:

- a) Otorgar el estatus de lengua de escolarización a la lengua extranjera de la sección.

Se trata de utilizarla como lengua vehicular en la transmisión de cualquier contenido propio de *disciplinas curriculares no lingüísticas* (DNL); siguiendo diversas fórmulas de alternancia con la lengua de escolarización correspondiente.

- b) Considerar la noción de *integración* como eje vertebrador de este tipo de programas de enseñanza bilingüe.

Una integración que, construida de interdependencias y adaptaciones, no solo ha de afectar a los contenidos de las DNL y a las lenguas extranjeras de la sección, sino también a la metodología, en el sentido de relacionar perspectivas metodológicas diversas, para complementarse en *un todo practicable*.

Especialmente a partir del 2006, en nuestro contexto nacional se han asumido las recomendaciones europeas sobre la educación en lenguas (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010). Los datos y cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018, 2019) revelan que es la etapa de Educación Primaria la que cuenta con un elevado contingente de alumnos que cursan este programa: 794.119 (el 65.4 %, frente a un 30.9 % en Educación Secundaria Obligatoria y un 3.2 % en Bachillerato); siendo, incluso obligatorio, con las materias de *Natural Science* y *Social Science*.

Es por lo que, según se deriva de informes Eurydice internacionales sobre la enseñanza bilingüe, los formadores en el Espacio Europeo de Educación Superior se encuentran ante una necesaria especialización y formación de ese sector emergente de docentes de la enseñanza de y en lenguas extranjeras. Con mayor repercusión en el caso de los destinados a Educación Primaria, como revelan los datos.

Sucede que es requisito prioritario, para muchos único, que esos docentes posean un nivel B2 o C1 de dominio de la lengua extranjera de la sección (Council of Europe, 2018), cuando los actos profesionales docentes de programación e intervención han de contemplar además, la toma de decisiones de orden metodológico. Por su consiguiente efecto en la mejora de la calidad de este tipo de programas y en el logro de los mejores resultados, se considera necesario atender al desarrollo de:

- Un perfil profesional docente específico, como se afirma en los trabajos, entre otros, de D'Angelo & Pascual (2012); Escobar (2013); Guillén Díaz (2014); Pavón Vázquez & Ellison (2013); y, al mismo tiempo en Sanz Trigueros (2018).
- Competencias profesionales docentes que, entidades de diverso rango, establecen en referenciales de difusión internacional a cargo de Bertaux, Coonan, Frigols-Martín & Mehisto (2010); Bleichenbacher (2019) o Marsh, Mehisto, Wolf & Frigols Martin (2011).

2. Marco teórico

2.1. Componentes metodológicos para la enseñanza bilingüe

El carácter innovador de los programas AICLE se inscribe en la noción de *integración*, que, para la gestión de la enseñanza y del aprendizaje bilingüe, se traduce en un proceso teórico y metodológico interdisciplinar y multimodal. Así lo encontramos en Marsh et al. (2011), cuando se refieren a “Blended modalities” (p. 34) sustentadas por referentes teóricos del aprendizaje de hace varias décadas.

Se promueve con intensidad el recurso a ámbitos contributivos reveladores de perspectivas metodológicas, cuyos componentes son susceptibles de movilizarse en diferentes momentos, puesto que en esa óptica interdisciplinar y multimodal según Marsh (2012): “the introduction of CLIL/EMILE, which is itself a set of methodologies, can act as a catalyst for change.” (p. 145).

Es de rigor citar a autores como: Golombek (2008) o Gutiérrez Sáenz (2006); Long (2015); Nunan (1991) o Tomlin (1990); Oxford (2003); Pastor Martínez (2011); o Van den Branden (2016), que nos remiten a diversas perspectivas metodológicas; a saber:

- *Método científico -MC*
- *Teorías de la adquisición -TA*
- *Métodos funcionales/interaccionistas de la Lengua -MFL*
- *Estrategias de aprendizaje -EA*
- *Aprendizaje colaborativo -AC; y*
- *Enfoque por tareas/proyectos -ET.*

Esta diversidad respalda la adquisición de cualquier competencia clave, como se indica en European Commission (2019). De forma que, para este estudio, la siguiente Tabla 1 recoge la definición de cada perspectiva metodológica, mediante los rasgos consustanciales –componentes metodológicos–, priorizados en las fuentes expertas citadas.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	Perspectivas metodológicas	Componentes metodológicos
	Método científico -MC (Golombek, 2008; Gutiérrez Sáenz, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • descubrimiento, experimentación, indagación, observación, planteamiento de problemas/hipótesis, recogida y organización de informaciones/datos, [...]
	Teorías de la adquisición -TA (Long, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> • automatización, conflicto socio-cognitivo, construcción del conocimiento, interiorización, naturalización del lenguaje, repetición, toma de conciencia [...]
	Métodos funcionales / Interaccionistas de la Lengua -MFL (Nunan, 1991; Tomlin, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • funciones comunicativas (pragmáticas) en situación y contextos reales, negociación de significados, uso discursivo y comunicativo de las lenguas, dramatizaciones, [...]
	Estrategias de aprendizaje -EA (Oxford, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> • directas: de memorización, cognitivas, de compensación; e indirectas: metacognitivas, afectivas y sociales.
	Aprendizaje colaborativo -AC (Pastor Martínez, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> • cooperación entre iguales, interacción implicante, toma de decisiones en común, trabajo en grupo / por parejas, [...]
	Enfoque por tareas / Proyectos -EC (Van den Branden, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> • práctica posibilitadora, práctica social de referencia, producto final (socializado), conocimientos/objetivos compartidos, secuenciación, [...]

Tabla 1. Perspectivas metodológicas y sus componentes vinculados a los programas AICLE.

Fuente: elaboración propia.

Se trata de componentes considerados universales y transversales, en gran medida permanentes y, porque son conciliables y relacionales se complementan. Siempre se han de dotar de una coherencia abierta que responda al *eclecticismo metodológico*, legitimado y valorado positivamente en momentos de incertidumbre metodológica. Así lo ha planteado Puren (1994/2013) como respuesta empírica a la complejidad que encierran estos programas de enseñanza bilingüe.

2.2. Estatus del Practicum en la formación inicial de docentes

Es en el marco de la formación docente, confiada a la Educación Superior con los Planes de estudio de Grado en Maestro/a de Educación Primaria, en donde la asignatura Practicum presenta un carácter clave. Se ha convertido ya desde la década de 1990 en el *leitmotiv* de los Simposium Internacionales celebrados en Poio (Pontevedra).

Su multifuncionalidad se pone de manifiesto en numerosas publicaciones. Cabe destacar a Blanco Encomienda & Latorre Medina (2008), por su valiosa revisión cronológica y crítica “de las producciones científicas en cualquier aspecto del Practicum” (p. 8), desde los años 80. Atraen la atención sobre la más reciente línea de investigación sobre el Practicum “como definidor de las competencias personales y profesionales de los futuros maestros (...) como plataforma para el aprendizaje, desarrollo y/o potenciación de las competencias profesionales necesarias para la enseñanza” (Ibíd., p. 10). Línea en la que incidió de manera transversal Latorre Medina (2007), con sus estudios centrados en el pensamiento de estudiantes en formación y en los cambios de sus creencias.

Zabalza Beraza (2011a), por su parte, se interesa por la configuración formativa del Practicum para las nuevas titulaciones de Grado. Lo vincula al aprendizaje experiencial, a una preparación específica a la profesión docente (Zabalza Beraza, 2011b, 2013). Asimismo en González Sanmamed & Fuentes Abeledo (2011), se contempla como componente clave para la enseñanza e indagación en los perfiles profesionales. De la misma forma, Zabalza Beraza (2011b) ha insistido en que todo Practicum constituye un punto de inflexión y transición entre la etapa de formación inicial y la entrada en la profesión; o sea, un primer escalón hacia el tipo de profesional especialista por el que se aboga.

2.3. La Memoria del Practicum como lugar de indagación

En ese marco universitario formativo inicial del Grado, la Memoria del Practicum constituye un producto social público, por haber sido establecida para la evaluación al final de los períodos de estancia en centros educativos. Sus indicaciones sobre objetivos, configuración, anonimato de personas y lugares, etc.,

son compartidas ampliamente en las correspondientes instituciones del Espacio Europeo de Educación Superior (en su gran mayoría Facultades de Educación y homólogas).

Ha de dar cuenta de un trabajo cognitivo e identitario derivado del principio de que la experiencia es intransferible, y revela el beneficio obtenido tras la permanencia en los centros escolares. Es por lo que se afirma que va más allá de una simple formalidad académico-administrativa para lograr la titulación. Su significatividad comienza por el hecho de que se ubica a los estudiantes en un universo socio-profesional docente que cada uno hace suyo, marcado por los contenidos de las asignaturas del Plan de estudio y por las consiguientes prescripciones.

En este caso, el Grado en Maestro/a de Educación Primaria para la Mención de Lengua Extranjera-Inglés, plantea su concepción, estructura y organización a modo de *Memoria-Informe* individual, en la que los futuros docentes dejan por escrito evidencias competenciales. Evidencias de mayor interés en las Memorias que corresponden al Practicum en su segundo período, ya que contienen dos elementos estructurales significativos: la *propuesta didáctica* y el *balance final*.

La *propuesta didáctica*, que da cuenta de la forma de hacer una programación basada en normas, conocimientos, decisiones, representaciones, preferencias, etc. Corresponde a una *dimensión pragmática* u operativa de la competencia profesional docente movilizada para esa integración de los componentes metodológicos en programas AICLE. Es observable en los enunciados explícitos sobre los siguientes aspectos constitutivos solicitados:

- La concreción de los elementos curriculares, según disposición oficial autonómica: objetivos, competencias clave, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y metodología didáctica.
- La explicitación del *input* lingüístico-discursivo de intervención en el aula; es decir, de la gestión de la docencia y del aprendizaje.

El *balance final*, que da cuenta de la mirada retrospectiva y moderadamente crítica aplicada al período de estancia en los centros, lo que incluye a la propuesta didáctica. Corresponde a la *dimensión reflexiva* (Perrenoud, 2001) de la competencia profesional docente. Es observable en los enunciados explícitos sobre los siguientes aspectos constitutivos solicitados:

- Las decisiones en términos de justificación y demostración de la propuesta didáctica y, en ella, sobre esa integración de componentes metodológicos diversos.
- La valoración de los efectos en la docencia (para sí), y efectos en el aprendizaje (para los alumnos-destinatarios), desde esas decisiones.

En estos dos elementos esenciales de la Memoria-Informe, al ser puntos de anclaje entre la posición de estudiante aún en prácticas y la de docente, los formadores esperan que:

- Establezcan sinergias entre áreas de conocimiento como Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología Inglesa y Didácticas específicas (en el caso de contenidos de las DNL de Natural Science o Social Science, etc.).
- Demuestren capacidad de utilización de los conocimientos y destrezas adquiridos en las asignaturas cursadas; respecto a la toma de decisiones metodológicas para los actos profesionales docentes de programación e intervención. Ambos han de estar presididos, a priori, por la integración de componentes metodológicos diversos.

En relación con estos planteamientos, estamos ante dos premisas. Por una parte, que la propuesta didáctica y el balance final se nos muestran como lugares privilegiados de acceso a lo colectivo experiencial de toma de decisiones metodológicas que recubren las Memorias-Informe. Y, por otra parte, que las evidencias construidas sobre formas de pensar y decidir los programas AICLE proporcionan un diagnóstico de la requerida integración.

3. Metodología

3.1. De los interrogantes al objeto de estudio

En la perspectiva de mejora de la calidad de la formación metodológica para los programas AICLE, se han planteado los siguientes interrogantes:

- ¿Se percibe desde la formación inicial una internalización real de la requerida integración de componentes metodológicos?
- ¿Qué componentes metodológicos se identifican y caracterizan a la integración metodológica?
- ¿Qué indicadores se revelan oportunos, como pautas para atender a la excelencia en la competencia metodológica de esos futuros docentes?

Es pues objeto de estudio, la presencia de la integración de componentes metodológicos para los programas AICLE, y los rasgos que esa integración revela en las propuestas didácticas y balances finales de las Memorias-Informe del Practicum en su segundo período.

3.2. Objetivos

En virtud de estos planteamientos, se formula el objetivo general y los específicos que orientan el desarrollo del estudio.

Objetivo general:

- Caracterizar cualitativamente la integración de componentes metodológicos para programas AICLE, identificados en las Memorias-Informe del Practicum.

Objetivos específicos:

- Analizar y valorar la integración de componentes metodológicos en las propuestas didácticas y balances finales de esas Memorias-Informe.
- Aportar indicadores para una formación metodológica que asegure la calidad de esa integración de componentes metodológicos requerida.

3.3. Muestra documental

Se establece una muestra documental de carácter intencional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010), no probabilística, considerando un contexto socio-institucional significativo y cuatro criterios interdependientes (cada uno condiciona la siguiente delimitación).

Se centra la atención en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, por tratarse de un contexto de larga tradición monolingüe, en donde la política educativa regional incrementa exponencialmente las experiencias de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Como consta en Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), está entre las Comunidades con las cifras más altas (54.0 %) en implementación de programas AICLE. Al mismo tiempo que con un mayor número relativo de alumnos beneficiarios y agentes implicados, especialmente, en la etapa de Primaria y para el área curricular de *Natural Science*.

En esta Comunidad Autónoma se recurre a la institución de formación inicial de la Universidad de Valladolid (UVa) contando con un contexto local de:

- a. Estrecha coordinación entre Tutores académicos y de centros educativos con secciones bilingües o con Currículum Integrado de Lenguas (como se evidencia en el trabajo de Barranco Izquierdo, Sanz Trigueros, Calderón Quindós & Alario Trigueros, 2016).
- b. Implicación en el Proyecto de Innovación Docente Sciencepro –iniciado en 2014 (UVa)–, como un trabajo de acciones transversales hacia un Practicum de excelencia.

Se aplican los siguientes criterios de delimitación y selección documental:

- Criterio 1. Memorias-Informe de futuros docentes que han cursado la Men-

ción de Lengua Extranjera-Inglés, según los nuevos Planes de estudio del Grado en Maestro/a de Educación Primaria.

- Criterio 2. Las de 2013-2014 a 2017-2018, de futuros docentes que finalizaron las asignaturas de la Mención, en el marco del Proyecto de Innovación citado.
- Criterio 3. Las orientadas a programas AICLE en secciones bilingües, y no a las de la asignatura Inglés como tal.
- Criterio 4. Las orientadas específicamente a la docencia en secciones bilingües de Natural Science en inglés.

Accedemos a 405 depositadas y anonimizadas (Criterio 1); 191 cumplen el Criterio 2, y 133 el Criterio 3. Son 108 las que cumplen además el Criterio 4 y configuran la muestra final, representativa si se estima que constituye el 26 % del total posible en este contexto.

3.4. Procedimiento e instrumentos

Las operaciones empíricas movilizadas son de naturaleza exploratoria y diagnóstica, propias del paradigma cualitativo (Yin, 2016), con un enfoque descriptivo e interpretativo al tiempo que inferencial.

Aplicamos la técnica del análisis de contenido semántico, manifiesto y latente (Bardin, 2002), a los textos que, en cada Memoria-Informe, corresponden a la *propuesta didáctica* y al *balance final*. Tomadas como unidades de contexto, son desglosadas en los respectivos aspectos constitutivos solicitados, ya indicados más arriba. Funcionan a su vez como sub-unidades de contexto, según enumeramos a continuación con el código atribuido.

Para la unidad de contexto *Propuestas didácticas*, son sub-unidades de contexto:

- Elementos del currículo
 - Objetivos [O]
 - Competencias clave [Cc]
 - Contenidos [C]
 - Criterios de evaluación [Ce]
 - Estándares de aprendizaje evaluables [Eae]
 - Metodología didáctica [Md]
- *Input* lingüístico-discursivo
 - Gestión de la docencia [ILdd]
 - Gestión del aprendizaje [ILda]

Para la unidad de contexto *Balances finales*, son sub-unidades de contexto:

- Decisiones

- Justificación [Dj]
- Demostración [Dd]
- Valoraciones
 - Efectos en la docencia [Vd]
 - Efectos en el aprendizaje [Va]

Para el análisis de las informaciones textuales, establecemos un sistema categorial de tipo deductivo, en el que las categorías de análisis son las perspectivas metodológicas –códigos atribuidos MC, TA, MFL, EA, AC, ET–, y en el que los respectivos componentes metodológicos que las definen funcionan como sub-categorías de análisis (Ver Tabla 1).

Optando por el tratamiento manual (Berg, 2012), se registran por aproximaciones sucesivas aquellos enunciados que contienen índices semánticos de componentes propios de cada perspectiva metodológica. Para asegurar la científica de los resultados, las unidades de registro resultan ser fragmentos de enunciados –unidades sintácticas–, por reducción de datos, facilitando su manejo y el acceso a una red de significaciones lo más objetiva y relacional posible. No se ha obviado el valor semántico plural de algunas unidades. Además, para dotar de significatividad y validez a los datos, se objetiva el análisis de las unidades de registro aplicando reglas de recuento: presencia, frecuencia ponderada (Bardin, 2002). Es lo que ha permitido interpretar al tiempo tendencias comunes.

Para seguir el criterio de la sistematicidad, elaboramos soportes de análisis para cada perspectiva metodológica (categorías de análisis) con las sub-categorías que les corresponden. Se presentan en tablas tanto para las informaciones que aportan las *Propuestas didácticas* como los *Balances finales*. En su estructura se añaden los códigos que facilitan, a su vez, situar los datos de forma más lógica y completa posible.

La credibilidad y confirmabilidad se han asegurado por lecturas sucesivas en profundidad, y por los comentarios de pares (3 expertos). En ningún caso fue posible la comprobación con los autores de las Memorias-Informe, por tratarse de egresados ya no disponibles físicamente.

4. Resultados

Aun presentando las unidades de contexto estructuras homogéneas, los fragmentos de enunciados que constituyen las unidades de registro (UR) –1601 en los Aspectos constitutivos de las *Propuestas didácticas*, y 1108 de los *Balances finales*–, muestran una gran heterogeneidad, comenzando por el uso del inglés y del español. Se debe a que:

- Las *Propuestas didácticas*, a las que subyace la dimensión pragmática de la competencia docente, conllevan un discurso vinculado a aspectos de orden normativo y técnico.
- Los *Balances finales*, a los que subyace la dimensión reflexiva de la competencia docente, conllevan un discurso vinculado a aspectos de orden auto-crítico y evaluativo.

Al tratarse de un análisis categorial, la toma de conciencia de las dificultades para constatar la fiabilidad, ha llevado a priorizar la inteligibilidad sin entrar en cuestiones de calidad del escrito.

4.1. Identificación de componentes metodológicos

A título ilustrativo se ofrece, en las Tablas 2 a 7 dedicadas a cada perspectiva metodológica, una síntesis de resultados a partir de la intersección de los significados manifiestos y latentes que encierran esas unidades de registro en las *Propuestas didácticas* y en los *Balances finales*. Se pormenoriza además el recuento, que permite dar cuenta de la presencia de componentes metodológicos propios de cada perspectiva analizada, y en cuál o cuáles de los aspectos constitutivos solicitados para las *Propuestas didácticas* y los *Balances finales*.

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Método científico - MC	"...will be able to understand the evolution of the experiment..." [O, Ce] "...watch and record a process associated with the life of living beings..." [Eae, ILda] "...and I am going to use it for proving the magnetism of some objects..." [ILdd] "To inquire about the notion of..." [Ce] ...	"...cómo el ciclo del agua funciona, y ver los rasgos principales" [Dd] "...debería haber hecho más experimentos con materiales... [Vd] "La recogida de datos fue positiva..." [Dj] "...aunque las deducciones eran algo incompletas" [Va] ...	<i>Propuestas didácticas</i>	
			Total	200
			O	12
			Cc	4
			C	17
			Ce	24
			Eae	26
			Md	9
			ILdd	44
			ILda	64
			<i>Balances finales</i>	
			Total	126
			Dj	16
			Dd	28
Vd	41			
Va	41			

Tabla 2. Perspectiva metodológica Método científico- MC. Síntesis de resultados.

Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Teorías de la adquisición -TA	“Making the pupils to infer the meaning of some words...” [O, Md] “I want to create a good atmosphere in the classroom...” [Md] “This question will be repeated as many times as objects we have” [ILda] “...assimilates simple language structures related to globalwarming” [C, Eae] ...	“Hacer cambios en el tono y ritmo de voz...” [Vd] “Gesticular de manera continua...” [Dj] “...construyendo los significados mediante un aprendizaje de nuevos contenidos” [Dj] “...apoyado en los que ya sabían” [Dd] ...	<i>Propuestas didácticas</i>	
			Total	70
			O	6
			Cc	4
			C	7
			Ce	6
			Eae	7
			Md	2
			ILdd	16
			ILda	22
			<i>Balances finales</i>	
			Total	351
			Dj	97
			Dd	50
Vd	88			
Va	116			

Tabla 3. Perspectiva metodológica Teorías de la adquisición- TA. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Método funcional de la lengua -MFL	“Express simple messages and to manage in different daily situations...” [O, Ce]	“Hacer uso del método Total Physical Response...” [Dd]	Propuestas didácticas	
	“...to communicate in a second language...” [O]	“...para encontrar su uso y aplicación en el día a día” [Dd]	Total	395
	“...and explain in this piece of paper why have you selected this object” [ILda]	“...interaccionando verbalmente hasta encontrar un argumento válido” [Dj]	O	21
	“...and then choose a name for the invention” [ILda]	“...simulando ser vendedor y cliente” [Dj]	Cc	12
	C	19
			Ce	36
			Eae	39
			Md	14
			ILdd	141
			ILda	113
			Balances finales	
			Total	136
			Dj	44
			Dd	20
		Vd	49	
		Va	23	

Tabla 4. Perspectiva metodológica Método funcional de la lengua- MFL. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Estrategias de aprendizaje -EA	“Students will be able to develop their own learning strategies” [Ce]	“Prestar atención a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje...” [Dj]	Propuestas didácticas	
			Total	212
	“Ask your partners how they figure out part B of the task” [ILda]	“...organización de los materiales” [Dj]	O	3
		“...que tomasen notas breves para poner en común...” [Dj]	Cc	0
	“Can you look it up in the dictionary?” [ILda]	“...sin restar importancia a la memorización de palabras esenciales” [Dj]	C	2
		“...como el uso de pausas o silencios” [Dd]	Ce	14
	“...reading between the lines and looking for the gist” [Md]	...	Eae	31
	...		Md	37
			ILdd	31
			ILda	94
			Balances finales	
			Total	100
			Dj	27
			Dd	12
			Vd	6
		Va	55	

Tabla 5. Perspectiva metodológica Estrategias de aprendizaje- EA. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Aprendizaje colaborativo -AC	“To manage through cooperation among peers...” [Md]	“Voy a fomentar el trabajo cooperativo...” [Dj]	Propuestas didácticas	
	“...you have to debate in your groups which of these objects is waterproof” [ILda]	“...el trabajo en grupos de cuatro favorecía...” [Va]	Total	504
	“To argue the pros and cons ...” [Ce]	“...mi objetivo era que llegasen a tomar medidas colectivamente” [Va]	O	24
	“...is involved in the decision-making...” [Eae]	“...la interacción en grupo potenciaba a su vez la expresión oral...” [Va]	Cc	12
	C	43
			Ce	42
			Eae	46
			Md	64
			ILdd	78
			ILda	195
			Balances finales	
			Total	294
			Dj	78
			Dd	45
			Vd	47
		Va	124	

Tabla 6. Perspectiva metodológica Aprendizaje colaborativo- AC. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

	Unidades de registro		Recuento	
	Síntesis en <i>Propuestas didácticas</i>	Síntesis en <i>Balances finales</i>		
Enfoque por tareas/proyectos -ET	“Complete a final task” [ILda]	“...una tarea final, ... llevar a cabo una serie de experimentos” [Dd]	Propuestas didácticas	
	“In order to plan Natural Science for third grade students...” [Md]	“Para la tarea final creé una ficha con tareas posibilitadoras ...” [Dj]	Total	220
	“...you have to classify some objects depending on...” [ILda]	“...seguía una secuencia didáctica lógica para conectar unas con otras entre sí” [Dj]	O	2
	“Now, in groups decide which is the most useful one for the next task” [ILdd]	“...compuesta por seis subtareas” [Dj]	Cc	0
	...	“...acompañadas de tres mini-tasks” [Dj]	C	4
		...	Ce	13
			Eae	12
			Md	67
			ILdd	68
			ILda	54
			Balances finales	
			Total	101
			Dj	29
			Dd	16
			Vd	33
		Va	23	

Tabla 7. Perspectiva metodológica Enfoque por tareas/proyectos- ET. Síntesis de resultados. Fuente: elaboración propia

4.2. Valores de presencialidad

Para la caracterización de la integración metodológica en los programas que nos ocupan, se procede a establecer porcentualmente la presencia de cada perspectiva metodológica. Con indicación del total de unidades de registro (UR), en la Tabla 8, se muestran los valores de presencialidad vinculados a los aspectos constitutivos de las *Propuestas didácticas*. Y, en la Tabla 9, los vinculados a los aspectos constitutivos de los *Balances finales*.

	PROPUESTAS DIDÁCTICAS	UR Total 1601 (100 %)	MC Total 200 (12.5 %)	TA Total 70 (4.4 %)	MFL Total 395 (24.7 %)	EA Total 212 (13.2 %)	AC Total 504 (30.9 %)	ET Total 220 (13.7 %)
Aspectos constitutivos	Elementos del currículo	Objetivos	6.0 %	8.6 %	5.3 %	1.4 %	4.8 %	0.9 %
		Competencias clave	2.0 %	5.7 %	3.0 %	0 %	2.4 %	0 %
		Contenidos	8.5 %	10.0 %	4.8 %	0.9 %	8.5 %	1.8 %
		Criterios de evaluación	12.0 %	8.6 %	9.1 %	6.6 %	8.3 %	5.9 %
	Estándares de aprendizaje evaluables	Estándares de aprendizaje evaluables	13.0 %	10.0 %	9.9 %	14.6 %	9.1 %	5.5 %
		Metodología didáctica	4.5 %	2.9 %	3.5 %	17.5 %	12.7 %	30.5 %
	Input lingüístico-discursivo	Gestión de la docencia	22.0 %	22.9 %	35.7 %	14.6 %	15.5 %	30.9 %
		Gestión del aprendizaje	32.0 %	31.4 %	28.6 %	44.3 %	38.7 %	24.5 %

Tabla 8. Presencia de componentes metodológicos de cada perspectiva. Valores para cada aspecto constitutivo de las Propuestas didácticas.

Fuente: elaboración propia

	BALANCES FINALES	UR Total 1108 (100 %)	MC Total 126 (11.4 %)	TA Total 351 (31.7 %)	MFL Total 136 (12.3 %)	EA Total 100 (9 %)	AC Total 294 (26.5 %)	ET Total 101 (9.1 %)
Aspectos constitutivos	Decisiones	Justificación	12.7 %	27.6 %	32.4 %	27.0 %	26.5 %	28.7 %
		Demostración	22.2 %	14.2 %	14.7 %	12.0 %	15.3 %	15.8 %
	Valoraciones	Efectos en la docencia	32.5 %	25.1 %	36.0 %	6.0 %	16.0 %	32.7 %
		Efectos en el aprendizaje	32.5 %	33.0 %	16.9 %	55.0 %	42.2 %	22.8 %

Tabla 9. Presencia de componentes metodológicos de cada perspectiva. Valores para cada aspecto constitutivo de las Propuestas didácticas.

Fuente: elaboración propia

4.3. Caracterización de la integración metodológica

Situándonos en los resultados de *lo colectivo experiencial* y apoyándonos en la valoración porcentual, podemos caracterizar cualitativamente la integración de los componentes metodológicos en términos de tendencia, conforme a la escala Likert unipolar: *nula* (0 % - 10 %), *poco alta* (10 % - 20 %), *alta* (20 % - 30 %), *muy alta* (>30 %).

- Por lo que se refiere a las *Propuestas didácticas*, en su doble articulación Elementos del currículo e *Input* lingüístico-discursivo, existen contradicciones o paradojas, reveladas por:
- Una presencia *muy alta* relativa de componentes metodológicos correspondientes a la perspectiva ET. Su explicitación está concentrada en el elemento del currículo Metodología didáctica, mientras que es *poco alta* relativa en la explicitación de Objetivos y Contenidos. Incluso *nula*, en el de Competencias clave.
- Una presencia *alta* relativa de componentes metodológicos correspondientes a la perspectiva EA. Su explicitación está concentrada en los elementos del currículo Metodología didáctica y Estándares de aprendizaje evaluables; mientras que es *poco alta* relativa en la explicitación de los otros elementos del currículo. Incluso es *nula* relativa en el de Competencias clave.
- Una presencia *alta* relativa de componentes metodológicos correspondientes a las perspectivas MC, TA y MFL. Su explicitación está concentrada en los

elementos del currículo Contenidos, Criterios de evaluación y Estándares de aprendizaje evaluables; mientras que es *poco alta* relativa en la explicitación de Metodología didáctica.

- Una presencia *muy alta* relativa de componentes metodológicos de las perspectivas EA y AC. Su explicitación está concentrada en el *Input* lingüístico-discursivo de Gestión del aprendizaje, mientras que su presencia es *poco alta* relativa en la explicitación de Gestión de la docencia.
- Una presencia *alta* relativa de componentes metodológicos de las perspectivas MC, TA, MFL y ET. Su explicitación está concentrada en el *Input* lingüístico-discursivo de Gestión de la Docencia y de Gestión del aprendizaje; si bien de MC, TA y MFL, en particular, resulta *poco alta* relativa en el Elemento del currículo Metodología didáctica.

Todas estas contradicciones o paradojas dan lugar a que, en esa doble articulación de las Propuestas didácticas, la integración metodológica se caracterice además por un posicionamiento ambiguo, reveladas las dificultades de transposición teoría-práctica.

- Por lo que se refiere a los Balances finales, en su doble articulación Decisiones y Valoraciones, existen contradicciones o paradojas, por:
- Una presencia alta relativa de los componentes metodológicos correspondientes a las perspectivas TA, MFL, EA, AC y ET. Su explicitación se encuentra en las Decisiones, en su vertiente Justificación, mientras que en su vertiente Demostración es poco alta relativa.
- Una presencia muy alta relativa de los componentes correspondientes a las perspectivas EA y AC en la explicitación de las Valoraciones, en su vertiente Efectos en el aprendizaje. Sin embargo, su presencia es poco alta relativa en Efectos de la docencia.

En esa doble articulación de los *Balances finales*, la integración metodológica se caracteriza además por las reticencias percibidas ante los valores correspondientes a Demostración (Decisiones) y Efectos de la docencia (Valoraciones).

Cabe inferir que estos resultados no revelan, desde la formación inicial, una internalización real de la requerida integración de las perspectivas metodológicas promovidas.

5. Conclusiones

Sucede que las contradicciones o paradojas, en lo colectivo subyacente a las *Propuestas didácticas* y los *Balances finales*, ponen de manifiesto ese posicionamiento ambiguo, diagnóstico de que los programas AICLE se abordarían metodo-

lógicamente con carencias en sus bases epistemológicas y empíricas. Carencias respecto a la concepción y determinación de Objetivos, Competencias clave y Metodología didáctica que, como se desprende, tiene una fuerte incidencia en la propia Gestión de la docencia. Todo lo cual, traducido en términos de carencias de conocimientos metodológicos o de experiencia, impide que se realice un itinerario sistémico y distintivo hacia las necesarias relaciones y complementariedad en un todo practicable.

5.1. Indicadores para la formación metodológica

A la búsqueda de la mejora de la calidad de la competencia metodológica requerida en docentes que han de implementar los programas AICLE, pueden ser considerados indicadores para los contextos de formación inicial:

- Una firme adopción de la integración metodológica, como parte ineludible de la competencia profesional de esos docentes.
- Una mayor incidencia en el trabajo conceptual, *a priori*, en lo que concierne a la noción de integración para estos programas, desde los fundamentos teóricos de la complejidad y complementariedad.
- Una atención más intensa a los supuestos epistemológicos que sustentan cada perspectiva metodológica, desde las teorías y buenas prácticas en uso.
- El necesario desarrollo de las habilidades docentes para lograr la integración metodológica en los programas AICLE, a través de todos los elementos genéricos del currículo (en función del área curricular y DNL objeto del programa).
- Una práctica operativa en torno a relaciones y adaptaciones entre los componentes de esas perspectivas metodológicas diversas, para *un todo metodológico practicable*.
- Un seguimiento más sistemático en los procesos de tutela del Practicum, que contribuya a tomar conciencia de las dificultades, carencias y necesidades (Domingo & Gómez, 2014).

Estos indicadores demandan a los formadores que se ocupan del desarrollo de esa competencia metodológica, por una parte, incrementar la cantidad y calidad de aspectos normativos y técnicos de orden metodológico, dotándolos de un mayor valor socio-académico, ético y de política educativa. Y, por otra parte, su transposición en líneas formativas que:

- Estén orientadas a lograr la coherencia entre las dimensiones pragmática y reflexiva subyacentes a la competencia metodológica docente, dotándola de un mayor valor socio-académico, ético y de política educativa.

- Propongan argumentaciones teóricas sólidas, aspectos normativos y técnicos en torno a las perspectivas metodológicas y la integración legitimada, para evitar la relación teoría-práctica sin fundamentos.
- Sitúen las contradicciones o paradojas diagnosticadas como punto de atención primario, para evitarlas en el itinerario de concepción y puesta en práctica efectiva de la integración metodológica.
- Revaloricen la *propuesta didáctica* y el *balance final*, como zonas altamente estratégicas de formación metodológica, en donde hacer legible y valorable la integración metodológica requerida.

5.2. Limitaciones

Habiendo procurado la minuciosidad exigida en el tratamiento de las informaciones textuales, a la hora de demostrar la científicidad y la no-subjetividad en la categorización, somos conscientes de la limitación de este estudio, dado que es una tentativa de generalización, por los condicionantes propios del análisis de contenido y la complejidad de la muestra documental.

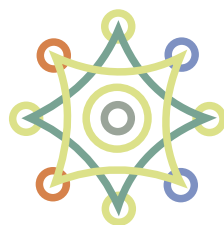
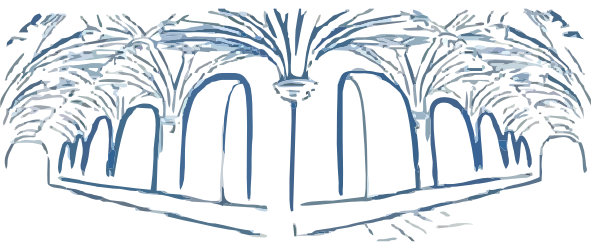
Este estudio vería incrementado su alcance, por la aplicación de la entrevista de explicitación a los formados, permitiendo una mayor validación y triangulación de los datos.

Referencias bibliográficas

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barranco Izquierdo, N., Sanz Trigueros, F. J., Calderón Quindós, M. T., & Alario Trigueros, A. I. (2016). *SciencePro Project: towards excellence in bilingual teaching*. *Estudios sobre Educación*, 31, 159-175. <https://doi.org/10.15581/004.31.159-175>
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2VxxM3J>
- Berg, B. L. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius-Network. Recuperado de <https://bit.ly/2VB7pdb>
- Blanco Encomienda, F. J., & Latorre Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29. <https://doi.org/10.15581/004.15.%25p>
- Bleichenbacher, L. (coord.) (2019). *Teacher Competences for Languages in Education. Conclusions of the Project*. Graz: ECLM-Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2Skv0gn>

- Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., & van de Ven, P. H. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2W8OdTI> Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy Programme. Education Policy Division. Recuperado de <https://bit.ly/2V5aogL>
- D'Angelo, L., & Pascual, E. (2012). The personal and professional profile of the CLIL subject teacher. En D. Marsh y O. Meyer (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL* (pp. 66-78). Eichstatt: University of Eichstatt Press.
- Domingo, A., & Gómez M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://bit.ly/3cHKVnk>
- Duverger, J. (Coord.) (2011). *Enseignement bilingue. Le professeur de «Discipline Non Linguistique»: statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris: ADEB.
- Escobar, C. (2013). Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 335-353. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.777389>
- European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<http://dx.doi.org/10.2766/569540>
- Golombek, D. A. (2008). *Aprender a enseñar ciencias. Del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <https://bit.ly/352GNEZ>
- González Sanmamed, M., & Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado de <https://bit.ly/3bAUs8B>
- Guillén Díaz, C. (2014). Profesionalización y desarrollo profesional docente en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas. Referencias al profesor José Manuel Vez. En D. Madrid Fernández, C. Guillén Díaz y A. López Valero (Eds.), *Estudios en didáctica de la lengua y la literatura en homenaje al profesor José Manuel Vez Jeremías* (pp. 31-45). Granada: Universidad de Granada.
- Gutiérrez Sáenz, R. (2006). *Introducción al Método científico*. Méjico: Esfinge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: McGraw Hill.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars. Recuperado de <https://bit.ly/2KsdySy>
- Latorre Medina, M. J. (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. Recuperado de <https://bit.ly/2KsDtK1>
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Recuperado de <https://bit.ly/2S4snPE>
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory* (Tesis doctoral). Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba. Recuperado de <https://bit.ly/2x5NWrz>
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolf, D., & Frigols Martín, M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2VxCmPt>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018/2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://bit.ly/3cHO3J4>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la Educación 2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://bit.ly/2VSvTh6>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. New York: Prentice Hall.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *Iral*, 41(4), 271-278. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Pastor Martínez, M. R. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro*, 20, 109-118. Recuperado de <https://bit.ly/3546vZR>
- Pavón Vázquez, V., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78. Recuperado de <https://bit.ly/2x4bq0b>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Puren, C. (1994/2013), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier. Recuperado de <https://bit.ly/3eNQLP7>
- Sanz Trigueros, F. J. (2018). *Desarrollo profesional y adaptabilidad del docente de y en lenguas extranjeras en las dinámicas europeas. Un estudio para sus cualificaciones en la enseñanza obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Tomlin, R. (1990). Functionalism in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2), 155-178.
- Van den Branden, K. (2016). Task-based language teaching. The Routledge Handbook of English Language Teaching. En G. Hall (Ed.), *The routledge handbook of English language teaching* (pp. 238-251). New York: Routledge.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. London: The Guilford Press. Recuperado de <https://bit.ly/2x8GWKE>
- Zabalza Beraza, M. A. (2011a). Practicum in higher education: state of the art. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de <https://bit.ly/3ePh9YY>
- Zabalza Beraza, M. A. (2011b). El practicum como socialización profesional. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(6), 11-13.
- Zabalza Beraza, M. A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://bit.ly/2S0xbFu>



Competencia digital docente en Prácticum desde la autoevaluación

Digital Competence of Educators on Practicum from the self-assessment

Lucía Amorós-Poveda

Universidad de Murcia

lamoros@um.es

Resumen

Se atiende a la competencia digital docente en el Prácticum de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia planteando tres objetivos: explorar el uso del aula virtual en el Prácticum, identificar las herramientas más utilizadas y analizar el impacto en la actividad. El proceso docente, de las asignaturas de Prácticum de los grados de Educación Infantil, Primaria, Educación Social y Pedagogía, actúa como sujeto muestral ($n = 5$) con 36 estudiantes. Se utiliza un enfoque cualitativo descriptivo con informes de autoevaluación *ad hoc* de la profesora. Los resultados indican que el tiempo dentro del aula virtual no alcanza en docencia, organización, evaluación, planificación y gestión el 40%. La herramienta más utilizada es "Mensajes Privados" con uso de aplicaciones externas al entorno virtual institucional. El porcentaje de días de uso con respecto al total trabajados es bajo. Se precisa de tutoría virtual incidiendo en la competencia digital docente.

Abstract

The abstract must be between a minimum of 100 and a maximum of 150 words. Focussed in the Digital Competence of Educators in the Faculty of Educa-

tion (University of Murcia) we study on three aims: to explore the use of virtual classroom in Practicum, identify the most used tools and analyze the impact on the activity. Teaching processes, of Practicum from Childhood Education, Primary School, Social Education and Pedagogy grades, are the sample ($n = 5$) with 36 students on a descriptive qualitative methodology approach. Descriptions collected are done by a final reports of teacher self-evaluation. Results show that time in virtual classroom does not exceed 40% in teaching, organization, evaluation, planning and administrative management. The most used tool is the “Private Messages” with external apps. The percentage of days of use according with the total number of days worked shows a low level. The discuss focuses on the virtual tutoring linked with the digital competence of educators.

Palabras claves

Competencia profesional, práctica pedagógica, tecnología educacional, tutoría, educación universitaria.

Keywords

Occupational qualifications, teaching practice, educational technology, tutoring, higher education.

1. Introducción

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC de aquí en adelante) son fundamentales hoy en la sociedad y en la educación (Cabero-Almenara y Ruiz-Palmero, 2017; Castells, 2012; Sola-Martínez, Cáceres-Reche, Romero-Rodríguez y Ramos-Navas-Parejo, 2020). Sin embargo, si se asume una renovación pedagógica ante su impacto, en las asignaturas de prácticum se hace necesaria la reflexión en las maneras de proceder (Alves de Quadros-Flores y Raposo-Rivas, 2017; Raposo-Rivas, Quadros-Flores, Martínez-Figueira, Pereira da Silva y Tella-do, 2020).

Aunque la importancia de la competencia digital clave en los grados de Educación sea reconocida por la Unión Europea (UE, 2018) y quede subrayada en distintos estudios (Cabero y Palacios, 2020; Gisbert, González y Esteve, 2016), los resultados no siempre son satisfactorios. Así, por ejemplo, Cabezas y Casillas (2019) concluyen que los educadores sociales no están preparados para educar en la sociedad red. Por su parte, Almerich, Suárez, Díaz y Orellana (2020) y Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez y Llorente-Cejudo, (2020) evidencian que el avance continuo en TIC exige formación en competencias digitales. Atendiendo a la percepción de los estudiantes en formación tampoco hay conclusiones del

todo satisfactorias (Pérez, González, González y Martínez, 2017; Alegre, Guzmán, Arvelo, 2017) ni en su uso creativo e interactivo (Raposo-Rivas, Quadros-Flores, Martínez-Figueira, Pereira da Silva y Tellado, 2020).

En esta línea, la Unión Europea (UE, 2017) problematiza sobre el choque entre la realidad en las aulas y la sociedad actual. Se precisa de un compromiso del futuro profesional utilizando recursos digitales a la hora de aprender. La Comisión Europea (COM, 2018), desde el Plan de Acción de Educación Digital conoce el enriquecimiento que supone la tecnología digital en el aprendizaje para abrir los sistemas educativos, apoyar la calidad en la educación e impulsar la innovación desde la competencia digital docente. En el contexto español, Gallardo, De Castro y Saiz (2020) evidencian este choque ante los cambios en la planificación, implicación de alumnado, relación familia-escuela e innovación. Con el proyecto Escuel@ Digit@l atienden al impacto en la formación de profesorado.

El prácticum (*apprentissage* en francés, *internship* en inglés o *praktikum* en alemán), coincidiendo con Kolb (1984), supone un escenario en el cual el aprendizaje se transforma en conocimiento gracias a la experiencia. Para García (2006) se trata de un conjunto de actuaciones que el estudiante desarrolla dentro de un contexto natural. De Miguel (2006) indica que hablamos de prácticas externas, entendidas como una modalidad organizativa, una manera distinta de enseñar y aprender lográndolo dentro de un contexto laboral. Pero además, recurriendo a Zabalza (2016), en el seno del prácticum yace la función de agente social motor de ciencia y de cultura; conduce a una actividad formativa de la universidad como periodo de formación curricular físicamente fuera de la institución.

La función de agente social del prácticum necesita una revisión muy atenta enfocada a las TIC. A la competencia digital docente no se le puede dar la espalda como evidencian Bartolomé, Cantón y Moral (2019) y ejemplifican los estudios de Colomo-Magaña, Gabarda-Méndez, Cuevas-Monzonís y Cívico-Ariza (2019), Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez y Llorente-Cejudo (2020) y Koelkebeck et al. (2019).

Este planteamiento se subraya al estudiar la asignatura de *Prácticas Externas* en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En este sentido, las buenas prácticas son vistas como una posibilidad de mejora (Cabero, 2008; Zabalza, 2012) y el prácticum como un mecanismo que completa la formación universitaria (Zabalza, 2016) considerando el aprendizaje como proceso (Kolb, 1984; Costache, Becker, Staub y Manhard, 2019). Desde esta línea, se pone en marcha la autoevaluación motivada por la profesora.

De acuerdo con Zabalza (2016), el aprendizaje relevante en la formación del estudiante contribuye como criterio clave para valorar el prácticum como buena

práctica. La experiencia personal que supone en su dimensión social, emocional y de compromiso precisa un acompañamiento virtual por el tutor institucional. El docente en la universidad es el engranaje dentro del plan de estudios, esto es, regulador que completa los aprendizajes y la formación impartida. Sin embargo, Bartolomé, Cantón y Moral (2016), Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez y Llorente-Cejudo (2020) y Cabezas y Casilla (2019) advierten que el tutor institucional dispone de un espacio virtual que no usa lo suficiente.

Por un lado, incidiendo en la gestión del tiempo, Bartolomé, Cantón y Moral (2016) subrayaron (a) la dedicación escasa por el docente de la asignatura, a saber de 25 a 35 horas anuales y de una a seis horas dedicado a cada estudiante; y (b) la contratación poco estable del profesorado. En su estudio se advierte el bajo uso de tecnologías, a excepción del aula virtual y el e-mail tampoco altos, y el muy bajo uso en particular de rúbricas y e-portafolios. Las redes sociales tampoco son apreciables. Finalmente, hay valores más bajos en el uso de soporte tecnológico y de depósito de Memorias de Prácticas en repositorios institucionales en el grado de Educación Social.

Por otro lado, Cabezas y Casillas (2019) confirman esta postura al señalar que los estudiantes conocen la Wikipedia, las tablets y la cámara del teléfono móvil pero no usan blogs, ni webs personales, ni almacenan recursos en línea o usan Internet para compartirlos. Sin embargo, paradójicamente, la actitud del estudiante hacia ellas es notable y esta percepción hace, o debe hacer, que el tutor institucional reflexione entorno a su competencia digital docente. La falta de creatividad, interactividad y nuevas metodologías activas también se evidencia en Raposo-Rivas, Quadros-Flores, Martínez-Figueira, Pereira da Silva y Tellado (2020).

Iniciativas innovadoras hay. Desde la Universidad de Munich, Koelkebeck et al. (2019) llevan a cabo un cambio del plan curricular tradicional basado en e-learning y prácticas externas. Las conferencias tradicionales pasan a recursos multimedia, los casos simulados actúan de evaluación y se adopta la metodología de clase invertida. De esta manera se fomentan las competencias profesionales y la responsabilidad del estudiante para intervenir.

Sobre la competencia digital en el papel de las prácticas externas, en la Universidad de Alicante, Papí-Galvez, López-Berna, Hernández-Ruiz y Escandell-Poveda (2019) vinculan el uso de las nuevas tecnologías como favorecedoras de las salidas profesionales dentro del área de la comunicación. En esta línea del argumento, Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García y Orellana (2020) esclarecen que las competencias en TIC forman parte del conjunto de competencias del educador del siglo XXI. Los conocimientos y habilidades TIC que los futuros educadores son capaces de aplicar en el ámbito académico y trasladarlo al laboral son inseparables de sus competencias pedagógicas y éticas. Y estas, a su vez, van unidas a las que evidencian alta habilidad (pensamiento crítico, pensamiento creativo,

aprendizaje autogestionado, resolución de problemas y adaptabilidad). Cabero y Palacios (2020) y Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez y Llorente-Cejudo (2020) remarcan la necesidad de adquisición de la competencia digital docente poniendo el punto de mira en el Marco de la Unión Europea (DigComoEdu).

2. Metodología

La investigación parte de un enfoque cualitativo y diseño de tipo descriptivo. Para Pérez Serrano (1994), con la investigación cualitativa se supera la dicotomía “cualitativo/cuantitativo” porque los métodos asociados se pueden aplicar juntos. Las metodologías mixtas en las prácticas externas son habituales como se aprecia en Arias, Cantón y Baelo (2017), Bartolomé, Cantón y Moral (2016) o García-Vargas, Martín-Cuadrado y González-Fernández (2018) por citar algunos.

2.1. Objetivos

Para ofrecer una formación acorde a los tiempos que corren se reflexiona sobre el ¿para qué utiliza el tutor académico las TIC en el prácticum? Deste aquí, se plantean dos necesidades vinculadas una, al uso de las TIC en el prácticum y la otra, al impacto que generan. Para responder se abordan tres objetivos, a saber (1) explorar el uso del aula virtual en el prácticum, (2) identificar las herramientas más utilizadas y (3) analizar el impacto en la actividad.

2.2. Instrumento y procedimiento

El diseño de investigación, de carácter descriptivo, utiliza cinco informes de autoevaluación *ad hoc* de la profesora (Criado, Marcos, García y Martínez, 2009). Se trata de informes analíticos (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Gambará, 2002) como instrumento genérico, unificador de fuentes documentales de naturaleza distinta que llevan a informes finales.

Por lo tanto, el sujeto muestral es el proceso docente, en la línea de Pérez Serrano (1994), siendo $n = 5$ que corresponde a cinco asignaturas de prácticum de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía. Se trata de un sujeto muestral no probabilístico y por conveniencia siendo los vicedecanatos de la Facultad y las necesidades docentes del departamento quienes aportan a la profesora su docencia.

En el proceso se exploran dos cursos académicos (años 2016/2017 y 2017/2018) y las asignaturas, grados, cursos de: (1) Prácticas Escolares III, Necesidades específicas de apoyo educativo, Educación Primaria (4º), código 1168; (2) Prácticas Escolares III, Apoyo educativo en Dificultades y Lenguaje, Educación Primaria (4º), código 1170; (3) Prácticas Escolares I, Educación Infantil (1º), código 1991;

(4) Prácticas Externas I, Educación Social (3º), código 2096 y (5) Prácticas Externas II, Pedagogía (4º) y código 2425.

Desde aquí se evidencia el proceso reflexivo orientado al uso de TIC por la tutora académica de las asignaturas, dejando espacio para lo particular con la reflexión (Simons, 2009; Susinos y Sainz, 2016). Coincidiendo con Gibbs (2007), la investigación cualitativa atiende a documentos en su contexto natural, encaminados a descripciones cualitativas-cuantitativas (Gambara, 2002).

El informe analítico responde a la introspección necesaria en la actividad docente (Simons, 2009). Este instrumento permite la autoevaluación por la profesora atendiendo a las TIC en la práctica docente (Alves de Quadros-Flores y Raposo-Rivas, 2017; Raposo-Rivas, Quadros-Flores, Martínez-Figueira, Pereira da Silva y Tellado, 2020). Para responder a los objetivos se procede al análisis exploratorio cuantitativo con estadística descriptiva y análisis de contenido. De los cinco informes se extraen palabras vinculadas al aula virtual. Estas han sido: anuncios, actas, correo privado, aula virtual, actividades dentro del aula virtual, tutoría electrónica, revisión de materiales, SAKAI Tareas, SAKAI Foro, tutoría virtual, herramienta Tareas, herramienta Mensajes Privados, herramienta Recursos, herramienta Actas, herramienta Anuncios, Correcciones-Aula Virtual-Tutoría, seguimiento del portafolios, mensajes privados, recursos.

La lectura de los informes se lleva a cabo en dos pasos, (a) portada, presentación e índice para contextualizar la asignatura e identificar los apartados con presencia del tópico TIC/ Aula virtual y (b) lectura reflexiva del texto identificando palabras vinculadas a TIC/ Aula virtual. En este trabajo nos centramos en las vinculadas al aula virtual exclusivamente.

Los criterios de calidad (fiabilidad y validez) se apoyan bajo el concepto de investigación con estudio de caso de Simons (2009) al utilizar el método de análisis de documentos. Para la redacción de informes se emplea el procesador de textos Writer de Open Office, hojas de cálculo de Excel y gráficos de Chartgo.com combinado con Paint para fotografías y/o capturas de pantalla.

2.3. Participantes

El proceso docente, objeto de estudio, se ha desarrollado con 36 estudiantes de los grados de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). De ellos, hay 32 mujeres y cuatro hombres. Todos han hecho prácticas en centros de la Región de Murcia y todos tienen como país de procedencia España: Asignatura 1168 con cuatro estudiantes (un hombre y tres mujeres), asignatura 1170 con una estudiante, asignatura 1991 con diecisiete estudiantes (un hombre y dieciseis mujeres), asignatura 2096 con nueve (un hombre y ocho mujeres) y asignatura 2425 con cinco estudiantes (un hombre y cuatro mujeres).

El tiempo de dedicación (volumen de trabajo estimado) del estudiante varía en dos sentidos, a saber, el curso y el grado. En el grado de los 36 estudiantes, una estudiante de cuarto de Educación Primaria (mención Apoyo Educativo en Dificultades y Lenguaje) y cuatro de la mención de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo se estima que trabajan 375 horas. Por su parte, los cinco estudiantes de cuarto de Pedagogía lo hacen 300 horas. En el curso de primero de Educación Infantil los estudiantes se sumergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con un volumen estimado de trabajo de 150 horas.

Atendiendo a los grados, los nueve estudiantes en Educación Social de tercero se estima que trabajan 300 horas, al igual que los cinco estudiantes de cuarto en Pedagogía. Por su parte, el grado en Educación Primaria en cuarto se estima que trabajan 375 horas y 150 horas se estima para los estudiantes de primero del grado en Educación Infantil.

3. Resultados

A continuación, se explora el uso del aula virtual y se identifican las herramientas más utilizadas analizando el impacto. Se llega a los siguientes resultados.

3.1. Objetivo 1: Explorar el uso del aula virtual

Se advierte que el informe analítico de la asignatura 2096 es el que más en detalle explora el uso del aula virtual. Siguiendo la Tabla 1, se procede indicando los códigos de actividad por número de días y horas junto a sus totales. Se han establecido cinco códigos para explorar el uso, a saber, gestión, organización, docencia, planificación y evaluación. Se han trabajado 231 horas. A la actividad de docencia (tutoría institucional en la línea del acompañamiento y asesoramiento) se le han dedicado 34 días distribuidos durante todo el proceso de aprendizaje.

Por una parte, a la organización de las prácticas externas se le han dedicado trece días y diez a la evaluación final. Las actividades de gestión se llevaron a cabo en seis días y a las de planificación se le dedicaron cinco días más. Esta actividad descrita debe interpretarse con reservas ya que hay códigos cruzados. Así, por ejemplo, hay actividades de gestión junto a las de docencia (tres horas y media) y en la organización que también reconoce la docencia dentro de la actividad (catorce horas). Por otra parte, las actividades de planificación también se encuentran junto a acciones de gestión (dos horas y media), organización (10 horas) y organización junto a docencia (seis horas).

Recurriendo al gráfico circular, en la Figura 1 se advierte la gestión del tiempo según los códigos de actividad, incluyendo los códigos cruzados simplificándolos en la actividad de mayor peso. Sin embargo, tanto la hoja de Excel, como

Chartgo.com, no consideraban los minutos. Al no hacerlo, y por tratarse de una exploración genérica, ante el mayor número de códigos cruzados se le suman 60 minutos al código “organización” y se restan del código “planificación”. Se procede de la misma manera con el resto de códigos cruzados.

Código/s		Nº días	Nº Horas	Días	Horas
GESTIÓN	=	2	5	6	22
	+ organiza	1	6'30		
	+ planifica	1	2'30		
	+ docencia	2	8		
ORGANIZA	=	8	25'30	13	55'30
	+ planifica	2	10		
	+planifica + docencia	1	6		
	+ gestión + docencia	2	14		
DOCENCIA	=	33	83'30	34	87
	+ gestión	1	3'30		
PLANIFICA		5	31'30	5	31'30
EVALUACIÓN		10	35	10	35
Totales		68	231	68	231

Tabla 1, Gestión de tiempo por código de actividad, días y horas.
Periodo septiembre a enero. Fuente: Elaboración propia. Informe Asignatura 2096

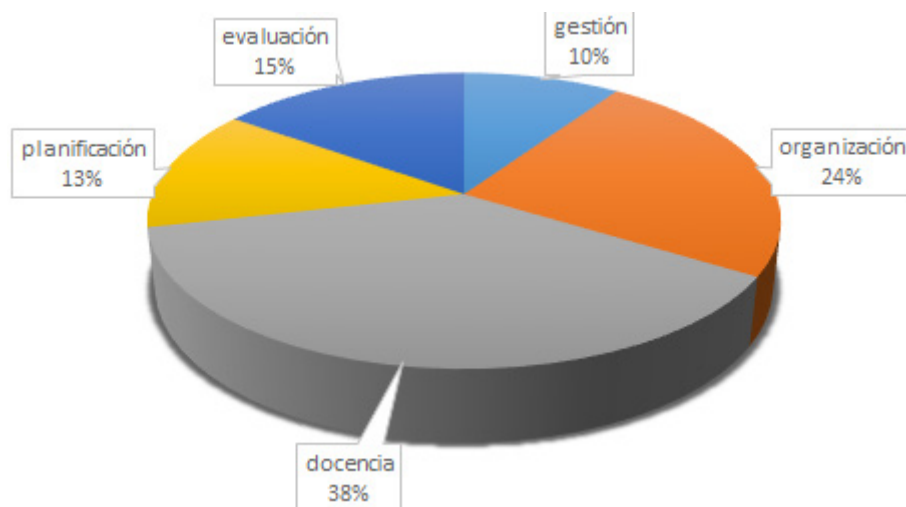


Figura 1, Porcentajes de los códigos de actividad por horas empleadas.
Fuente: Elaboración propia. Informe Asignatura 2096

En la Figura 1, se advierte que la actividad a la que se ha dedicado más tiempo es la docencia (38%) seguida de la organización de la asignatura (24%). A la hora de hacer gestiones, se ha invertido un 10% de las horas de trabajo siendo la actividad a la que menor tiempo se ha dedicado. Ligeramente por encima están las actividades de planificación de la asignatura (13%) y de evaluación (15%).

3.2. Objetivo 2: Identificar las herramientas del aula virtual más utilizadas

Desde la lectura detenida de los informes se extraen las palabras vinculadas al aula virtual (Tabla 2).

Código asignatura	Palabras vinculadas a Aula Virtual en Informe	Página
1168	Anuncios	15
	Actas	22
	Correo privado	23
	Aula virtual	23
2096	Actividades dentro del Aula virtual	Índice
	Tutoría electrónica: alta estado, materiales	15
	Aula virtual: revisión de materiales, SAKAI "Tareas", SAKAI "Foro"	16
	Tutoría virtual	17
	Aula virtual: tutoría electrónica, tutoría virtual, SAKAI "Tareas", SAKAI "Foro", revisión de materiales	20
	"Anuncios"	23
	Aula virtual (herramientas "Tareas", "Mensajes privados" y "Recursos"	24
1170	Aula virtual – tutoría, herramienta "Actas"	12
	Herramienta "Anuncios"	13
1991	Correcciones – Aula virtual – Tutoría	15
2425	Aula virtual, seguimiento del portafolios Aula virtual	16
	Solicitud de revisión de materiales aula virtual, anuncios	17
	"Anuncios", "Mensajes privados", "Recursos"	18

Tabla 2. Uso del aula virtual por códigos de asignatura, palabras vinculadas al aula virtual y página del informe analítico.

Fuente: Elaboración propia

Las herramientas “Tareas” y “Foros” se emplean en la asignatura de tercero de Educación Social y la herramienta “Recursos” en las asignaturas de Educación Social y Pedagogía (2096 y 2425). Por su parte, la herramienta “Actas” se ha utilizado en las asignaturas 1168 y 1170 de Educación Primaria, en sus dos menciones (Tabla 3).

Herramienta/ Asignatura	(1168) E. Primaria	[1170] E. Primaria	[1991] E. Infantil	[2096] E. Social	[2425] Pedagogía
Mensajes privados	X	X	X	X	X
Anuncios	X			X	X
Recursos				X	X
Foros				X	
Tareas				X	
Actas	X	X			

Tabla 3. Herramientas del aula virtual más utilizadas en el Prácticum de Educación desde la autoevaluación de la profesora. Elaboración propia

Los resultados por grados indican que en Educación Social se ha hecho uso de más herramientas que en cualquier otro (cinco). En el grado en Pedagogía así como en la Mención de Necesidades de Apoyo en Primaria se han utilizado mucho tres herramientas. En la Mención de Apoyo Educativo en Dificultades y Lenguaje de Educación Primaria se han utilizado dos y sólo una herramienta en Educación Infantil.

3.3. Objetivo 3: Analizar el impacto de la actividad docente dentro del aula virtual

Por la especificidad del informe 2096 (asignatura de Educación Social) se recurre nuevamente a él para abordar este objetivo.

En la Tabla 4 se advierte que de los 68 días que se ha trabajado en las prácticas externas, 23 días han requerido el uso del aula virtual (AV de aquí en adelante).

De este análisis, el impacto de la actividad docente asumiendo las horas (Figura 2, en página posterior) muestra que una tercera parte del total de días de trabajo de la profesora en las prácticas externas se ha llevado a cabo dentro del aula virtual.

Fecha	Actividad	Código	Horas
SEPTIEMBRE			
Varios*	Tutoría Electrónica: alta, estado, materiales	Docencia	1
OCTUBRE			
Varios*	Tutoría Electrónica: alta, estado, materiales	Docencia	1
NOVIEMBRE			
07	7ª y 8ª visita + PdePI + Aula Virtual	Organiza + Planifi	7
08	Aula Virtual + Seminario 1	Docencia	4
13	Aula Virtual	Docencia	0'30
14	Aula Virtual		0'30
15	Aula Virtual		0'30
16	Aula Virtual		0'30
17	Tutoría P + Aula Virtual		1'30
20	Aula Virtual + Código deontológico + tareas volun+ Contacto para 2ª Visita	Docencia	1'30
21	Aula Virtual + aclaraciones de las tareas voluntarias y entrega para corregir		0'30
24	Contacto 2ª Visita + 2º seminario + tareas optativas (SAKAI "Tareas")	Gestión + Docencia	2
29	Visita a centro + seminario 2 + solicitud y revisión de materiales (Aula Virtual)	Docencia	5
30			5
1			4
DICIEMBRE			
4	Visita centro + semin 2 + solicit y revis materiales (AV)	Docencia	6
5	Revisión de materiales (Aula Virtual)		2
6			5
11	SAKAI "Tareas" y "Foro" + Revisión de materiales	Docencia	3
12	Tutoría virtual		3
13			2,3
14			1
ENERO			
9	Tutoría virtual + Revisión de materiales	Docencia	3,3
10	Tutoría virtual + Revisión de materiales		3,3
11	Tutoría virtual + Revisión de materiales		3
23	días siendo varios = 1* [TOTALES] en horas trabajadas		67

Tabla 4. Uso del aula virtual por actividades, códigos y horas por día. Periodo septiembre a enero. Fuente: Elaboración propia. Informe Asignatura 2096

Si se atiende al total de horas dedicados a las prácticas externas, 231 horas, se han hecho fuera del aula virtual y 67 horas dentro de ella (Tabla 4 y Figura 2). En horas, el porcentaje es ligeramente más reducido que el anterior, ya que un 78% del tiempo no reconoce un uso del aula virtual y un 22% sí lo reconoce.

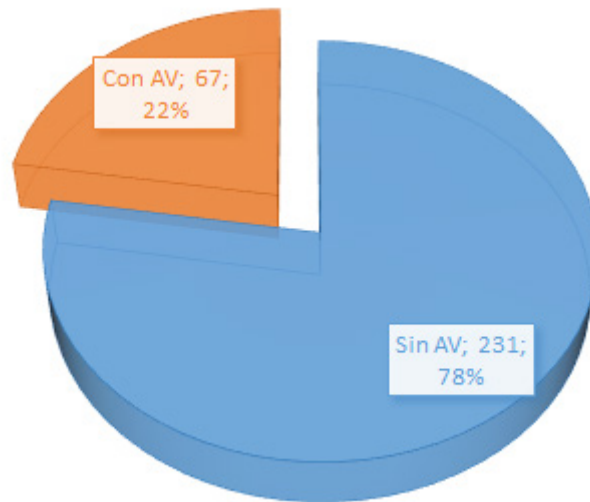


Figura 2. Porcentaje de días de uso del aula virtual respecto de los días trabajados en horas. Fuente: Elaboración propia. Informe Asignatura 2096

Las herramientas utilizadas han sido “Mensajes privados” para las tutorías virtuales (con intercambio muchas veces de recursos digitales), el espacio de “Tareas” y el de “Foro”. No obstante, el aula virtual se ha utilizado sin especificar la actividad en varias ocasiones durante el mes de noviembre (días 7 y 8, 13 a 17, 20 y 21, 29 y 30). En diciembre no se especifica el uso en los días 1 y 4 a 6.

En general, se observa que en los meses de septiembre y octubre se utilizó el aula virtual tan sólo un día por cada mes. En este caso, la fecha “varios” se ha considerado como un día.

Los meses de noviembre y diciembre son los que más actividades recogen dentro del aula virtual (Figura 3). Por una parte, de los dieciséis días que se dedicaron a las prácticas externas, hubo once días en el mes de noviembre donde se utilizó el aula. Por otra parte, de los doce días de trabajo en el mes de diciembre hubo siete días donde se utilizó.

Los códigos de actividad evidencian un vínculo con la docencia y muy por debajo queda su uso para la organización y planificación (siete horas). Ello también sucede con la gestión, que compartida con la docencia, suma dos horas de uso. En la Figura 3, mediante el gráfico de columnas apiladas, se puede comparar el

total de días trabajados por mes junto a los días de uso del aula virtual. Se aprecia que en los meses de mayor docencia de esta asignatura (noviembre y diciembre) el valor de días trabajados y uso del aula virtual está más cerca.

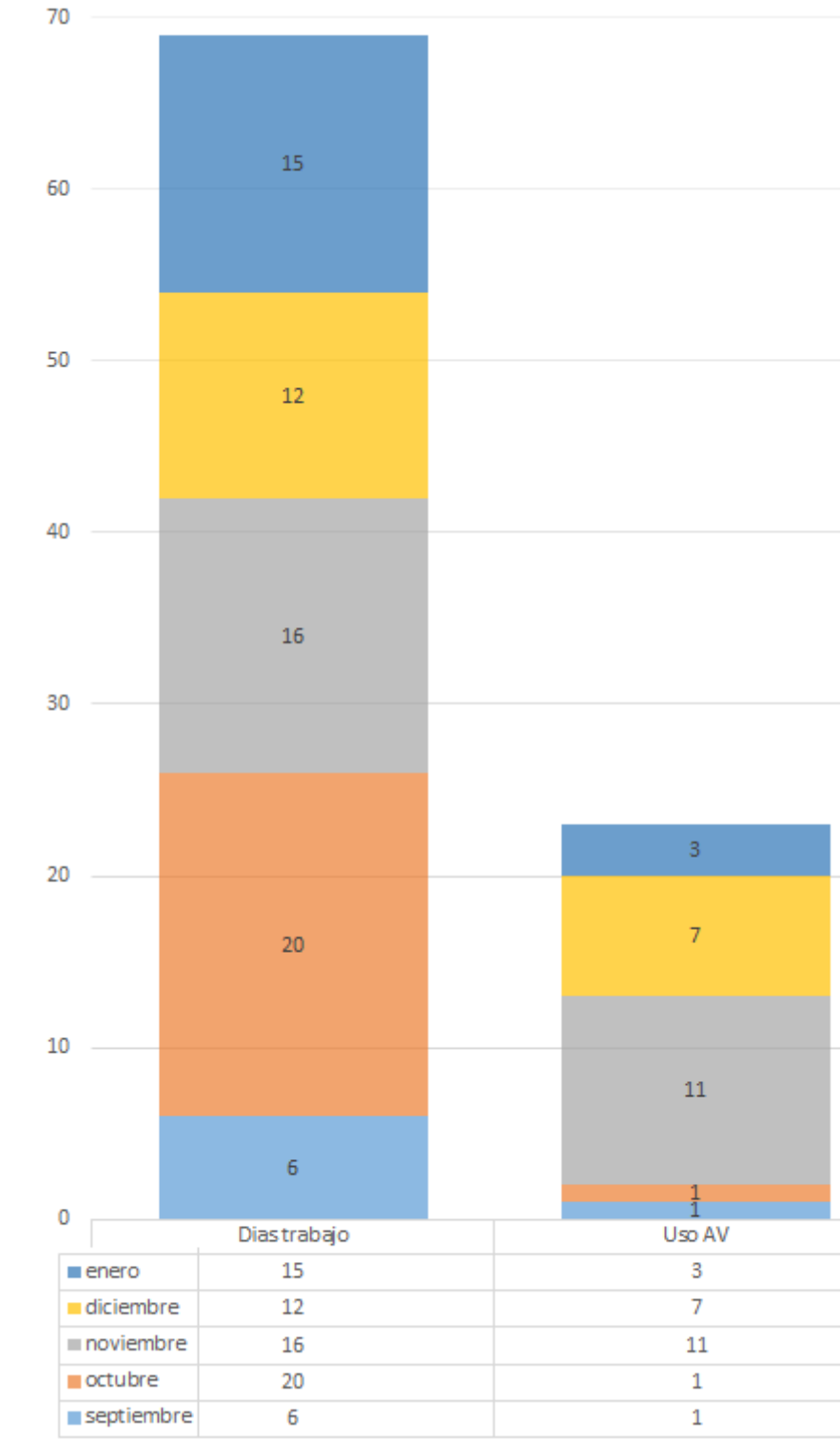


Figura 3. Días trabajados por días de uso del aula virtual.
Fuente: Elaboración propia. Informe Asignatura 2096

4. Discusión

El estudio de Bartolomé, Cantón y Moral (2016) empuja a detenerse en describir la gestión de tiempo como primer objetivo. Atendiendo a la segunda necesidad, el impacto de las TIC, el segundo objetivo identifica las herramientas más utilizadas y el tercero analiza la actividad dentro del aula virtual. Con ello se especifica el para qué en la búsqueda por explicar paradojas (Cabezas y Casillas, 2019) e impulsar el apoyo institucional (Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez y Llorente-Cejudo, 2020).

Hay tres puntos a discutir que se advierten tras este estudio, uno conceptual-terminológico, otro metodológico e, inexcusablemente, la atención a la tutoría institucional incidiendo en la competencia digital docente en relación a los objetivos de investigación establecidos.

En primer lugar, el término prácticas externas resulta más apropiado hoy cuando hay un baile ortográfico y de signos gráficos con la palabra prácticum. Siguiendo a Almela (2019), conviene aclarar que sólo cuando el vocablo es de uso frecuente y consta de una sola palabra la norma general indica que la palabra debe incorporarse adaptada al español. En esencia, las prácticas externas y el prácticum son sinónimas al referirse al contenido de los estudios y sus procesos de implementación fuera de las aulas universitarias.

En segundo lugar, no es nueva la crítica a los estudios cualitativos. El estudio de caso, en particular, tiene defectos (Simons, 2009) identificados en el proceso de este trabajo. Por ejemplo, el estudio ha hecho muy difícil el procesamiento de datos, el informe ha debido reahecerse ante su extensión dificultando su lectura y podría advertirse una tendencia a convencer. No obstante, es un trabajo de campo que aporta una visión desde dentro, explora, esclarece, y esto es necesario en el ámbito de la investigación educativa, y por ende, cualitativa. La textura del prácticum necesita de estudios de esta naturaleza.

Finalmente, los resultados expuestos en el apartado anterior son muy significativos a la baja cuando se trata de usar el aula virtual en la tutoría institucional. Las TIC ofrecen posibilidades comunicativas sin precedentes donde, por contra, no se ejercitan como se advierte tanto en este estudio como en otros anteriores en el contexto español (Bartolomé, Cantón y Moral, 2017; Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez y Llorente-Cejudo, 2020; Cabezas y Casillas, 2019). Ello empuja más fuerte si cabe a demandar innovación hacia la calidad de la enseñanza que se imparte.

Costache, Becker, Staub y Mainhard (2019), desde el análisis con diadas profesor-alumno, recuerdan que aprender a aprender no es imitar a otro educador experto sino conocer las razones que le llevan a actuar así. El correo electrónico,

la entrega de recursos y envío de tareas, la participación en foros y la difusión mediante anuncios contribuye. Se trata de flujos de comunicación interpersonal que precisan de espacios virtuales donde los tutores institucionales pueden desarrollar más y mejor su labor.

Referencias bibliográficas

- Alegre, O. M., Guzmán, R. y Arvelo, C. N. (2017). La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 43-64. DOI: 10.6018/j/298511
- Almela, R. (2019). *Manual de buenas prácticas ortográficas*. (2ª Ed.). Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones. um.es/web/ortografia/manual
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74. DOI: 10.5944/educXXI.23853
- Alves de Quadros-Flores, P., Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re) construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2), 2-17. DOI: 10.24 310/RevPracticumrep.v2i2.9855
- Arias, A., Cantón, I. y Baelo, R. (2017). El Prácticum de las universidades españolas: análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 109-120. <https://n9.cl/gu9mz>
- Arnal, J., Rincón, D. del. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bartolomé, A. R., Cantón, I. y Moral, J. M. (2016). Una revisión a los practicum de la educación desde las tecnologías. *Revista Prácticum*, 1(1), 40-53. <https://n9.cl/0sfi>
- Cabero, J. (2008) La formación del profesorado para el manejo del las TIC en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En F. Martínez (Coord.), *Incorporación de las TIC en los programas académicos de las universidades estatales costarricenses* (pp. 55-68). Murcia: Diego Marín.
- Cabero, J. y Palacios, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213-243. DOI: 10.21071/edmetic.v9i1.12462
- Cabero-Almenara, J. y Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI. International Journal of Educational Research and Innovatio*, 9, 16-30. <https://n9.cl/c4gx>
- Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1-15 DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Cabezas, M. y Casillas, S. (2019). Las Educadoras y Educadores Sociales ante la Sociedad Red. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 521-542. DOI: 10.1590/s0104-40362019002701360
- Castells, M. (2015) [2012]. *Redes de indignación y esperanza*. (2ª Ed.). Madrid, España: Alianza Editorial. Networks of Outrage and Hope.
- Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cuevas-Monzonís, N. y Cívico-Ariza, A.

- (2019). Las herramientas tecnológicas al servicio de la comunicación en las Prácticas de Magisterio: percepción de estudiantes y tutores sobre su utilidad. *Revista Practicum*, 4(2), 24-41. DOI: 10.37042/practicum.2019.4.2.2
- Comisión Europea. COM. (2018). Comunicación COM(2018) 22 final, de 17 de enero de 2018, sobre el Plan de Acción de Educación Digital [SWD(2018)]. Recuperado de <https://n9.cl/hw27e>
- Costache, O., Becker, E. Staub, F. &, Manhard, T. (2019). Using uncertainty as a learning opportunity during pre-lesson conferences in the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 86. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102890
- Criado, M. J., Marcos, J. L., García, O, y Martínez, R. (2009). El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. *Pulso*, 32, 201-220. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/7198>
- Gallardo, I. M., De Castro, A. y Saiz, H. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38, 119-138. DOI: 10.6018/educatio.413441
- Gambara, H. (2010) [2002]. *Métodos de investigación en psicología y educación. Cuaderno de prácticas*. (3ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- García, E. (2006). Prácticas externas. En M. De Miguel (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 103-131). Madrid: Alianza Editorial.
- García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A. M. y González-Fernández, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Practicum*, 3(2), 41-59. DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v3i2.9865
- Gibbs, G. (2012) [2007]. *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://bit.ly/2WwEOms>
- Koelkebeck, K., Brouwer, B., Ahrens, H., Becker, J-C., Weih, M., Marschall, B., ... Ohrmann, P. (2019). Einführung und Evaluation eines neuen Kurrikulums Psychiatrie und Psychotherapie [Implementation and evaluation of a revised curriculum for psychiatry and psychotherapy]. *Der Nervenarzt*, 90, 1170-1176. DOI:10.1007/s00115-019-0677-7
- Miguel, M. de (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 17-26). Madrid: Alianza Editorial.
- Papí-Gálvez, N., López-Berna, S., Hernández-Ruiz, A., Escandell-Poveda, R. y Ortiz, M.J. (2019). Tecnologías en Publicidad y Relaciones Públicas: competencias, perfiles, recursos y expectativas formativas en Comunicación Digital. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 1235-1246). Barcelona: Octaedro.
- <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/98731>
- Pérez, F. J., González, C., González, N. y Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 91-110. DOI: 10.6018/j/298531
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A. y Tellado, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. *Revista Practicum*, 5(1), 22-36 DOI: 10.24310/RevPracticum rep. v5i1.9814

Simons, H. (2011) [2009]. *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Sola-Martínez, T., Cáceres-Reche, M. P., Romero-Rodríguez, J. M., & Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 23(2). DOI: 10.6018/reifop.418611

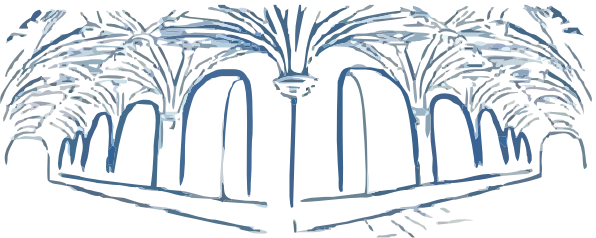
Susinos, T. y Saiz, A. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 5-13. [https:// n9.cl/n2bo](https://n9.cl/n2bo)

Unión Europea. UE. (2018). Recomendación UE 2018/C del Consejo, de 22 de mayo de 2018, 5 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1, 4 de junio de 2018, pp. C189/1 – C189/13. <https://n9.cl/p2ot>

Unión Europea. UE. (2017). Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu). <https://n9.cl/7hcr>

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. DOI: 10.4995/redu.2012.6120

Zabalza, J. M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. DOI:10.24310/Rev Practicumrep.v1i1.8254



Machado, M., Mascarenhas, D., & Quadros-Flores, P. (2020). O método de Polya e a Gamificação como estratégias na resolução de problemas. *Revista Practicum*, 5(), 47-64
10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10227

Fecha de recepción: 06-12/2019
Fecha de aceptación: 10-04/2020

O método de Polya e a Gamificação como estratégias na resolução de problemas

Polya's method and Gamification as problem solving strategies

Paula Quadros-Flores

Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, inED
paulaquares@ese.ipp.pt
orcid.org/0000-0003-4924-5212

Daniela Mascarenhas

Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, inED, CeIED;
daniela@ese.ipp.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5854-536X>

Manuela Martins Machado

Agrupamento de Escolas Albufeira Poente
manuela_24_@hotmail.com

Resumo

Este estudo, realizado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, Mesurado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB, foi desenvolvido numa turma de 4º ano e teve como objetivo promover melhoria na resolução de problemas envolvendo a operação divisão. Desenharam-se três objetivos específicos: analisar a influência do método de Polya na resolução de problemas; perceber a abordagem da gamificação na motivação e envolvimento dos alunos; compreender o efeito de recursos tecnológicos digitais no processo de aprendizagem. Seguindo metodologia de investigação-ação e abordagem mista, utilizaram-se instrumentos de recolha de dados: observação participante,

diário do projeto, aplicação de um pré-teste e pós-teste. Verificou-se que o método de Polya ajudou a melhor compreender e organizar o problema, fomentando autonomia na resolução do mesmo; a gamificação estimulou o entusiasmo e o desejo dos estudantes atingirem os seus objetivos; os recursos digitais facilitaram a articulação curricular e capacidades de colaboração.

Abstract

This study done in the Master of Mathematics of the 1st Educative cycle and Natural Science of the 2nd Educative Cycle, in the discipline of Supervision in Educative Practice, was developed with 4th grade students with the aim of improve problem solving with the division operation. Three specific objectives were designed: analyze the influence of Polya's method on problem solving; understand the gamification approach in student motivation and involvement; understand the effect of digital technological resources on the learning process. Data collection instruments were used, following action research methodology and mixed approach: participant observation, project diary, application of a test before (pretest) and after (posttest) the training situations. We verify that the Polya's method helped to better understand and organize the problem, promoting autonomy in solving it; the gamification has stimulated students' enthusiasm and desire to achieve their goals; digital resources facilitated curriculum articulation and collaboration capabilities.

Palavras-chave

Resolução de problemas, Método de Polya, Gamificação, Tecnología da Informação e da Comunicação.

Keywords:

Problem solving, Polya's Method, Gamification, Information and Communication Technologies.

1. Introdução

É do conhecimento geral a importância que a Matemática assume em várias áreas do conhecimento e, por essa razão, é cada vez mais importante que esta seja compreendida por todos aqueles que a estudam. Desde há muito tempo, que existe um descontentamento por parte dos alunos e por parte dos professores relativamente à Matemática. Tal situação é identificada pelos órgãos competentes, responsáveis por avaliações nacionais e internacionais, como por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016).

De facto, ao longo dos anos, tem-se vindo a comprovar que a Matemática é, sem dúvida, a ciência que melhor permite analisar o trabalho da mente e desenvolver um raciocínio aplicável ao estudo de qualquer temática. Contudo, talvez porque foram criados hábitos mentais difíceis de serem quebrados, muitas são as dificuldades que os alunos encontram no seu estudo. Ora, é possível que esta situação ocorra uma vez que provavelmente não existe uma explicitação concreta da relação entre os conteúdos e a realidade das crianças. Saliente-se que ensinar Matemática sem explicitar a origem e as finalidades dos conceitos é contribuir para o insucesso escolar (Ponte, 2005). Neste sentido, sendo um dos objetivos preponderantes da educação dar oportunidade de construir conhecimentos e desenvolver competências, capacidades e atitudes, emerge a necessidade da implementação de uma moderna educação matemática que vise relacionar o programa e métodos de ensino para que o professor reflita sobre o que está a ensinar, o modo como o faz e a pertinência do que ensina (Mascarenhas, Maia & Martínez, 2017). Na verdade, a resolução de problemas é uma capacidade que pode ser trabalhada de forma articulada com os diferentes conteúdos programáticos, embora tal não esteja muito evidenciado no atual programa do ensino básico. No entanto, de acordo com o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), a resolução de problemas deve ser o centro do currículo de matemática (NCTM, 1980), visto que os alunos ao desenvolver um trabalho mental, um trabalho de exploração pelos seus próprios meios, poderão desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com mais significado e mais sentido nas suas vidas (Polya, 2003). Neste sentido, a resolução de problemas assume um papel basilar na formação do aluno, uma vez que é uma ferramenta fundamental na sua aprendizagem. Além disso, promove o desenvolvimento de competências inerentes à tomada de decisões, construindo uma melhor qualidade de vida (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]- Windham, 1990).

No entanto, são vários os estudos nacionais e internacionais que apontam para as dificuldades dos alunos portugueses na resolução de problemas, nomeadamente, problemas que envolvam a operação aritmética divisão (Marôco, Gonçalves, Lourenço, & Mendes 2016); Monteiro, 2018; Sampaio, 2018). Tal foi possível verificar pela investigadora, aquando da realização da sua prática de ensino supervisionada. Durante a sua ação, verificou-se que os alunos, quer ao nível do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) quer do 2.º CEB, evidenciaram muitas dificuldades na compreensão da operação divisão, embora fossem capazes de aplicar, de forma mecânica, o algoritmo convencional de divisão inteira. No entanto, quando lhes era apresentado um problema, envolvendo esta operação, os mesmos revelaram muitas dificuldades.

Assim, considerou-se fulcral investigar esta temática, com o intuito de se contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, no 1.º CEB, no sentido de

se proporcionar a compreensão da operação divisão inteira, bem como, permitir que os alunos sejam capazes de resolver problemas que envolvam esta operação. Para tal, pretendeu-se com esta investigação, desenvolver e aplicar um conjunto de tarefas, elaboradas com auxílio das novas tecnologias, aliando as propriedades e características da gamificação e, paralelamente, abordar o método de Polya para a resolução de problemas.

2. A Resolução de Problemas e o Método de Polya

Nos dias de hoje, cada vez mais se enfatiza a Resolução de Problemas (RP) no ensino da matemática, uma vez que acompanha a vida de qualquer pessoa em várias atividades e sob diversas situações. Para além da resolução de problemas matemáticos estar presente, em todos os anos, no currículo do ensino básico, esta atividade é essencial dado que possibilita que os alunos verifiquem as potencialidades da Matemática no quotidiano de cada cidadão (Vale & Pimentel, 2004; Monteiro, 2018). Assim, torna-se determinante aprender e compreender a Matemática, uma vez “que contribui para a formação de indivíduos responsáveis, autónomos, interventivos e criativos” (Mascarenhas, Maia, & Martínez, 2017, p. 46).

A resolução de problemas, uma das sete capacidades elencadas pelo PISA (Marôco, Gonçalves, Lourenço, & Mendes 2016) nos processos matemáticos, “é uma atividade estruturada que desenvolve diversas capacidades cognitivas” (Monteiro, 2018, p. 107), uma vez que articula “a organização da informação, o conhecimento de estratégias, as diferentes formas de representação, a tradução de linguagens, a aplicação de vários conhecimentos, a tomada de decisões, a interpretação da solução” (Vale & Pimentel, 2004, p.11).

Nesta ordem de ideias, Boavida et al (2008) referem que a resolução de problemas: proporciona o recurso a diferentes representações e incentiva a comunicação; fomenta o raciocínio e a justificação; permite estabelecer conexões entre vários temas matemáticos e entre a matemática e outras áreas curriculares; apresenta a Matemática como uma disciplina útil na vida quotidiana (Boavida et al., 2008, p. 14).

Na verdade, já há muito tempo que a RP está presente nos currículos de ensino, no entanto é necessário que lhe seja atribuído outro significado, para além do simples papel da consolidação de problemas: o problema poderá ser o ponto de partida para a aprendizagem, e não apenas se limitar ao termino de um assunto ou conteúdo. Neste sentido, emerge a necessidade de se encontrar um caminho, que permita determinar a solução, construindo um conjunto de ações pensadas que formule uma solução denominado por Resolução de Problemas (Vale & Pimentel, 2004). Assim, é necessário que os alunos tenham a oportunidade de momentos em que possam explorar, partilhar ideias, refletir sobre as soluções ou caminhos a seguir, para que consigam analisar o resultado obtido.

Várias são as definições existentes para o conceito de problema. Segundo Polya (1980) estamos perante um problema quando se pretende descobrir um caminho que auxilia a contornar um obstáculo, mas que não se acessa de imediato. Lesh e Zawojewki (2007, citado por Vale, Pimentel, & Barbosa, 2015) afirmam que “uma tarefa [se] transforma (...) num problema quando o resolvidor (...) tem de desenvolver um modo mais produtivo de pensar acerca da situação dada” (p. 44), tendo que analisar o enunciado, desenvolvendo métodos que proporcionam a “base da modelação matemática” (Idem, p.44).

No que diz respeito à resolução de problemas, é de referir que não existe um único método para resolver problemas, nem nenhuma fórmula para ensinar a resolver problemas (Vale & Pimentel, 2004; Monteiro, 2018), mas um dos métodos mais conhecidos e valorizados no ensino da Matemática, é o método apresentado por George Polya (1973) que estabeleceu quatro etapas fulcrais para a RP: compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e verificação. Na primeira etapa, compreensão do problema, pretende-se que o aluno leia o enunciado, identifique os dados e a incógnita: “Qual é a incógnita? Quais são os dados? Qual é a condicionante?” (Polya, 1977, p. 8). Na segunda etapa, estabelecimento de um plano, o aluno, através dos seus conhecimentos prévios, identifica as relações entre problemas que já tenha resolvido, a fim de delinear a estratégia mais adequada: “Já o viu antes?”, “É possível utilizá-lo?”, “É possível reformular o problema?”, “Utilizou todos os dados? Utilizou toda a condicionante?” (Polya, 1977, p. 10). Na terceira etapa, execução do plano, o aluno resolve o problema verificando se a estratégia escolhida resultou ou não, e caso não tenha resultado, tem de voltar à etapa anterior: “É possível verificar claramente que o passo está correto?” (Polya, 1977, p. 13). Na quarta e última etapa, verificação, verifica-se se a solução obtida responde à questão do problema, estando de acordo com os dados identificados: “É possível verificar o resultado? É possível verificar o argumento?” (Polya, 1977, p. 14).

Posto isto, ao longo dos anos, o modelo proposto por Polya para a RP tem servido como referência para grande parte dos estudos realizados nesta área, valorizando-se, deste modo, a sua obra como um marco referente a esta temática. No estudo realizado por Monteiro (2018), a autora refere que o conhecimento do método de Polya permitiu aos alunos maior motivação para o ensino da Matemática, contribuindo para terem sucesso na resolução de problemas.

3. Gamificação na Educação

As tecnologias emergentes são promotoras de mudanças, pelo que quando integradas na educação também transformam os modos de ensinar e de aprender, de comunicar, de relacionar e até mesmo a conceção de significados. A gamificação é um exemplo relevante no Século XXI, pois os games fazem parte da vida des-

ta nova geração. Aproveitando a predisposição das crianças e jovens para o jogo, o conceito associa-se a ambientes lúdicos com o propósito de as cativar e envolver no processo de aprendizagem. Assume-se como uma abordagem que estimula a recompensa e os feedbacks num processo colaborativo motivando os alunos. Por esta razão, diz-se que ela pode atenuar um problema social da escola, como o da desmotivação dos seus alunos. Assim, sendo um input à motivação dos alunos (Ruben, 1999), a gamificação transfere a mecânica do jogo a ambientes educativos com o propósito de estimular aprendizagens ativas que melhorem resultados, mas também que desenvolvam capacidades e atitudes (Amador, 2018). Este processo facilita a inclusão de todos os alunos na aprendizagem.

Zichermann e Linder (2010) associam a gamificação a um processo de Game Thinking no qual os alunos aprendem através de um jogo sem se aperceberem que estão a jogar, ou até mesmo o contrário, sabem que estão a jogar um jogo, mas não se apercebem que estão a aprender e a adquirir conhecimentos e competências do perfil do aluno. Também Zichermann e Cunningham (2011) reforçam a ideia da gamificação detentora de regras e de desafios e, ainda, de outros elementos essenciais que transformam as atividades educativas num ambiente lúdico e dinâmico e fomentam um ambiente de conquista de objetivos. A exemplo temos a Gamification Framework, conhecida por Octalysis (Chou, 2016), que apresenta oito eixos (Core Drives) como num processo de atingir metas. Inicia num desafio que envolve e motiva a crianças num ambiente criativo e potenciador de ação, de sentimento de posse e necessidade de interação, comunicação. A recompensa inquieta as crianças numa descoberta gradual das atividades para atingir os objetivos da aula. Assim, em situação de jogo, relevam-se os elementos visuais que atraem as crianças estimulando a atenção e grandes momentos de concentração (Deterding, 2011). Relevam-se, ainda, os sistemas de recompensa e de feedback, objetivos e regras claras, a interatividade, a diversão, a cooperação e a competitividade (Fardo, 2013); a possibilidade de progressão de forma gradual, através de níveis e possibilidade de obter pontos que conduzem à vitória, o investimento e a teoria da informação em cascata, fatores importantes no alcance de objetivos propostos (Souza, Lopes & Silva, 2013).

No que diz respeito ao investimento por parte do aluno, é relevante que este tome consciência da importância do compromisso e do processo colaborativo para atingir uma conquista, sendo que o professor deve facilitar o processo estimulando práticas colaborativas. Note-se que o jogo ajuda a compreensão de situações complexas reais e orienta os jogadores na ação, na comunicação, na tomada de decisão e na conquista de um objetivo comum, pois os jogadores sabem claramente os objetivos do jogo e o que precisam de fazer para atingir a meta. Além disso, destacam-se as contribuições dos alunos e a sua reputação no grupo (Richter, Raban, & Rafaeli, 2015) e a promoção de experiências positivas

que fomentam o esforço, a fidelização e a cooperação na aprendizagem (Amador, 2018). Neste processo, os alunos desenvolvem diferentes competências entre elas a de autonomia e responsabilidade, o saber viver juntos e capacidades de literacia digital (Kapp, 2012). No que diz respeito às implementações, estas incluem propriedade (pontos, medalhas, crachás), realizações (uma representação de realização), status (classificação ou nível), colaboração (desafios que podem ser resolvidos trabalhando juntos) (Vassileva, 2012). Estes elementos convergem no sentido de tornar a aprendizagem significativa, mais profunda, eficaz e duradora (Souza, Lopes & Silva, 2013). Por outro lado, segundo o autor, os alunos valorizam mais o trabalho do professor e podem mesmo valorizar as suas aprendizagens, embora às vezes de uma forma inconsciente (idem). O estudo de Andrade, Quadros-Flores e Pinto (2019) mostra que a gamificação tem repercussões na criança ao nível cognitivo, emocional e social, sendo promotora de capacidades, atitudes e valores.

4. Questões e objetivos de investigação

A partir da problemática mencionada anteriormente, foram definidas três questões orientadoras:

Questão 1: De que forma a gamificação interfere na atitude dos alunos face à matemática?

Questão 2: Que contributo poderá ter para os alunos o conhecimento do método de Polya na Resolução de Problemas de um ou de dois ou mais passos envolvendo a operação divisão?

Questão 3: De que forma a utilização de recursos digitais pode contribuir para melhorar a construção de enunciados?

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

Objetivo geral: melhorar o desempenho dos alunos na resolução de problemas que envolvam a operação divisão.

Objetivo 1: Compreender a forma como uma estratégia lúdica (gamificação) pode envolver o aluno na construção de conhecimento matemático.

Objetivo 2: Analisar a influência da aprendizagem do método Polya nos alunos na resolução de problemas envolvendo a operação divisão.

Objetivo 3: Averiguar se a utilização das novas tecnologias ajuda os alunos na compreensão dos enunciados de problemas.

5. Metodologia

A escolha da metodologia de investigação pressupõe a seleção de estratégias, baseando-se na natureza do problema em estudo e nos objetivos que se pretendem atingir, e é através destes que se selecionam as ferramentas de recolha de dados (Sousa & Baptista, 2011). Nesta linha de pensamento, o presente estudo segue metodologia de investigação-ação que, através da observação de certos fenómenos num contexto específico, pretende “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, citado por Almeida & Freire, 2000, p.30). Esta metodologia articula a ação com a investigação, baseando-se num ciclo em que o agir leva ao refletir, de forma a melhorar a prática educativa (Coutinho et al., 2009). Assim, este estudo revela o processo de crescimento pelas etapas do ciclo de investigação-ação: observar, planejar, agir e refletir. Para a recolha de dados recorreu-se a uma metodologia predominantemente qualitativa, de modo a se poder compreender a ação dos que estão a ser investigados, de uma forma exploratória, descritiva e indutiva (Carmo & Ferreira, 2008).

Para além disso, atendendo à natureza do problema e aos instrumentos de recolha de dados, que a seguir se caracterizam, esta investigação segue uma metodologia mista mas predominantemente qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. A opção do paradigma interpretativo justifica-se pela “natureza aberta, globalizante e compreensiva” das questões orientadoras do presente trabalho de investigação (Martinho, 2011, p. 105).

Importa ainda referir que é um estudo de caso e segundo Latorre et al. (2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010), esta estratégia visa percorrer uma “lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação de informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da própria investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos” (p.52). Assim, este estudo foi aplicado numa turma do 4.º ano do 1.º CEB. A turma era constituída por 20 alunos, dos quais 10 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Os alunos têm idades compreendidas entre os 8 e 10 anos, sendo que um deles tem necessidades educativas especiais, pelo que necessitou de um acompanhamento mais próximo e cuidado, por parte da mestrandia, ao longo do desenvolvimento do projeto. O contacto entre a turma-alvo e a mestrandia foi estabelecido três dias por semana, num bloco de 60 minutos, durante um mês.

5.1. Instrumentos utilizados para recolha de dados

Para a recolha de dados recorreu-se à aplicação de um teste, em dois momentos diferentes: antes das situações formativas, pré-teste, e após as situações formativas, o pós-teste. Para além deste instrumento de recolha de dados, também

se recorreu à observação participante, conseguindo-se recolher informações adicionais à investigação, pelo registo de situações fulcrais para a temática em estudo. Além do mais, através das situações formativas, recolheu-se dados de forma a tentar perceber a evolução da amostra na resolução de problemas que envolvam a operação aritmética divisão, na formulação de problemas, recorrendo a desafios, jogos online e às tecnologias, num trabalho colaborativo entre os alunos. A análise de documentos foi outra das técnicas estipuladas, tendo analisando documentos pessoais. Isto é, documentos criados pelo próprio investigador para registo próprio ou por outras pessoas (Latorre, 2005). Neste sentido, a investigadora criou o diário do projeto, distribuído a cada aluno, para que os alunos pudessem cola os desafios recebidos, assim como todos os documentos entregues pela investigadora. Mais ainda, a investigadora consultou alguns documentos da amostra, como a ficha de perfil de turma. Outro dos instrumentos de recolha de dados utilizados, foi a entrevista focalizada à professora titular de turma, com o objetivo de recolher informação basilar acerca da caracterização do contexto e de se perceber as maiores dificuldades da turma na temática em estudo. Saliente-se que o cruzamento destas técnicas e instrumentos supramencionados, permitiram um cruzamento de diferentes olhares de modo a ampliar a perspetiva do investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

É importante referir que foi criada uma história “O que brilha lá no alto?” que completou e orientou o projeto, tornando-se o elo de ligação entre todas as situações formativas. Devido a alguns conflitos, entre os pares, observados na turma, na primeira semana de contacto, a investigadora optou por criar uma história que levasse os alunos a refletirem sobre o comportamento manifestado, postura e relações. Neste sentido, a história focou a importância da amizade verdadeira e no quanto esta pode melhorar a vida de todos, envolvendo-a sempre que possível nas situações formativas. Note-se que se estabeleceram os grupos de trabalho para o projeto (5 grupos de 4 elementos), comparando significativamente o trabalho de cooperação a realizar com a história criada. Da mesma forma que as personagens só chegavam ao local pretendido com a ajuda dos amigos, também neste projeto, os alunos só conseguem, alcançar o pretendido com o apoio de todo o grupo de trabalho, destacando-se, deste modo, um foco desta investigação, promover o trabalho colaborativo entre os alunos.

O projeto envolveu a “gamificação” que, de forma transversal, acompanhou o desenvolvimento das unidades de aprendizagem. Assim, cada Situação Formativa (SF) envolvia um conjunto de estratégias que permitia a compreensão do conteúdo curricular e o desenvolvimento de competências. A SF correspondia a um nível a ser ultrapassado e, por sua vez, o acumular de pontos, posteriormente reconhecidos em prémios. Reforçou-se aqui a progressão para recompensar os grupos que completavam a unidade. Contudo, para os que não conseguiam passar

um determinado nível deu-se a oportunidade de entrarem num novo ambiente de aprendizagem que fomentava novos desafios de resolução de problemas permitindo o alcance de nível e dos referidos pontos, ou seja, deu-se oportunidade aos alunos de atingirem sempre os níveis, na base de tentativa e erro, e nunca a hipótese de desistência. É de salientar que as recompensas foram pensadas tendo em atenção os interesses dos alunos. Mais ainda, foi criado um cenário na sala de aula que permitia registar, de forma visível, as posições dos grupos no “jogo”, as suas dificuldades, as aprendizagens adquiridas e os pontos obtidos em cada SF.

Note-se que este estudo teve como objetivo melhorar o processo de aprendizagem da resolução de problemas envolvendo a operação da divisão, estabeleceram-se três objetivos específicos: (I) analisar a influência do método Polya na resolução de problemas; (II) perceber a abordagem da gamificação na motivação e envolvimento dos alunos, servindo de alavanca impulsionadora do aumento do esforço para atingir metas (III) compreender o efeito de recursos tecnológicos digitais no processo de aprendizagem.

5.2. Caracterização do estudo

O projeto de investigação aqui presente ocorreu entre outubro e novembro de 2018. Note-se que esta investigação visou ensinar os alunos a aprender a aprender a ultrapassar as dificuldades na resolução de problemas de dois ou mais passos que envolvam a operação divisão, tendo como aliada as novas tecnologias e a gamificação. Posto isto, através da Figura 1, pode analisar-se as quatro fases constituintes do projeto, que foram determinadas pelo problema e questões de investigação e dos objetivos delineados para o estudo.

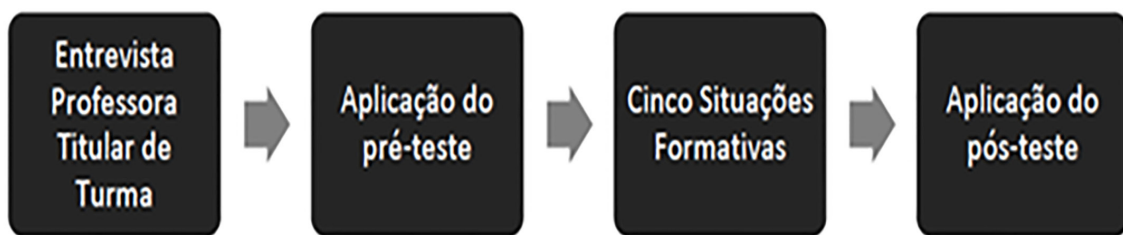


Figura 1, Síntese das fases de recolha de dados. Fonte: elaboração própria

Tal como se observa na figura mencionada, a primeira fase da recolha de dados baseou-se na entrevista à Professora titular de turma, sendo esta crucial para o conhecimento das características da turma (os seus gostos, necessidades, comportamento, postura, etc.) onde se realizou o estudo, assim como para o diagnóstico das dificuldades dos alunos na temática em questão. Neste sentido,

a entrevista foi organizada em 41 questões que constituíam nove domínios: habilitações académicas e percurso profissional; rotina profissional e estratégias/método de ensino – materiais e recursos; estratégias/métodos de ensino – caracterização do espaço; estratégias/método de ensino – tempo; estratégias/método de ensino – grupo de crianças; atividades e projetos; relação escola – família/comunidade; relação docente – aluno e, por ultimo, conteúdo matemático: divisão.

Posteriormente, foi aplicado, aos alunos em estudo, um teste escrito de avaliação de conhecimentos. Este documento foi denominado por pré-teste e pós-teste, uma vez que se aplicou o mesmo teste em dois momentos diferentes: no início do projeto e no fim do mesmo. Este documento continha quatro itens, sendo o primeiro criado pela mestrandia, de aplicação direta de algoritmos da divisão exata e os restantes de resolução de problemas, de um ou mais passos, que envolveram a operação aritmética divisão, retirados e adaptados de provas de aferição do 1ºCEB. Este documento foi o principal instrumento de recolha de dados, embora existam outros elementos a serem analisados como o diário do projeto de cada aluno e os registos da mestrandia em cada situação formativa. O objetivo da aplicação do teste em dois momentos diferentes, visou averiguar, se após as situações formativas orientadas pela mestrandia, houve uma evolução no desempenho dos alunos, e consequentemente nos seus conhecimentos.

6. Apresentação e discussão de resultados

Analisando os dados obtidos nos dois momentos de avaliação, foi possível apurar uma melhoria nas aprendizagens médias globais dos alunos, tendo no pré-teste recolhido uma percentagem média total de 65,2% e no pós-teste 73,54%.

Em relação às situações formativas, é possível afirmar que ao longo do percurso delineado, os alunos tornaram-se cada vez mais entusiasmados com o projeto, notando-se claramente uma maior motivação, uma vez que em cada SF vários foram os comentários que transmitiam isso, nomeadamente “Professora hoje é o projeto outra vez? Que fixe!” “Podemos jogar este jogo todos os dias?”. Além dos mais, ao longo de todas as situações formativas, foi possível observar uma evolução nas respostas dos alunos. Em certos desafios iniciais, os alunos esqueciam-se de algumas etapas, porque não estavam habituados ao método de Polya, no entanto ao longo do projeto, foram reconhecendo as etapas de Polya como uma mais-valia, e que os ajudavam na compreensão e resolução do problema. Aliás, tal é possível verificar-se se se atentar nas respostas dadas no pré-teste e pós-teste.

O cenário criado na sala de aula, revelou-se essencial para o reconhecimento e dificuldades da turma. Os próprios alunos iam frequentemente analisar o cenário, identificando as dificuldades uns dos outros e para ver quem estava quase a passar

de nível ou não. Para a investigadora, esse espaço foi basilar, porque no fim de cada sessão de trabalho, os cartões utilizados para colar os pontos dos grupos, e para saber quem passou ou não de nível, eram os cartões dos registos da investigadora. Sendo desta forma, de rápida leitura e acesso: tanto pela cor (verde se alcançaram os pontos pretendidos, laranja caso não), tanto pelo que lá estava registado (as dificuldades e os pontos a melhorar). Numa das situações formativas, os grupos tiveram de criar um texto no qual explicassem as vantagens do método de Polya. E para além de se ter criado um momento de partilha entre todos, foi possível aferir as vantagens do método referido na perspetiva dos alunos. Todos os grupos consideraram que “o método de Polya ajuda a resolver os problemas mais difíceis” e “que a partir de agora vão usá-lo na resolução de problemas” (frases escritas pelos alunos). Mais ainda, houve um grupo que aferiu “com este método nós aprendemos que antes de resolvermos o problema, temos de compreendê-lo”.

Com a criação de um livro online, através do storyjumper, cada grupo criou uma página, criando-se um livro que foi apresentado à turma. Através da análise desse livro, conseguiu-se aferir as aprendizagens dos alunos, o que mais gostaram e as dificuldades ultrapassadas. Note-se que apesar de a investigadora ter orientado o trabalho dos alunos com algumas questões e pontos orientadores, foi decisão dos alunos o que iriam escrever, podendo acrescentar outros pontos. Repare-se que aquilo que todos os grupos mais gostaram foi de “ter aulas diferentes” e de “jogar um jogo” enquanto aprendiam matemática. Além disso, todos consideraram também que “aprenderam a resolver problemas e a perceber os enunciados”. Em três grupos, ou seja, 16 alunos, consideraram importante a história e o trabalho de grupo, como construção de aprendizagens essenciais a vários níveis.

De uma forma geral, observando os registos obtidos por observação direta e análise documental ao longo de todos os momentos do projeto, a investigadora considera que os alunos conseguiram reconhecer o método de Polya como uma mais-valia na resolução de problemas que envolvam a operação divisão, e o mais importante, conseguiram compreendê-lo e utilizá-lo.

6.1. Caracterização do estudo

Os resultados revelam que o método de Polya ajudou a melhor compreender e organizar o problema fomentando autonomia na resolução do problema. Analisando as cotações obtidas no pré-teste e no pós-teste, foi possível verificar que existiu uma melhoria na média global dos testes de 8,34% (passou-se de 65,2% para 73,54%). Foi notório que com o auxílio do método de Polya, os alunos melhoraram o seu desempenho, pelo que se pode concluir que as situações formativas tiveram efeito positivo na aprendizagem dos alunos em estudo, em particular, pode afirmar-se que o método de Polya contribuiu para o aumento da

percentagem de sucesso na resolução de problemas envolvendo a operação divisão. Além do mais, analisando o modo como os alunos resolveram os problemas nos dois momentos de avaliação, pode constatar-se uma aprendizagem das etapas do método de Polya e que estas os ajudaram na estruturação do seu pensamento e na organização da resolução. Assim, é possível afirmar que as situações formativas criadas com a amostra, originaram resultados na aprendizagem dos alunos, ajudando-os a organizar os dados e as suas respostas.

6.2. Abordagem da gamificação na motivação e envolvimento dos alunos

A gamificação é sem dúvida algo inovador e gratificante sob várias perspetivas. A observação participante permitiu compreender que o facto de se aliar conteúdos matemáticos a propriedades e características de um jogo facilitou a tomada de consciência do desafio da aula. Através dos diálogos criados, foi possível apurar que os alunos se sentiam mais entusiasmados por terem metas a atingir, como o alcance dos pontos pretendidos. Ao receberem pontos por cada desafio superado, fez com que os alunos trabalhassem para obterem o máximo de pontos possível. Além disso, as tarefas extra eram bem aceites pelos alunos, uma vez que estes viam nelas oportunidades de ganhar mais pontos e recuperar os pontos perdidos ao longo das situações formativas.

É possível afirmar que as propriedades da gamificação tiveram um efeito motivador e aliciante nos alunos, o que leva a crer que estes possuem uma motivação intrínseca que facilita este tipo de atividades, pois vai ao encontro dos seus interesses. Constatou-se que até os alunos mais reservados, e aparentemente mais desmotivados, no fim do projeto estavam com uma postura bem mais participativa e cooperativa. De relevar que a gamificação exigiu um trabalho colaborativo por parte dos alunos que se tornou essencial em todo o processo. Acresce que este tipo de atividades quebrou a rotina das práticas educativas fomentadas até então e acrescentou valor à aula, pois foi bastante enriquecedor a dinâmica das equipas, a capacidade de partilha de ideias, de decisão, liderança e respeito pelos outros. Mais ainda, notou-se que as relações entre os pares foram fortalecidas, indo ao encontro de uma das intencionalidades do projeto: valorização da amizade e das relações (explanada na história criada para acompanhar todo o projeto).

6.3. O efeito de recursos tecnológicos digitais no processo de aprendizagem

Partiu-se do princípio que as tecnologias podem favorecer a compreensão da Formulação de Problemas (FP) se estes forem construídos pelas crianças. Esta potencialidade da criança no processo de aprendizagem (dinâmica da gamificação)

assumindo-se como jogadora e potenciadora da construção dos seus saberes na interação com o grupo, onde todos são responsáveis pelo seu comportamento e resultados da aprendizagem, motiva-a para alcançar objetivos. Neste sentido, deu-se oportunidade aos grupos de definirem estratégias utilizando uma aplicação on-line e interativa que permite a construção de avatares. Neste processo, era esperado que os alunos construíssem enunciados de problemas baseados nas soluções apresentadas, para melhor compreenderem a estrutura da formulação de problemas. A habilidade de narrar é específica do ser humano, pelo que se optou pela apresentação oral, pelos grupos, dos seus avatares e discussão com a turma relativamente ao enunciado. Além disso, foram selecionados jogos interativos, on-line, relativos à tabuada, para consolidação e mais facilmente resolveres problemas. Finalizou-se com a criação de um livro on-line que pretendia sistematizar, em forma de esquema ou de texto (os alunos é que decidiam) o que tinham aprendido ao longo do projeto. A Tabela 1 permite compreender as estratégias e impactos (Tabela1).

Reforça-se que através do uso do computador, utilizou-se uma aplicação on-line Voki (criação de avatares). Foi possível constatar-se que o facto da criança ter de pensar no enunciado, escrevê-lo ou ditá-lo na aplicação, fez com que os alunos tomassem consciência da linguagem matemática e da necessidade de esta ser rigorosa. Além disso, foi possível aferir que entenderam que, da mesma forma que na primeira etapa do método de Polya precisam de descobrir os dados no enunciado, ao formular problemas também precisam de descobrir os dados para colocar no enunciado, para que este tenha sentido. Ora, nas situações formativas anteriores ao trabalho com os avatares, os alunos não sabiam com exatidão como criar um enunciado e o que nele era preciso conter.

Na verdade, o uso do computador e das aplicações mencionados permitiu aos alunos consolidar os conteúdos abordados de uma forma diferente, tomando consciência das suas aprendizagens, nomeadamente das características necessárias de um enunciado, quer na formulação de problemas quer na resolução de problemas. O facto de criarem textos, esquemas mensagens escritas e audíveis, com recurso às tecnologias, fez com que os alunos reconhecessem as suas dificuldades de literacia e encontrassem soluções no seio do grupo, encarando as dificuldades numa perspetiva positiva, tentativa e erro e não derrotadora.

7. Considerações Finais

Recorrer à gamificação e ao método de Polya como estratégias de melhoria do desempenho dos alunos na resolução de problemas com a operação da divisão permitiu-nos concluir que é uma união relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois não só estimulou a integração de saberes, como também

Estratégias	Resultados
<p>Construção de avatares por parte dos alunos</p>	<p>No processo colaborativo verificou-se</p> <ul style="list-style-type: none"> - que havia crianças que assumiam o papel de líder; - que todas tiveram oportunidade de participar; - que as discussões permitiram às crianças tomar decisões; - que o grupo conseguiu realizar as tarefas e atingir objetivos mais elevados. <p>No processo de construção do enunciado verificou-se</p> <ul style="list-style-type: none"> - que inicialmente tiveram mais dificuldades, mas que o trabalho em equipa ajudou a ultrapassar barreiras, nomeadamente de escrita, de formulação de problemas, técnicos. - que aumentou o esforço do grupo em querer realizar a tarefa. - que o facto de o avatar apresentar os seus enunciados motivou os alunos que tinham orgulho no avatar que era seu.
<p>Apresentação oral dos enunciados</p>	<p>Verificou-se</p> <ul style="list-style-type: none"> - entusiasmo pelos grupos ao apresentarem os seus avatares e organização na apresentação. - Quanto à discussão, que os alunos ainda têm dificuldades em aceitar opiniões divergentes das suas, no entanto conseguiam compreender os diferentes pontos de vista, mesmo não concordando.
<p>Realização do livro on-line</p>	<p>Verificou-se</p> <ul style="list-style-type: none"> - que o facto de se optar pela construção de um livro on-line com os seus trabalhos entusiasmou os alunos pela sua aparência (bonito, colorido...) e porque se reviam no trabalho final. - que o facto deste livro ser criado de uma forma mais motivadora, no computador e com recurso a várias ferramentas, fez com que os alunos estivessem realmente empenhados e motivados para o que foi pedido. - que a possibilidade de o partilhar com a família e com os amigos da escola, influenciou positivamente o seu entusiasmo. Como o livro está gravado online, havia um link associado para quem quisesse ver o trabalho da turma.
<p>A utilização de recursos tecnológicos digitais</p>	<p>Verificou-se</p> <ul style="list-style-type: none"> - que a utilização do computador e de aplicações interativas on-line permitiu que só alunos desenvolvessem conteúdos matemáticos e de português de uma forma mais motivadora e entusiasmante. - que ajudou na consciencialização da linguagem matemática.

Tabela 1, Relação estratégia/ efeito com recursos tecnológicos digitais

Fonte: elaboração própria

fomentou a fórmula “ensinar a técnica” + “realizar já tarefa” num ambiente prazeroso estimulando o aprender a fazer fazendo com satisfação. Estamos perante um processo de reconstrução onde a experimentação é valorizada, o erro torna-se menos relevante na fala dos avatares, a articulação curricular nasce de forma natural e as soluções encontradas tornam-se mais significativas para o grupo. Além disso, os resultados revelam que o método Polya ajudou a melhor compreender e organizar o problema fomentando autonomia na resolução do problema, que a gamificação estimulou o entusiasmo e o desejo de os grupos atingirem os seus objetivos e que recursos digitais no processo de ensino aprendizagem motivaram os alunos na aprendizagem aumentando o desejo de realizar exercícios, mas também a construção de avatares pelos alunos promoveu uma melhor consciencialização da formulação de problemas.

Recorrendo a propriedades e regras do jogo, o uso das tecnologias (e dos vários programas utilizados), a história que acompanhou o projeto, o cenário, os desafios contextualizados e o trabalho colaborativo, foram estratégias pensadas pela professora estagiária, com o fim de motivar os alunos para a construção das suas aprendizagens. Desta forma, ao mesmo tempo que aprendiam a ultrapassar as dificuldades, aprendiam novos conhecimentos e reconstruíam outros. Na verdade, para responder ao objetivo geral foi desenvolvida uma articulação de duas áreas mais específicas, nomeadamente a matemática e o português. Repare-se que ao criar enunciados, ao criarem avatares e o livro online, os alunos desenvolveram competências de escrita e de interpretação de texto, assim como desenvolveram competências de oralidade, na criação de mensagens audíveis. Estas competências foram desenvolvidas nos textos-síntese que os alunos iam criando, bem como no esquema criado no livro on-line. Desenvolveu-se, também, o domínio da leitura, com a leitura da história que acompanhava todas as situações formativas. Esta articulação de saberes, cada vez mais valorizada no ensino, foi fulcral para tornar as aprendizagens dos alunos mais significativas. De uma forma geral, a gamificação influenciou positivamente a atitude dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos e à própria disciplina, o método de Polya fez com que os alunos se tornassem mais autónomos na resolução de problemas e o uso de recursos digitais ajudaram os alunos a tomarem consciência das características do enunciado. Pelo exposto, considera-se que aliar o método de Polya à gamificação acrescenta valor à capacidade de alunos responderem com mais eficiência a tarefas que envolvam a resolução de problemas matemáticos.

Referencias bibliográficas

- Amador, M. (2018). La gamificación como estrategia educativa. <http://www.formacionib.org/noticias/?La-gamificacion-como-estrategias-educativa>.
- Andrade, F., Quadros-Flores, & Pinto, J. (2019). Gamification as a strategy for promoting child involvement: A study on spatial orientation in the 1st CEB. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)* 6(11) 399-411. <https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.611.62>.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Compolito, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casartil, M. (2016). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA): a concepção de letramento e o estado da arte no Brasil. *Trama*, 12(27), 84-109.
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Canada: Leanpub.
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems (pp. 2425-2428). Vancouver, Canadá. ACM 978-1-4503-0268-5/ 11/ 05.
- Fardo, M. L. (2013). A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE, Revistas Novas tecnologias na Educação*, 11(1)1-9. ISSN 1679-1916. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>.
- Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sol* 18 (1), 201-206.
- Krulik, S. & Reys, R. (Eds.). (1980). *Problem solving in school mathematics*. Reston: NCTM.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ªed). Barcelona: Graó.
- Martinho, H. (2011). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Marôco, J. (coord.), Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015-Portugal: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática*. Lisboa: Instituição de Avaliação Educativa.
- Mascarenhas, D., Maia, J., & Martínez, T. S. (2017). *Geometria e Grandezas no 5º ano: Dificuldades e Estratégias – Um Estudo em duas escolas do distrito do Porto*. Berlin: Novas Edições Académicas.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), 49-65.
- Monteiro, I. (2018). *No futuro se faz presente! Tese de Mestrado*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Polya, G. (1977). *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Polya, G. (1980). On solving mathematical problems in high school. In S. Krulik &

R. Reys (Eds.), Problem solving in school mathematics (pp. 1-2), Reston: NCTM.

Polya, G. (2003). Como resolver problemas. Lisboa: Gradiva.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular (pp. 11-34). Lisboa: APM.

Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: the effect of rewards and incentives on motivation. In Gamification in education and business (pp. 21-46). Springer, Cham.

Sampaio, E. (2018). Nunca é tarde para aprender. Tese de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

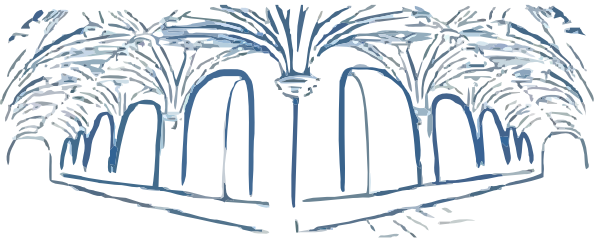
Windham, D. M. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-a882e630-f046-4e40-bcae-c614df59801d>.

Vale I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In P. Palhares (coord.). Elementos da matemática para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel.

Vassileva, J. (2012). Motivating participation in social computing applications: a user modeling perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22(1-2), 177-201.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. O'Reilly Media, Inc. <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2073550>.

Zichermann, G., & Linder, J. (2010). Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. <https://www.wiley.com/enus/Game+Based+Marketing%3A+Inspire+Customer+Loyalty+Through+Rewards%2C+Challenges%2C+and+Contests+-p-9780470562239>.



Torres-Hernández, N. y Gallego-Arrufat, M.J. (2020)
La evaluación en informes de prácticas del grado de
Maestro en Educación Primaria
Revista Practicum, 5(2), 65-82
El DOI 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10167

Fecha de recepción: 09/09/2020
Fecha de aceptación: 22/11/2020

La evaluación en informes de prácticas del grado de Maestro en Educación Primaria

The evaluation in practices' reports of the degree of Teacher in Primary Education

Norma Torres-Hernández

Universidad de Granada
normath@ugr.es

María-Jesús Gallego-Arrufat

Universidad de Granada
mgallego@ugr.es

Resumen

Los períodos de Prácticum son una oportunidad de aprendizaje y de adquisición de conocimientos estratégicos sobre la profesión de maestro. Son momento y espacio para comprender realidades, reflexionar, (re)construir conocimientos y asumir crítica y constructivamente las limitaciones y necesidades personales y profesionales. Los seminarios y la inmersión en la práctica dan forma al prácticum tanto académica como organizativamente. Los informes de prácticas (diarios y memorias) se utilizan para describir, reflexionar y sistematizar las conexiones entre la teoría y la realidad del aula. Este artículo describe la práctica de la evaluación en la educación primaria a partir del análisis de contenido de informes elaborados durante diferentes períodos de prácticas en un centro educativo español. Es un estudio de caso con investigación documental que proyecta realidades y problemas en forma de reflexiones sobre este tema a partir de una experiencia que puede aportar elementos para el análisis y la sistematización desde la reflexión.

Abstract

Practicum periods are an opportunity to learn and acquire strategic knowledge about the teaching profession. They are a time and space for understanding realities, reflecting, (re)constructing knowledge and critically and constructively assuming personal and professional limitations and needs. Seminars and practical immersion shape practicum academically and organizationally. Journals and practice reports are used to describe, reflect on and systematize the connections between theory and classroom reality. This article describes the practice of assessment in primary education based on an analysis of the content of reports produced during different periods of practice in a Spanish school. It is a case study with documentary research that projects realities, problems and changes on this topic from an experience that can provide elements for analysis and systematization from reflection.

Palabras claves

Formación de profesorado, Prácticum, Diario de prácticas, Memoria de prácticas, Evaluación.

Keywords

Teacher education, Teaching practice, Field journal, Practices report, Assessment.

1. Introducción

El significado de los informes de prácticas en el grado de Maestro en Educación Primaria

Desde hace décadas, se viene demandando mayor atención a la formación práctica del profesorado. Uno de los compromisos de la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (1998) enfatiza la conexión de las universidades con el conjunto de la sociedad, reforzando así la necesidad de mejorar y fortalecer vínculos entre la enseñanza, la vida laboral y la sociedad. La conformación del Espacio de Educación Europeo y el Plan Bolonia, así como diversos acuerdos publicados más tarde sobre la enseñanza universitaria, fueron concretando la combinación de manera dialéctica entre los aprendizajes teóricos y prácticos de los futuros profesionales de la educación (Tejada, 2009; Jyrhämä, 2011). Así, el Prácticum en los estudios de Magisterio adquirió su entidad actual en el currículum.

Como señala Cebrián (2011), a través del Prácticum de la titulación de Grado de Maestro en Educación Primaria se sientan bases para comprender la importancia de la relación entre la teoría y la práctica en los programas de estudio para la formación profesional y en la práctica educativa. De ahí se deriva que esta asignatura podría configurarse como un importante ejercicio de reflexión (Bruno & Dell'Aversana 2018; Arias, Cantón & Baelo, 2017) y una oportunidad de investigación y acción. En ella, el futuro maestro tiene la posibilidad reflexionar constructivamente acerca de la relación entre la teoría y la práctica (Schön, 1998) en el escenario real del ejercicio docente (el aula) y con ello, se favorece al mismo tiempo la construcción de conocimiento.

En los estudios de Magisterio, el Prácticum es un período de formación docente que se integra en los planes de la titulación de los estudios de Magisterio (Saiz & Susinos, 2017). Como una asignatura eminentemente práctica, es una interesante oportunidad para mejorar la formación y las competencias para aprender (Zabalza, 2006). En las memorias de verificación y los planes de formación se constata la descripción del Prácticum como el momento en que el estudiante lleva a cabo actuaciones destinadas a consolidar su formación como maestro a través de su inmersión en los centros educativos y en actividades de seguimiento como son los seminarios.

De este modo, las actuaciones propias de su inmersión en los centros educativos se complementan con su participación en seminarios como actividad formativa y de aprendizaje. Junto con las prácticas en el aula, los seminarios, las tutorías y el acompañamiento individual, son los cuatro pilares que orientan el prácticum en centros educativos. En los seminarios, que con frecuencia son semanales, tutores académicos y estudiantes de magisterio dialogan y planifican cómo será la observación sistemática que se realizará durante las jornadas de inmersión en las aulas de los centros educativos. Se pueden convertir de este modo en comunidades de práctica (Vásquez, 2011), donde se trabaja individual y colaborativamente para comprender mejor y adquirir aprendizajes in situ de lo que sucede en los centros (Vilá & Aneas, 2013), de la vida en las aulas y de cómo son realmente esos procesos de aprendizaje que hasta entonces se conocen a través de lecturas de teorías y prácticas ideales.

La oportunidad para aprender de otros en las sesiones de seminario significa una experiencia de aprendizaje compartida, de reflexión conjunta y de guía de aquellos temas que habrán de ser tratados semanalmente en los diarios y que posteriormente vendrán a formar parte de la memoria de prácticas. Algunos temas frecuentes en las memorias de Prácticum son: el marco legal de la enseñanza primaria, la dinámica de funcionamiento de un centro, la resolución de conflictos en el aula, el trabajo en equipo del profesorado, estrategias didácticas para la

enseñanza, materiales y recursos para la enseñanza, la atención a la diversidad, temas transversales y la evaluación.

Además, la vinculación del estudiante de Magisterio con los centros educativos pretende movilizar sus capacidades en la búsqueda de recursos de información para potenciar la necesaria reflexión sobre la vida en las aulas desde su visión compartida de la enseñanza y el aprendizaje.

Como señala Zabalza (2016), gran parte del impacto formativo y los aprendizajes adquiridos en este período dependen de dos aspectos fundamentales: por un lado, la relevancia profesional de las experiencias vividas y, por otro, de si lo que se vive y experimenta puede convertirse en importante para la formación y tener un impacto positivo para la mejora de la educación.

Construir y (re)construir la teoría desde la práctica con lo que sucede y se vive día a día en las aulas no es una tarea fácil, según Colén & Castro (2017). Requiere una orientación adecuada por parte del tutor académico para que los estudiantes puedan desarrollar un planteamiento que les permita entender mejor lo que sucede en ellas.

Los informes de prácticas como proceso y producto

Con esta finalidad, la observación es una técnica que permite recoger información de lo que pasa en el aula durante las prácticas. Producto de ella, de lo que sucede en el aula de prácticas y de lo que se orienta en los seminarios, se articula la relación entre la teoría y la práctica, que se plasma en los informes de práctica, ya sea en forma de diario o de memoria.

La **memoria** es el documento donde se expresa, se concreta de manera formal y se sistematizan las experiencias, aprendizajes y reflexiones como aprendiz de maestro. Es el espacio dialógico por naturaleza, donde se entrecruzan las anotaciones del diario y los tópicos del quehacer educativo y del aula propuestos por el tutor académico para dar sentido a la observación.

Sin embargo, al ser un producto final del Prácticum como asignatura, por lo general, no da lugar a la discusión o a la construcción social de conocimiento, que son dos aspectos fundamentales para comprender y consolidar mejor esa relación entre la teoría y la práctica educativa. Así, las memorias del Prácticum se quedan muchas veces archivadas, aunque en realidad son un enriquecedor espacio que informa sobre la realidad de lo vivido a través de la comprensión del hecho educativo (Amar, 2019).

Por su parte, el **diario** es una ventana que une afectiva y reflexivamente el contexto educativo con el día a día de la vida del aula. En él se reflexiona y describen situaciones, se recogen descripciones, se plantean dudas y descubrimientos y se

expresan sentimientos, expectativas y frustraciones (Pérez-Torregrosa, Romero-López & Gallego-Arrufat, 2019) pero fundamentalmente favorece la experiencia vivida y los aprendizajes adquiridos. En el diario reflexivo con temas definidos, también conocido como diario estructurado, el tutor académico propone una serie de tópicos comunes relacionados con el funcionamiento del centro en general, y en particular con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de un análisis de contenido de las memorias y diarios de dos períodos de Prácticum de una maestra recién egresada, este artículo describe la percepción sobre la evaluación que en ellos se registra. Se analiza la evaluación por su relevancia social, pedagógica y didáctica. Su importancia entre los tópicos que deben contener lleva a suponer que la evaluación siempre se tratará tanto en las memorias como en los diarios de Prácticum, por lo que *evaluación* en el Prácticum es esencialmente un tópico clave.

2. Metodología

La metodología de este artículo adopta la forma de estudio de caso en el que se utiliza el método de investigación documental. Su objetivo es describir e interpretar las observaciones y registros sobre la evaluación de cuatro informes: dos diarios de Prácticum I y II (DPI y DP II) y dos memorias de Prácticum I y II (MP I y MP II). Por la naturaleza de la experiencia que se describe, se trata de un estudio de caso que, según Stake (2010), se define por el interés en el caso o casos individuales. Permiten comprender y contribuir al mejoramiento de situaciones de vida, y desvelarlas con las y los participantes. Los estudios de caso son particulares, heurísticos e inductivos (Cifuentes, 2011) e ideográficos (Arnal, et al. 2003). Por tanto, en este estudio se pretende describir y analizar lo que sucede en las prácticas tal y como es percibido por la participante a fin de compartir lo aprendido, pero sin el propósito de generalizar.

2.1. Entrada en el campo, visión y experiencias sobre evaluación

El acceso a los documentos personales que fueron analizados en este estudio se llevó a cabo de manera simultánea a la revisión bibliográfica y teniendo presente cuatro criterios de selección para elegir participantes y documentos (Goetz & LeCompte, 1988): estudiantes del cuarto año o recién egresados de Grado de Maestro en Educación Primaria; finalizados sus dos períodos de prácticas; que durante ambos períodos de prácticas hubieran realizado diario y memoria; y que mostraran voluntad para compartir documentos académicos y personales relacionados con las prácticas.

Se estableció contacto con 10 estudiantes de último curso y seis egresados del Grado de Maestro en Educación Primaria, entre los que únicamente cuatro reunían todos los requisitos. Se concertó una entrevista con ellos durante la cual se les informó de la intención del estudio y se les pidió compartir sus diarios y memorias. Finalmente solo una de ellas, Carmen Alicia, recién egresada, envió los cuatro informes (diarios y las memorias). A estos efectos, expresa consentimiento informado al tiempo que se procede meticulosamente a anonimizar todos los datos, incluido el nombre ficticio que aparece en el presente artículo. Estos informes fueron elaborados durante dos períodos de prácticas realizados en un mismo centro educativo concertado. Los dos Prácticum se llevaron a cabo en quinto grado de Educación Primaria, teniendo tutores profesionales y académicos diferentes.

2.2. Análisis

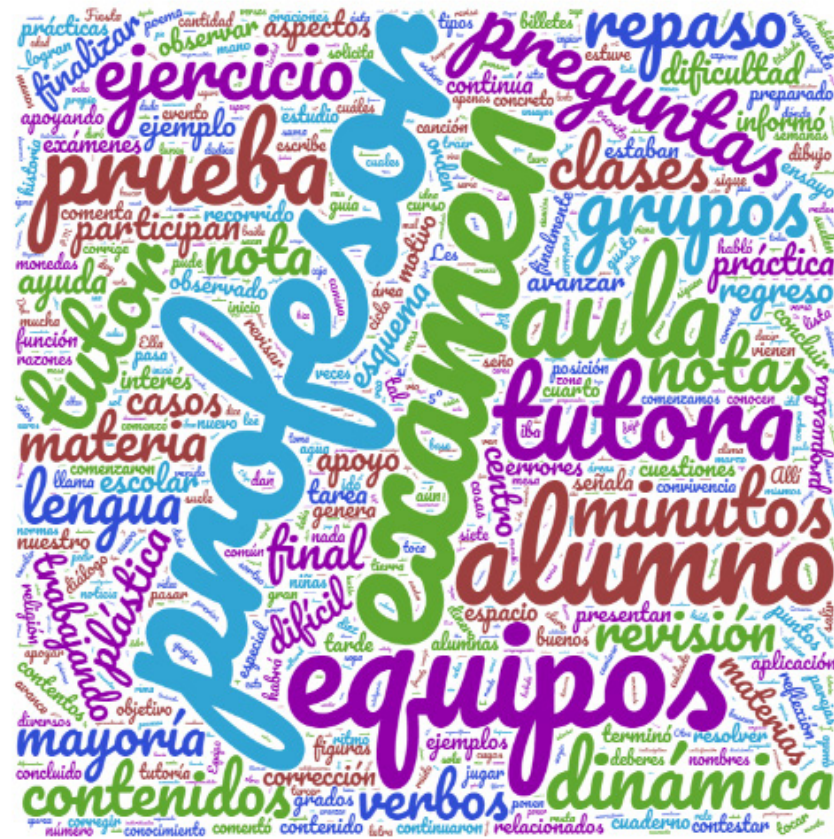


Figura 1. Conceptos sobre evaluación en informes de prácticas. (Elaboración propia)

Se realiza un análisis de contenido de los cuatro informes. El procedimiento comienza con una lectura centrada en identificar temas generales que trata la literatura sobre evaluación (Figura 1). Tras su análisis, se identifican los térmi-

nos más frecuentes y usando el método comparativo constante (Glaser & Straus, 1967) se comprueba la relevancia de los conceptos clave, se establecen relaciones entre ellos y finalmente se agrupan en las categorías relacionadas con la evaluación. Para cada categoría se crearon códigos y establecieron relaciones que se pueden observar en la figura 2 que muestra como se ha sistematizado el conjunto de reflexiones sobre evaluación que configuran el conocimiento práctico de Carmen Alicia.

Todos los textos analizados provienen de los informes -Diario de Prácticum I (DPI); Diario de Prácticum II (DPII); Memoria de Prácticum I (MPI); Memoria de Prácticum II (MPII). Son una muestra seleccionada en la que se delimita un tema de interés para la investigación y es obtenida bajo un procedimiento metodológico cualitativo en forma de estudio de caso.

3. Resultados

3.1. Reflexiones sobre evaluación en los informes de prácticas

Al ser un tema de gran interés para ella, en los dos períodos de Prácticum prestó mucha atención, reflexionó y analizó el modo en que se realiza la evaluación en la práctica. Carmen Alicia considera que la evaluación es un tema relevante en el proceso de enseñanza pero que tiene un tratamiento superficial en las asignaturas del Grado:

... Se habla de evaluación y calificación como si ambos fueran lo mismo y porque tengo la sensación de que en la formación inicial, especialmente los estudiantes, hablamos de ella sin tener claro de lo que se trata y terminamos el grado con ideas y concepciones equivocadas sobre ella (MPI_R)

3.2. Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación (CC) ocupan una posición central en la Figura 2. Cuando se habla de evaluación se piensa por lo general en la acreditación y la certificación o en aquello que determine el grado en que los alumnos logran los objetivos de aprendizajes al aplicar una escala numérica que atiende a la legislación educativa para la acreditación en el sistema educativo.

De acuerdo a la Orden ECI/1845/2007, los resultados de la evaluación se expresarán en términos de Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), Sobresaliente (SB). Se considera “Insuficiente” calificación negativa, y positivas todas las demás.

Expresar el resultado de la evaluación en una escala ordinaria en Educación Primaria exige el establecimiento de criterios de calificación para llegar a expresar el resultado en una nota, aunque la legislación no hace alusión a la necesidad de definir estos criterios de calificación. En el caso de este centro educativo, los baremos de calificación de cada aspecto evaluable, por área, se observan en la tabla 1. Estos son definidos cada curso escolar por los diferentes departamentos didácticos del centro. Esta fue una importante información obtenida durante el Prácticum I.

Criterios de evaluación en tercer ciclo de Educación Primaria (Fuente: Elaboración propia)									
En 5º curso	LLC*	M	CS	CN	EA		R	I	EF
					P	M			
Actitud	10**	10	10	10	20	20	20	33	20
Exámenes	70	70	70	70	40	80	50	34	-
Trabajo de clase	20	20	20	20	40	40	30	33	80
Total nota por área	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Leyenda*: LLC: Lengua y Literatura Castellana. M: Matemáticas. CS: C. Sociales. CN: C. Naturales; EA: E. Artística (P: Plástica y M: Música); R: Religión; I: Inglés; EF: Educación Física.

Nota*: Porcentajes (%).

Estos son establecidos por el Departamento del área respectiva donde participan los profesores de Educación Primaria de los tres ciclos. Dentro del apartado trabajo de clase, cada profesor determina los aspectos e instrumentos a considerar (deberes escolares, libreta, pruebas de control, participación, trabajos extra, etc.) y el peso que cada uno tiene para asignar la nota correspondiente a este porcentaje, por ejemplo: la suma de las valoraciones numéricas de cada uno de los criterios de calificación, da lugar a la nota final del trimestre (DPI_CC2; DPII_CC)

Tabla 1. Criterios de evaluación en tercer ciclo de Educación Primaria

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la Figura 2, las categorías Actitudes (A), Exámenes (E) y Trabajo en clase (TC), son los ejes alrededor de los que se construye el conocimiento práctico de la estudiante.

3.3. Construcción de la evaluación desde el aula

Los hallazgos, reflexiones y anotaciones en los diarios y las memorias acerca de los procesos de evaluación en Educación Primaria tuvieron matices diferentes.

El primer año la evaluación del alumnado era más bien basada en exámenes escritos y en pruebas rápidas (MPI_R).

El segundo año, una evaluación diferente y algo difícil de entender por parte de otros compañeros y de las familias de los alumnos (MPII_R)

Durante el primer curso, el Prácticum fue de carácter observacional.

... Se nos dijo que solo podíamos observar y no intervenir en la enseñanza. Eso en parte facilitaba la estancia pero la hacía más larga. Elaboramos semanalmente un informe reflexivo sobre diferentes temas y diseñamos unidad didáctica “teórica”. Yo decidí llevar un diario de mi estancia en el grupo porque había temas y situaciones educativas que no se trataban en el informe, pero sí fueron parte de mis experiencias. Me fue de gran ayuda para mis reflexiones finales (MPI_R)

Durante el Prácticum II ya fue posible pasar de la observación a la intervención en la enseñanza y así obtener mejor visión de la evaluación.

... Se nos orientó sobre cómo hacerlo, sobre el diseño de una unidad didáctica para llevarla a la práctica previo ensayo en el seminario, hubo seguimiento de nuestras experiencias a través un diario reflexivo sobre el acontecer de la jornada con formato libre y una memoria con temas previamente definidos (MPII_R)

Una buena manera de aprender a analizar lo que sucede en el aula durante las prácticas, según consta en la memoria del segundo año, es tener claro un proceso para sistematizar los temas que se deben incluir en la memoria. Como experiencia positiva, Carmen Alicia señala que en los seminarios se construyeron recursos (en forma de *guía de observación*) para enfocar los diferentes aspectos de enseñanza en el aula. Fueron diseñados *ad hoc* por los participantes del seminario de Prácticum.

La delimitación de los temas se definió durante el primer mes del período del Prácticum II. Tras lo observado en las aulas y lo estudiado hasta entonces en el grado, se elaboró una lista de temas que todo maestro novel debe saber tratar. Cada estudiante eligió el tema que más le interesaba. Nos dedicamos a investigar sobre él teoría, legislación y lo que hasta entonces había sido observado. Se diseñó una primera guía, expuesta y enriquecida en el semina-

3.4. La mirada de la evaluación desde el Prácticum I

Durante el primer período de Prácticum se observó de manera predominante el uso de los exámenes aplicados al final de cada tema de una unidad didáctica. Se aplican pruebas escritas que propone la editorial y en las que se evalúan las competencias adquiridas. Para los alumnos y alumnas resulta muchas veces complicado entender y resolver las situaciones y las preguntas que se formulan en las pruebas.

Comienza el examen con la distribución de los exámenes fotocopiados de la guía de la editorial que empleamos. Es un examen corto con muchas de las cuestiones para reflexionar y argumentar (DPI_E)

Hacer un examen es todo un ceremonial: comienza con la notificación anticipada de la fecha de la prueba escrita el día que comienza el estudio del tema. Todos anotan en su agenda el día de examen. Días previos se recuerda al grupo la fecha. El día previsto se procede a separar las mesas de los alumnos, quienes guardan sus materiales y solo dejan un bolígrafo para contestar. La maestra reparte la fotocopia y nadie puede empezar hasta que todos tienen su examen.

Antes de comenzar la profesora da indicaciones claras y lee pregunta a pregunta, e indica qué deben hacer. A pesar de ello, hay quienes muestran alguna dificultad para interpretar las indicaciones y las preguntas. Alzan la mano para preguntar ¿qué tengo que hacer? Hay quienes tienen dificultad para ver con nitidez la imagen de un volcán en erupción que ciertamente es algo borroso (DPI_E)

La palabra examen pone nerviosos a los alumnos, por lo que en muchas ocasiones la profesora opta por aplicar las pruebas a primera hora del día.

Se modifica el horario de clases, indicando a los alumnos que de esta manera el resto del día podrá concentrarse mejor con las actividades de las otras materias y no estar pensando en el examen (DPI_SN)

Durante el desarrollo de la enseñanza, antes de los exámenes se aplican también pruebas de control rápidas, que previamente son programadas y comunicadas a los alumnos. Una vez terminadas ellos mismos se encargan de corregirlas.

La corrección de la prueba a través de la coevaluación, los alumnos conocen inmediatamente sus resultados (DPI_PC)

Además de los exámenes, el trabajo en clase se considera otro criterio de calificación con baremo propio en cada área. Incluye aquellas actividades que se realizan y son corregidas por los alumnos individualmente o revisadas entre pares:

Se va pidiendo a algunos alumnos leer en voz alta la corrección del ejercicio que se realiza siempre con tinta roja. Ponen un tick, una cruz o corrigen lo realizado por el compañero o por ellos mismos (DPI_TC)

Muchas de las actividades realizadas son evaluadas mediante la técnica de participación del alumnado con exposiciones:

Se les pide exponer sus trabajos. Las observaciones de la profesora giran en torno a la ortografía. Luego de la ronda expositiva se califica la actividad (DPI_Crr)

Aunque no está propiamente definida como un criterio de calificación, la ortografía es valorada y, en su caso, penalizada.

A los alumnos no se les dice que por cada letra que escriban mal se les bajará nota, se les señalan los errores y los puntos que han bajado (DPI_N-Crr-P)

La actitud es el otro aspecto que se tiene en cuenta durante la evaluación, con su respectivo peso para la nota en cada una de las áreas.

Durante el trabajo individual o en pequeños grupos se valora y registra sobre el comportamiento y las actitudes de cada uno, haciéndoles muchas veces reflexionar durante las tutorías de la importancia de estos aspectos en la evaluación (DPI_CCA)

3.5. Profundizando en la mirada de la evaluación desde el Prácticum II

Aplicando los mismos criterios de calificación para todas las áreas curriculares, durante el Prácticum II la evaluación adquiere otro sentido y se logran nuevos aprendizajes para la maestra en prácticas. Todo comienza partiendo del modo en que se enseña.

En este grupo no se usa libro de texto, el tratamiento de los temas es diferente pero fácilmente se pueden evaluar competencias de lengua, redactando un procedimiento en matemáticas, exponiendo un trabajo de sociales.

Evaluar de esta manera, genera inquietudes no sólo en el centro, sino también a los padres que suelen preguntarle a través de la agenda del alumno ¿Cuándo es el examen de Lengua? (DPII_R)

La evaluación se inicia al principio de cada unidad a través de la formulación de preguntas (de modo similar a un interrogatorio) por parte del profesor. Tiene la finalidad de conocer los conocimientos previos de los alumnos y sus expectativas, además de ser punto de partida de la enseñanza del tema.

Los alumnos ojearon los contenidos de Sociales: la Edad Media. Después se hizo una exploración de conocimientos previos sobre el tema y tras una lluvia de ideas, se escribieron en la pizarra dos decenas de palabras que los alumnos relacionaban con esta época histórica y se agruparon en tópicos. Se pidió a los alumnos revisar los temas y responder ¿Qué les gustaría saber sobre el tema? Ese fue el punto de partida de una investigación para estudiar el tema (DPII_CP)

La evaluación es continua y tiene lugar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje donde los exámenes rápidos son un instrumento más que suma para la nota.

La prueba escrita y las pruebas de respuesta corta (técnica interrogatorio), son de control usadas siempre como parte del proceso de evaluación de los alumnos en todas las materias impartidas por el tutor (DPII_PC)

Se comunica la realización de una prueba de control que sustituye a los exámenes y al mismo tiempo sus características.

El profesor les informó que, a partir del próximo miércoles, a mitad de semana se aplicaría una prueba de verbos y planteó la dinámica de evaluación: los alumnos que lograran la máxima puntuación en la prueba no la repetirían más, pero quienes no lo lograran tendrían que seguir estudiando hasta lograr la máxima puntuación que cada uno era capaz de obtener (DPII_C)

Al terminar la actividad, los alumnos participan en su revisión bien mediante la autoevaluación o la coevaluación.

Una vez que los alumnos evalúan el trabajo de sus compañeros, éste inventa un ejercicio y lo escribe en cuaderno de su compañero y así se va haciendo la ronda de ejercicios y de evaluación donde todos los miembros del equipo participan (DPII_PA)

Se diversifican técnicas para valorar a los alumnos.

La exploración con preguntas al inicio de un tema, la entrevista sobre lo aprendido implica mucho tiempo, pero a la vez hay una atención más individualizada (DPII_TI)

Se incluyen instrumentos como la hoja de registro, el checklist, las rúbricas, o la entrevista, así como la revisión de los cuadernos.

El profesor apoyado por una rúbrica hace una valoración de las intervenciones durante la exposición o bien con una checklist verifica la realización de determinada actividad (DPII_TI)

Se valora el grado en que los objetivos propuestos en la unidad se van cumpliendo y el avance y/o mejora en las competencias de los alumnos.

Evalúa entre otras cosas las habilidades y capacidades que cada uno pone para trabajar en equipo, más que el propio contenido (DPII_EC)

Suspender es una nueva oportunidad de aprender.

En las materias que imparte el tutor, los alumnos pueden repetir la prueba cuando ambos consideran que hay aprendizajes que no están bien consolidados, requieren más estudio o hay alguna necesidad de aprendizaje. Los alumnos pueden repetir dos o tres veces la prueba hasta que se logra la mejora o hasta que hay un acuerdo entre alumno y profesor (DPII_NO)

Dar más tiempo para realizar una actividad o para terminar una prueba es una práctica frecuente en este curso. Por otra parte, durante el proceso de evaluación, los alumnos son informados sobre su desempeño y acerca de los contenidos que deben ser reforzados. Las actividades de refuerzo o de repaso para realizar son adaptadas para cada alumno según necesidades.

Una vez que se tienen los resultados de la evaluación, se informa a cada alumno una nota que el maestro tiene sistematizada con comentarios en un archivo de Microsoft Excel®.

¿Por qué me has puesto esto? ¿Qué debo hacer para mejorar? ¿Cómo has calificado, profe? Cada inquietud es atendida, respuestas argumentadas y dando un consejo a los alumnos (DPII_CN)

Los resultados de la evaluación de actividades, la aplicación de un examen o la realización de una prueba rápida, son comunicados a las familias por medio de las agendas de los alumnos o por correo electrónico.

En cuanto a los resultados de la evaluación del trimestre, una vez concluido el proceso, la nota se expresa en una calificación numérica del 1 al 10. Esta se comunica por correo electrónico y se imprimen dos copias del boletín de calificaciones generado a través de la plataforma Séneca©. El informe de calificaciones se entrega a los alumnos en sobre cerrado. Una copia se firma y se devuelve al tutor días después de la fecha de entrega.

Es así como se lleva a cabo la evaluación en Educación Primaria desde la visión que se ha tenido Carmen Alicia durante dos períodos de Prácticum. El proceso se ha reconstruido a partir de los registros de los diarios y memorias de quien se considera aprendiz de maestra.

4. Conclusiones

El propósito de este estudio ha sido describir e interpretar las observaciones y registros que sobre la evaluación se encuentran en los informes de prácticas realizados por una estudiante del Grado de Maestro en Educación Primaria. A la luz de cuatro documentos y mediante un análisis de contenido, se han descrito percepciones, significados y prácticas de evaluación que se llevan a cabo en un centro educativo de una ciudad del sur de España, tal y como ocurrieron en los grupos y tiempos de prácticas.

Como señalan Arias, Cantón & Baelo (2017), el Prácticum permite a los estudiantes de magisterio tener un contacto con la realidad profesional para explorar y poner en práctica las competencias docentes adquiridas durante la formación inicial. Ya sean dos, tres o cuatro los períodos de estancia en el Prácticum durante los estudios de Grado, éstos son momentos valiosos para tender puentes entre la teoría y práctica y entre necesidades y oportunidades para ser mejores maestros. El futuro maestro se acerca a los espacios donde se observa y vive una realidad a veces desconocida. Hay acercamiento a lo que se diseña y se aplica, al aula donde tiene lugar enseñanza. Se disfruta si es vocacional, se aprende si la teoría no ha sido suficiente y se entienden mejor las funciones que un maestro debe realizar dentro del aula y como parte de una organización escolar. Lo que se vive y aprende en el Prácticum se registra en los informes realizados bien como diarios o en forma de memorias.

Consideramos que los informes de este estudio facilitan a los maestros en prácticas, como señala Zabalza (2016), un desarrollo personal y la construcción de significados en torno a la evaluación y permiten al mismo tiempo un meta-aprendizaje con el que se puede adquirir conciencia de las limitaciones propias para la enseñanza y el tratamiento de temas que implican un conocimiento didáctico, pedagógico, epistemológico y legal.

Coincidimos con Vásquez (2011) y Vilá & Aneas (2013) en el reconocimiento de la importancia del trabajo en los seminarios como espacios de trabajo individual y grupal para una mayor comprensión de los aprendizajes que se adquieren en los centros. Una muestra de ello es el diseño de una guía de observación durante el Prácticum II, que ha facilitado la observación sistemática, orientativa y completa y que ha permitido una visión amplia de lo que es este proceso, posibilitando una visión más clara de cómo se lleva a cabo la enseñanza en Educación Primaria.

No obstante, se aprecia que la evaluación de los informes podría tener mayor utilidad formativa para la comprensión y vinculación de los hechos y prácticas educativas. Tanto su elaboración como su uso tendrían más sentido si su revisión diera lugar a la recreación de un pensamiento crítico, directo y permanente sobre los aprendizajes prácticos adquiridos, pero además contrastados con los tutores profesionales (Cebrián, Pérez & Cebrián, 2017), una tarea pendiente y sobre la que no hay apenas experiencias previas.

Desde la perspectiva del Prácticum, en este estudio se han analizado comentarios, observaciones y reflexiones de los diarios y memorias, que dan idea de la configuración de una visión amplia y personal sobre la evaluación en Educación Primaria en un estudio de caso. La visión que se muestra en este caso, a través de los diarios y las memorias, ofrece un espectro de luces y sombras acerca de la evaluación, pero también hace posible construir un conocimiento más cercano a una realidad y dejar abierta la puerta para contrastar los postulados de la teoría de la evaluación con su práctica en Educación Primaria.

La sistematización de la observación en los diarios y memorias, así como las tutorías de los seminarios durante estos períodos de Prácticum, son claves para enriquecer las anotaciones y reflexiones que en ellos se registran y también para ampliar la visión de otros temas de interés para un maestro en formación, entre ellos la evaluación en esta etapa educativa.

Finalmente, es innegable que los conocimientos que se adquieren en la universidad constituyen una base importante para la enseñanza, pero existen situaciones educativas para el aprendizaje y la evaluación en las que solo a través de la inmersión en el aula y las diferentes experiencias vividas los futuros docentes serán capaces de desarrollar un aprendizaje significativo para que puedan ofrecer una mejor enseñanza.

4.1. Limitaciones del estudio

Aunque se trata de un estudio de caso único que profundiza en el análisis de la evaluación en los informes de prácticas (diarios y memorias), este artículo proporciona únicamente una descripción de las principales categorías identificadas en los informes. Dado el elevado número de registros y entradas

identificados, se ha optado por presentar un panorama cualitativo de aquellos códigos que tienen mayor relevancia y presencia en la práctica de evaluación, concretamente los tres ejes alrededor de los que se articulan los criterios de evaluación. Indudablemente puede ser una limitación de cara a tener una visión más completa de lo observado y aprendido sobre la evaluación en estos dos períodos de Prácticum, bien no contemplarlas en su totalidad o bien no realizar un análisis de carácter cuantitativo de las mismas, previo a la profundización desarrollada gracias al análisis de contenido de las principales. Se ha optado por el análisis cualitativo de la visión de la estudiante en prácticas contenida en la narrativa de sus percepciones, significados y prácticas de evaluación.

Referencias bibliográficas

- Allen, J. & Wright, S. (2014). Integrating theory and practice in the preservice teacher education prácticum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Amar, V. (2019). La experiencia del prácticum en educación infantil. Una narración en primera persona. *Revista Prácticum*, 4(2), 60-76. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.4>
- Arias, R., Cantón, I., & Baelo, R. (2017). El Prácticum de las universidades españolas. Un análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 31(1), 109-120. <https://doi.org/10.9685/i3233>
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Bruno, A. & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective Practicum in Higher Education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Prácticum. Estudio de caso [Eportfolio supervision and its impact on students' reflections during Practicum. A case Study]. *Revista de Educación*, 354, 183-208. <https://bit.ly/2XP3jz7>
- Cebrián, D., Pérez, R., & Cebrián, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum*, 2(1), 1-21. <https://bit.ly/32akD45>
- Colén, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 59-79.
- Goetz J. y LeCompte M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. En R. Jakku-Shivonen y H. Niemi (Ed.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. MEC-Kaleida Forma.
- Tejada, J. (2009). La organización y evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación. En I. Rodríguez Escanciano (Ed.). *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje*. Servicio de Publicaciones Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Pérez-Torregrosa, A., Romero-López, M. & Gallego-Arrufat, M. (2019). Los diarios de prácticum para promover la reflexión. En Martínez-Figueira, M.E., & Raposo-Rivas, M. (Coords). *Kit de supervivencia para el Prácticum de Educación Infantil y Primaria* (pp.37-50). Universitat.

Saiz, A. & Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un Practicum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España) *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 56(3), 3-24. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.577>

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

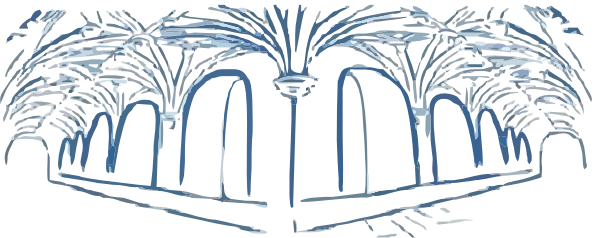
Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (5ª ed.). Morata.

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

Vilá, R. & Aneas, M. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el prácticum de pedagogía de la universidad de Barcelona. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(3), 165-181. <https://bit.ly/2MMNkeM>

Zabalza, M. (2006). Buscando una hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://bit.ly/3jQnIfq>



Anabela, Guedes, / Isabel, Oliveira /Paula, Santos/Sandra,
Antunes Habilidades comunicativas de lenguas extranjeras
en estudios de secretariado-Foreign languages
communicative skills in Secretarial Studies
Revista Practicum, 5(2), 83-96
DOI 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10159

Fecha de recepción: 30-04/2020
Fecha de aceptación: 11-10/2020

Foreign languages communicative skills in Secretarial Studies

Habilidades comunicativas de lenguas extranjeras en estudios de secretariado

Anabela Guedes

IPV-ESTGL

aguedes@estgl.ipv.pt

Isabel Oliveira

IPV-ESTGL

ioliveira@estgl.ipv.pt

Paula Santos

IPV-ESTGL

psantos@estgl.ipv.pt

Sandra Antunes

IPV-ESTGL

santunes@estgl.ipv.pt

Resumen

El objetivo de la enseñanza de idiomas extranjeros es permitir que los estudiantes desarrollen y utilicen aún más las habilidades del idioma inglés en contextos generales y específicos, y este objetivo siempre se logra a través de la práctica de las cuatro habilidades: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. En lo que respecta a las habilidades para hablar, los profesores de inglés suelen utilizar la evaluación oral y las situaciones de juego de roles para evaluar las habilidades de los estudiantes. Los estudiantes que desean obtener un título en

Estudios Secretariales y Asistencia Administrativa en ESTGL y desean convertirse en profesionales administrativos exitosos deben ser conscientes de la importancia del inglés en sus futuros trabajos y deben estar preparados para comunicarse en contextos reales. Este trabajo, utilizando una metodología descriptiva humanista-interpretativa, tiene como objetivos reconocer que el enfoque del juego de roles es una de las técnicas más que un profesor de idiomas puede explorar y corroborar el enfoque de la enseñanza del lenguaje comunicativo utilizado en la Licenciatura en Estudios Secretariales y Asistencia Administrativa. Llegamos a la conclusión de que aumenta la confianza de los estudiantes y las habilidades de interacción personal.

Abstract

The aim of the foreign languages teaching is to enable students to further develop and use English language skills in general and specific contexts and this aim is always achieved through the practice of the four skills - reading, writing, listening and speaking. As far as speaking skills are concerned, oral assessment and role-play situations are often used by English teachers to assess students' skills. Students pursuing a degree in Secretarial Studies and Administrative Assistance at ESTGL and want to become successful administrative professionals must be aware of the importance of English in their future jobs and must be prepared to communicate in real contexts. This paper, using a descriptive humanistic-interpretative methodology, aims to acknowledge that role-play is one technique a language teacher can explore and to substantiate the Communicative Language Teaching approach used in the Bachelor of Secretarial Studies and Administrative Assistance. We concluded that it boosts students' confidence and their personal interaction skills.

Palabras claves

Juego de roles, Interacción, Aprendizaje de L2, Enseñanza de lenguaje comunicativo, Habilidades de habla

Keywords

Role-play, Interaction, L2 learning, Communicative Language Teaching, Speaking skills.

1. Introducción

The term role-play refers to the changing of someone's behaviour to assume a role. The Oxford English dictionary defines role playing as the acting out of a

particular role, either consciously (as a technique in psychotherapy or training) or unconsciously (in accordance with the perceived expectations of society).

Jacob Moreno, who was a doctor, first used this technique in the 1920s with his patients. As a psychiatrist, he realised that his patients gained more by exploring their problems by acting them than by talking about them. By the late 1940s role playing became a recognized part of business community and in the 1970s it was widely used as part of behaviour therapy for assertion training and social skills training. As far as education is concerned, it has been known as a method in education since the late 1940s (Siddiqui, 2008).

This type of activity brings vitality to the teaching-learning process and it is an excellent methodology to help students become interested and involved, as they integrate knowledge into action, addressing problems, exploring alternatives, and looking for creative solutions. Besides, role-play intensifies and accelerates learning and it is the best way to develop the skills such as initiative, communication, problem-solving, self-awareness, and to work cooperatively as well as to prepare students to real life situations (Chesler, M. A., & Fox, R. S., 1966).

One aspect of role playing was that of diagnosis or assessment, which means that this technique enables to test of how a person would act when placed in an imagined or pretend problematic situation. The conclusion is that the effective use of role-plays can add variety to the kinds of activities students are asked to perform. It also encourages thinking and creativity, lets students develop and practice new language and behavioural skills in a relatively safe setting, and can create the motivation and involvement necessary for real learning to occur (Guedes, 2009).

One of the primary concerns while teaching a foreign language like English is to help students understand the importance of communication in real contexts. The role-play approach is one of the most powerful techniques a language teacher can explore as it enhances students' learning and prepares them to deal with all kind of speakers. Good students can help not so good students to communicate using the vocabulary they know, rephrasing complex sentences and achieve the same goal: communication. (Guedes, 2009)

2. Methodology

This work follows a descriptive humanistic-interpretative methodology, considering its objectives. This methodology is particularly the one that underlies exploratory-descriptive studies, combining the collection of secondary data.

This investigation intended, by reading scientific articles and analysing the results of other investigations on the theme, to get to know the state of the art and to come up with some proposals that answer the questions that motivate us.

The work was based on a bibliographic exploration rather oriented to the data collection in papers and scientific studies carried out around the concepts of role-play and communicative language teaching, submitted to content analysis procedures (qualitative, direct and exploitative) and of argumentative analysis as well.

3. Contexts of L2 learning

The title given to this part of the reflection compels us, immediately, to start by defining what a theory is. In a simple way, we can say that a theory provides a general explanation for observations made over time, it explains and predicts behaviour and can never be established beyond all doubt. It is also prudent to refer that a theory can be adapted and finally we must not forget that theories hardly ever have to be thrown out completely if carefully tested but sometimes a theory may be widely accepted for a long time and later disproved.

There has been much increase in the past years in research accompanied by wider views of language, regard as its dynamic nature, and awareness to many contexts of L2 learning (Kaplan, 2002). Various theoretical perspectives (articulated in a set of interrelated hypotheses about L2 acquisition) suggested by Krashen (1982) are considered the most influential in the field by, for example, Hadley (1993) and Swaffar and Bacon (1993).

Even though proficiency in L2 is now understood not only as awareness of its linguistic system, but also as the capacity to communicate successfully in the target language (Ellis, 1997; Mitchell & Myles, 1998), the role of formal linguistics in the explanation of L2 competence is supported by some researchers such as Juffs (2002) and White et al.(1997).

Cognitive models present learning as a lively process in which learners intentionally choose and systematize information, relate it to what they already know, keep the information they consider to be important, use the information in suitable contexts, and reflect on their own success in learning (Harrington, 2002; Schmidt, 1990). At the same time, L2 acquisition is placed by a sociocultural approach to language learning in a context of social practices (Lantolf, 2002).

3.1 Language acquisition vs. Learning

The acquisition and learning of a foreign language are two important concepts in the context of those who learn it and, above all, those who teach it. So, it is important that we focus on what differentiates them and for that we start by mentioning the two independent systems of second language performance, according to Krashen (1981): the acquired system and the learned system. According to the author, acquisition requires meaningful interaction in the target language

- natural communication - in which speakers should not be so concerned with the form of the expressions they use, but with the messages they intend to convey, thus requiring significant interaction in the target language.

According to the aforementioned author, language acquisition is a subconscious and intuitive process, similar to the way children learn their native language, not requiring the extensive use of conscious grammar rules and not requiring boring exercises. As already mentioned, and as the author refers, the acquisition requires significant interaction in the target language - natural communication, where the focus should be on the message that the sender intends to transmit and not on the way his expressions will take. Considering this and still according to the same author, the best methods are, therefore, those that intend to provide “comprehensible input in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear” (p. 7).

That is why methods that do not force early production in the second language are important here as they do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are ‘ready’, recognizing that the improvement comes from providing understandable communication and contribution, and not from forcing and correcting production. A classic example of language acquisition is what happens in an exchange program. Those who attain near native fluency, while knowing little about the language in the majority of cases, intuitively are able to recognize and know how to use all the structures (Krashen, 1981).

The *learned system or learning*, in which a learner attends to form and is aware of his/her own learning process, is the product of formal instruction and it comprises a conscious process which results in conscious knowledge about the language, for example knowledge of grammar rules. In this approach the form is more important than communication. Teaching is focused on the language in its written form and the objective is for the student to understand the structure and rules of the language through the application of intellect and logical deductive interpretation. Predetermined syllabus rule teaching and learning in a formal instructional plan. We may say that one studies the theory in the absence of the practical. One values the correct and represses the incorrect. There is little space for spontaneity. It is a progressive and cumulative process, in which the teacher is an authority figure and the participation of the student is mainly passive.

The plain understanding of the distinctions between acquisition and learning makes it possible to examine their interrelationships as well as the implications for the teaching of languages: first, languages should be considered broadly as complex, subjective, unequal phenomena, full of ambiguity, in constant arbitrary and unmanageable development. Consequently, the grammatical structure of a language can be too complex and abstract to be classified and defined by rules.

Even when some partial knowledge of the functioning of the language is achieved, this knowledge is not simply transformed into communication skills. Actually, we may observe a dependency predominantly opposite: to understand the functioning of a language as a system and to understand its irregularities is a function of familiarity with it. Grammar rules and exceptions make also sense if students have already enlarged concrete spontaneous control of the language in its oral form, i.e. when students have learnt it. Krashen acknowledged that the awareness acquired through formal study (language learning) can serve to monitor speaking. As a result, it is required to explore the degrees of irregularity and difficulty of the target language because the smaller the regularity, the fewer the rules and more limited the monitoring (Krashen, 1981).

In Krashen's opinion, language acquisition is more efficient than language learning and teaching should be personalized and based on the personal skills. Creating real communication focusing on students' interest must be a teachers' duty (Krashen, 1981).

4. Communicative Language Teaching

The need to learn a language and get in touch with speakers of another language is very old and is associated with social, economic, diplomatic, commercial or military reasons. It is believed that the first learnings of a foreign language happened through direct contact with the foreigner. However, in parallel with these language acquisitions in the natural environment, some people have systematized the teaching of some foreign languages, worrying about their study and learning.

As Richards and Rodgers (2001) pointed out, Europe needed to create a method where the emphasis was on communicative proficiency. Thus, in the seventies, Communicative Language Teaching (CLT), the Teaching of Communicative Language, emerged. CLT, as advocated by Richard and Rodgers, is generally regarded as an approach to teaching a foreign language (Richards & Rodgers, 2001).

As such, the CLT reflects a particular research model or paradigm, or a theory (Celce-Murcia, 1991). This approach is based on the theory that the main function of language is communication and, therefore, its main objective is for students to develop their communicative competence (Hymes, 1972).

Resulting from the socio-cognitive perspective of sociolinguistic theory, with an emphasis on meaning and communication, and with the goal of achieving students' communicative competence, the Communicative Approach evolves as an important method in the teaching of foreign languages and gradually replaced previous methods such as the grammar and translation method and the audio-lingual method (Warschauer & Kern, 2000).

Given the concept of communicative competence introduced by Hymes in the mid-1960s, many researchers helped to develop theories and practices of the communicative approach as in Brown (1987), Canale, (1983), Littlewood (1981), Nunan (1989) Richards & Rodgers (2001) and Widdowson (1990). The concept coined by Hymes (1966) contrasted with Chomsky's linguistic competence. Chomsky (1965) believed that underlying concrete language performance, there is a system of abstract rules or knowledge and that underlying knowledge of the grammar of the language by the native speaker is its linguistic competence. In contrast, Hymes considered that, in addition to linguistic competence, the native speaker has another system of rules. In his view, language was seen as a social and cognitive phenomenon, i.e., syntax and forms of language were understood not as autonomous (structures without context), but as meaningful resources used in conventional and particular forms and developed through social interaction and assimilation of the speech of others (Warschauer & Kern, 2000). Therefore, languages speakers must have more grammatical competence in order to be able to communicate effectively. In addition, in order to achieve the objective of communicating effectively, it is also necessary for them to know how the language is used by members of a given community (Hymes, 1972).

Based on this theory, Canale and Swain (1980) extended communicative competence into four dimensions. For these authors, communicative competence was understood as the underlying systems of knowledge and the necessary skill for communication. On the one hand, knowledge refers to what is known (consciously or unconsciously) about language and other communicative language aspects and on the other hand skill refers to how well this knowledge can be achieved in real communication.

From this perspective, it is concluded that what teachers need to teach in a language goes far beyond linguistic competence. Besides, teachers must also teach socio-linguistic competence, i.e, which utterances are produced and understood appropriately in different socio-linguistic contexts; discourse competence, i.e, mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different categories, and strategic competence, i.e, mastery of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action for compensating or improving communication (Canale & Swain, 1980).

Bearing in mind the importance of what was mentioned and reflected earlier, foreign languages teachers at ESTGL outlined the methodology which is used in that Higher Education Institution and which is explained in the following paragraph:

Different types of exercises are used to promote the learning of different skills, but generally the methodology emphasizes the communicative approach (according to the teaching methodologies adopted by the course). The application of

its basic principles allows students to develop the language and develop skills that will be necessary in their professional life. In addition, it emphasizes understanding and negotiating meanings and students learn to communicate through interaction, using appropriate morphosyntactic structures during the interaction. This approach also favours the instructional value of communication and develops cooperation and solidarity between students, assumptions that they will find during their professional life. It is, therefore, a student-centred approach. The contents taught and the methodology used are closely related to what the student learns and how he learns. Learning takes place in a real situational context in order to make common situations significant.

5. Role playing as a vital activity to achieve both acquisition and learning

It seems that there is little agreement on the terms used in the role playing and simulation literature:

Just a few of the terms which are used, often interchangeably, are “simulation,” “game,” “role-play,” “simulation-game,” “role-play simulation,” and “role-playing game” (Crookall and Oxford, 1990, as cited in Tompkins, 1998, para. 1)

As Tompkins (1998) states, there does seem to be some agreement, however, that simulation is a broader concept than role playing. While simulation is viewed by Ladousse (2004) as complex, lengthy, and relatively inflexible, role playing is viewed as quite simple, brief, and flexible. Simulations simulate real life situations, often involving a familiar or realistic situation in which a participant’s role may not be as prominent or distinctive as it would be in a role-play. On the other hand, in role playing the participant is representing and experiencing some character type known in everyday life (Scarcella & Oxford, 1992). Simulations always include an element of role play (Ladousse, 2004) and the difference is generally one of degree rather than kind.

There are many benefits of using role-play, such as Furness (1976) stated when he referred that we could enjoy and profit from a role-play experience. Besides having provided seventeen advantages of role-play, what we want to highlight here is that, in this author’s opinion, communications skills, creativity, social awareness increasing, independent thinking, verbalization of opinions, development of values and appreciation of the art of drama are some of the advantages role-play can bring to those who use and take advantage of this technique.

The benefits of using role-play are recognized by the specialized literature and of which we highlight the contributions of Stern (1983) when he mentioned that “role playing helps the individual to become more flexible” and “to develop a

sense of mastery in many situations”. The same author also stated that “through role-play, L2 learners can experience many kinds of situations in which they will use the language; and as they develop a sense of mastery in them, they should be able to apply the language more easily to new situations”(p. 213).

In the wake of the recognition of the advantages in the use of role-play, Ladousse (2004) added that it is “one of a whole gamut of communicative techniques which develops fluency in language students, which promotes interaction in the classroom, and which increases motivation”(p.7). In addition to recognizing the advantages of fluency, promoting interaction and increasing motivation, according to the author, it allows responsibility for learning to be shared between teacher and students, as well as between colleagues. In his opinion, role-play is perhaps the “most flexible technique in the range of communicative techniques, and with suitable and effective role-play exercises, teachers can meet an infinite variety of needs” (Ladousse, 2004, p. 7).

As we can conclude by now, literature guides us to recognize that role-play technique has become a precious asset in the classroom for it allows students to engage in a learning process with a high level of motivation. It challenges their creativity and thinking in order to fulfil their roles as well as it helps developing their social skills. There is a kind of vitality that attends this type of imaginative activity and so it can be used to help students to become more interested and involved as they integrate the knowledge in action by addressing problems, exploring alternatives and looking for creative solutions, intensifying and accelerating learning. It is the best way to develop the skills of initiative, communication, problem-solving, self-awareness, and working cooperatively in teams, and prepare them to real life situations.

6. Procedures when using role play at ESTGL

In education, one of the most important aspects for an effective understanding of the methods and techniques used in a classroom requires communication that must be equally unambiguous. For this reason, it is important that the teacher explains exactly what language skills he/she wants to be achieved, as well as clarifies the reason why he/she chose to use that technique to achieve the objectives set.

Before using this technique, the teacher must ensure a learning environment in which the student feels safe. Literature points out, as in Jones (1982), that this technique should never be used at the beginning of classes, so that students do not feel pressured and it is also necessary for students to understand that they must face the challenge of playing a role, assuming the role assigned to them, accepting that role and not thinking that they are playing the role of a normal

student in the classroom. This situation can be highly productive in the sense that the students get to play a different part. While using imagination as their starting point, they get to play someone else's part and be someone different. This situation will lead the student to an environment where the stimulus to create a role and to represent it will make the student aware of the commitment this task forces for its execution, regardless of the personality and personal characteristics that inhibit him/her from communicating with the other - assuming that it is the best way to abstract someone from his/her personality and focus on linguistic performance.

Once the contents to be taught are selected, the teacher should use the best materials to teach them. From the selected contents, the teacher decides which of them should be assessed by a students' final role-play, mainly those where the student is able to put his/her speaking skills at the service of effective communication in situations that although imaginary can be easily identified as real.

From this moment on, all the language used must be taught and explored so that students can choose the linguistic repertoire that best suits their level and pleases them the most. Role-play preparing activities are very time consuming, since the students' individual choice in relation to forms of communication that are most appropriate for them must always be respected. At the same time, the students are given time to simulate the language taught with the classmates in hypothetical situations created and students are invited to change roles so that they experience all possible language in the situation which is being explored.

As part of the student's individual assessment, all students have a role-play activity at the end of the year as part of their oral evaluation and their performance is assessed using carefully selected criteria so that all the work the student has done is valued at the assessment time. A student who is committed to the task from the beginning will easier understand that to communicate is the goal to be achieved. Although sentence accuracy and the use of language taught are objective of evaluation, the focus is on the ability to solve problems, on the identification of flaws throughout the path, on the creativity that will lead the student to select the more appropriate language and, above all, the way in which the student intelligently perceives that a complex communicational situation can be easily overcome if the other with whom he/she is interacting helps him/her in the communication process.

Another important aspect that should be considered is the process of choosing the pairs or groups that will perform the role-play. It is important that students relate to others so that the social skills are effective. Teachers must also be aware of the students' level so that students will not be discouraged, and their knowledge gap does not turn role playing into an intimidating and difficult activity. The main goal of role playing in class is not the language itself, rather

the goals defined by the teacher, whether it is a matter of stimulating students' imagination or their speaking.

ESTGL foreign languages teachers have decided that the best solution for their role-plays should be pair work. Role playing activities can involve at least two students and, therefore, there is a chance for students to work together, which, for this reason, increases the time spent in the practice of the foreign language. Another advantage of working in pairs that the literature points out, as in Harmer (2001), is the fact that it allows students to work and interact autonomously, which promotes students' autonomy as well as cooperation, since everyone works and interacts in the classroom. As far as the teacher is concerned, the fact that students are committed to work with their peers, this situation allows them to work with groups of students while others continue to work on the task.

Another important aspect that should be considered is the process of choosing the pairs or groups that will perform the task. As mentioned before, it is important that students relate to others so that the social skills are helpful and, of course, teachers must also be aware of the students' level so that students won't be discouraged, and their knowledge gap doesn't turn role playing into an frightening and problematic activity. At this stage, it is important that the teacher shares with the students that the main goal of using role playing in class is not the language itself, rather the goals defined. If the level or the role-play itself turns out to be difficult, the teacher should meet the students' needs and help them overcome their lack of experience or self-reliance and act as a participant to help the activity go along.

Having explored the definition of role-play, the organization that such activity requires, its advantages and the notion of pair work, another very important issue that must be clarified is the teachers' role in a role-play activity. Being a facilitator is one of the teacher's functions. In order to play roles successfully, the students need to use the language required for the task and it is the teacher's responsibility to make sure the students learn the new language and while the learners perform role-play they may discover that they don't know some words or phrases and at this stage it is important that the teacher offers help whenever requested. Nevertheless, if rehearsal time is long enough, students have time to solve the problem alone and teachers' assistance might not be required. The second role that teachers play is the one of spectator, i.e., his or her task is to watch the role-play and then give remarks and advice at the end of the performances (Harmer, 2001). Finally, teachers' third role is being a participant. Although they should not participate too much, it is sometimes appropriate to get involved and take part in the role-play. His or her task is to prompt the exercise, introduce new information to help the role-play along and ensure continuing student engagement in the speaking (Harmer, 2001).

After the activity, teachers give students the feedback of their performances. This is a crucial thing to do, either to discuss if the goal of the activity was achieved or to show students where the communication was effective or less effective.

7. Conclusions

Role-play can be an extraordinarily successful technique in a classroom, to be used and explored carefully. As its prime goal is to boost students' interaction in the classroom, educators should not forget about integrating such a speaking activity to reflect learners' theoretical knowledge of a language in practice. The teachers should give clear instructions, should encourage students during the process, should realize that her/his role should be reduced to the minimum possible during the process and should always support the students' needs when requested and whenever they cannot solve the problem by themselves. It is crucial to focus on the effective communication once it is more important than linguistic accuracy.

Although this work aimed to emphasize the use of such a particular technique as role-play, highlight its positive aspects and justifying its use in a specific context, we should not generalize and assume that it can always be used in all communicative contexts with all participants. Disadvantages, including organization and time constraints, and other aspects such as the teacher's role, the students' attitudes towards role-play, and the value of the mistakes (Livingstone, 1983) should be taken as points for consideration before using this technique in a classroom. In Addition, setting up the background, contexts, and learning goals for the role play activities are also particularly important circumstances to consider before deciding using this activity. Lastly, some teachers might consider difficult to assess students' proficiency on their role play performance and must be aware of the challenge of evaluating students in that communicational context.

One of the primary concerns for those who teach foreign languages is to help students understand the importance of communication in real contexts. For this specific context, the role-play approach is one of the most powerful techniques a language teacher can explore as it enhances students' learning and prepares them to deal with all kind of speakers. Good students can help not so good students to communicate using the vocabulary they know, rephrasing complex sentences and achieve the same goal: communication.

One of the great challenges of a professor who teaches foreign languages at a higher education institution is to get all students to be motivated to communicate. Additionally, the selected topics always focus on specific purposes, adapted to the courses. As a matter of a fact, foreign language teachers must be in constant dialogue with those responsible for the curricular units in the main field of

the courses so that they can outline the necessary skills that should be explored. For the preparation of this work, we counted on the collaboration of a colleague who works with contents from the main area of the degree in Secretarial Studies and Administrative Assistance, who helped us to select contents that later were assessed through role-play.

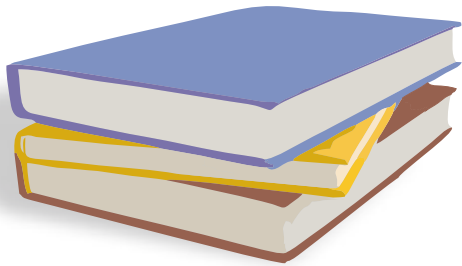
After years using such activities in the classroom, we have no doubts that through this activity students overcome their fear of speaking because so far, they had quite much time devoted only to speaking in the target language. Besides, having the change to work with partners boosts students' confidence and personal interaction skills.

In what comes to the teaching and learning of a language, this interactive method opposed to the usual teacher centred has proved to be richer, more effective and non-threatening to students, who evidently become more responsible, independent and dynamic as well as talkative. Role playing is surely an asset to both students and teachers when learning/teaching a foreign language. When this activity is thought of as an activity that improves students' language and personal skills and is truly planned, it becomes a rewarding experience for both students and the teacher.

References

- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 2-43.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass.: Newbury House
- Chesler, M. A., & Fox, R. S. (1966). *Role-playing methods in the classroom*. Chicago: Science Research Associates.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press
- Crookall, D., & Oxford, R. L. (1990). Linking language learning and simulation/gaming. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning* (pp. 3-24). New York: Newbury House.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Furness, P. (1976). *Role-play in the Elementary School: A Handbook for Teachers*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
- Guedes, A. (2009). Role Playing English. In *EDULEARN09 Proceedings* (pp. 564-570). Barcelona. ISBN: 978-84-612-9802-0
- Hadley, A.O. (1993). *Research in language learning: Principles, processes and prospects*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

- Harrington, M. (2002). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1966). Two types of linguistic relativity. In Bright, W. (ed.). *Sociolinguistics*. (pp. 114–158). The Hague: Mouton.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge U. Press.
- Juffs, A. (2002). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Kaplan, R. B. (Ed.). (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- Ladousse, G. P. (2004). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2002). *Sociocultural theory and second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. Harlow, Essex : Longman
- Mitchell, R., & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Edward Arnold.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarcella, R., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, Vol. 11, Issue 2, 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Siddiqui, M. (2008). *Models of teaching*. New Delhi: APH Publishing Corporation
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Tompkins, P. (1998). Role Playing/Simulation. *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No. 8. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html>
- Swaffar, J., & Bacon, S. (1993). *Research in language learning: Principles, processes, and prospects*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Warschauer, M. (2000). On-line learning in second language classrooms: An ethnographic study. In M. Warschauer, & R. Kern (Eds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 41-58). New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524735.005
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and Practice*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524735.005
- White, L., Bruhn-Garavito, J., Kawasaki, T., Pater, J., & Prevost, P. (1997). Problems of ambiguity and preference in the investigation of reflexive binding. *Language Learning*, vol. 47, issue 1, 145-172. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.41997004>
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Hong Kong: Oxford University



Manual teórico-práctico para programar por competencias

María Julia Rubio Roldán
Ana María Martín Cuadrado
Jesús Cabrerizo Diago

Editorial: Universidad Nacional
Editorial: Universidad Nacional
de Educación a Distancia
Año de edición: 2020
Ciudad: Madrid (España)

ISBN978-84-362-7623-7
Nº de Edición: 1ª 2020
Nº de páginas: 282
Idioma: Español

(...) este libro será muy útil de gran ayuda para todos los profesionales de la Educación y para los que aspiran a serlo; para todo el profesorado en ejercicio y para los equipos directivos de los centros de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y de Formación Profesional de cualquier punto de España, y de aquellos países cuyos sistemas educativos estén diseñados por competencias” (pág. 8)

La importancia de las programaciones didácticas como instrumentos para desarrollar la práctica docente ya no es duda para ningún docente en

ejercicio y supone uno de los ejes más importante de la formación de los futuros docentes. Asimismo, la introducción de las competencias básicas, en su inicio y, después, competencias clave a tenor de la normativa actual, LOE modificada por la LOMCE, ha supuesto una modificación estructural significativa y, en consecuencia, en la metodología. Toda modificación estructural necesita de unas

orientaciones, de unos modelos que sepan conjugar teoría y práctica y faciliten la elaboración de las Programaciones Didácticas no solo a los docentes en activo sino a los futuros docentes que han emprendido su formación.

María Julia Rubio Roldán, Ana María Martín Cuadrado y Jesús Cabrerizo Diago, profesores de la UNED y coordinadores de este libro, han logrado esta conjunción entre teoría-práctica proponiendo un modelo guía. No es un libro teórico sino un manual. Recoge un acercamiento explicativo al concepto currículum con un análisis de los diversos elementos y componentes que constituyen este currículum comprensivo para enlazar con las competencias claves para finalizar con una guía para la elaboración de las programaciones didácticas en cada uno de los niveles que componen el sistema educativo.

Este libro está estructurado en dos partes: la primera recoge cinco temas teóricos y la segunda recopila materiales y recursos para programar por competencias.

La primera parte, compuesto de cinco temas, aborda, de manera explicativa, los distintos elementos del currículum comprensivo que rigen en el sistema educativo desde una perspectiva teórica definitoria. Así, el primer tema nos facilita una visión del devenir del concepto de “currículum comprensivo” (pág. 7) desde la LOGSE

(1990) hasta la LOE (2006) modificada por la LOMCE (2013). Una aportación interesante añadida es el análisis de la LOMLOE (2020) si bien es, aún, un proyecto de ley señalando las modificaciones que puede introducir el último proyecto de ley. No solo se queda en este nivel de concreción que dan las leyes orgánicas sino que se analizan los distintos niveles de concreción curriculares apelando a la normativa que desarrolla la última ley orgánica de educación uniendo al currículum la atención a la diversidad como un elemento más. Cierra este primer tema el binomio interrelacionado currículum oculto-currículum explícito.

Los objetivos, los contenidos, las competencias, la metodología y los criterios de evaluación configuran el segundo tema conformando los elementos esenciales del diseño curricular estableciendo una relación entre ellos. El análisis realizado aúna teoría y desarrollo definido por la normativa completada con la perspectiva de la próxima ley. No solo se referencian las distintas escuelas que intentaron definir estos elementos sino los pormenores que establecieron las sucesivas normativas con una sola finalidad: mostrar el camino a los docentes y futuros docentes. La introducción de las competencias básicas y, posteriormente, clave fueron introducidas por la LOE en 2006. Nos recuerdan los elementos integrados en una competencia y muestra los

distintos tipos de competencias, lo que facilita su comprensión. La exposición de distintas metodologías, actuales y menos actuales, supone un abanico interesante de posibilidades. Se señala la relación directa entre metodología-estilo de aprendizaje de los alumnos-actividades propuestas. Con total claridad, los autores establecen el referente para establecer los criterios de evaluación. Estos ya no se sustentan en los contenidos sino que deben concretarse en indicadores empíricos, observables y/o contables. En consecuencia, el docente debe establecer, en el marco de la normativa sobre evaluación, aquellos criterios referentes para evaluar cada elemento que compone las competencias.

Programar por competencias induce a estructurar, coherentemente, diversos elementos como las actividades, los materiales y recursos didácticos, la evaluación de competencias y la evaluación de la práctica docente. Es el núcleo del tercer tema. Cada uno de estos elementos tiene su propia estructura, pero manteniendo la necesaria relación entre ellos. Las actividades derivan de la metodología y facilitan la evaluación de competencia ya que darán información sobre la adquisición de una determinada competencia mediante distintas rúbricas. Los autores insisten en el buen diseño de una actividad que permita la aplicación práctico de los

conocimientos adquiridos. El proceso de aprendizaje va unido al proceso de enseñanza. Son las dos caras de una misma moneda. Como bien señalan los autores, en estos procesos existen factores distorsionadores de la evaluación. Estos factores suelen ser, no siempre, ausencia importante de “responsabilidad” por parte del docente. Si el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene dos caras, el proceso de evaluación también: los aprendizajes del alumno y la enseñanza del docente lo que conlleva la evaluación de la práctica docente.

El cuarto tema nos lleva al enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno ya no es un sujeto pasivo sino activo que interactúa con el docente. Así, la función docente adquiere facetas complementarias que apelan a distintas disciplinas, entre ellas, poder detectar los conocimientos previos de sus alumnos así como distinguir los diversos estilos de aprendizaje. En definitiva es un cambio de rol del docente que debe contemplarse en todo proceso de formación de los futuros docentes. El docente ya no es únicamente especialista de una determinada disciplina, debe dominar las competencias profesionales entre las que cabe destacar el saber identificar los estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos y debe asumir su función tutorial y orientadora. En conclusión, “función educativa-función tutorial-función orientadora” (pág. 74).

Finaliza esta primera parte con el tema quinto en el que se entra en materia ofreciendo la estructura de una programación. En este tema, se concreta en el modelo/ejemplo ofrecido, todo lo anteriormente analizado sin olvidar las necesarias adaptaciones si la LOMLOE es aprobada por el Parlamento. No es un simple esquema sino que todos sus apartados vienen con sus consideraciones que facilitarán a los docentes la elaboración de su programación didáctica y a los futuros docentes un modelo a seguir o, por lo menos, un itinerario para en el marco de su formación. Las conclusiones de este quinto tema resumen los objetivos y las finalidades que debe tener toda programación didáctica no solo para organizar y planificar las enseñanzas sino también como garantía del profesor ante posibles reclamaciones y “conocimiento de las reglas del juego” para los alumnos y sus familias.

La segunda parte es eminentemente práctica y facilita herramientas a los docentes para la elaboración de su programación didáctica. Las guías propuestas para todos los niveles del sistema educativo no universitario marcan el camino a seguir con la aportación; los modelos de tablas completan el conjunto de herramientas. Pero, también, se señalan las líneas futuras de cara a un posible cambio de normativa con la aprobación, en su momento, de la LOMLOE. Por tanto, el material que nos ofrecen los autores tiene vigencia

con la normativa actual y también la tendrá con la aprobación de la LOMLOE.

Desde 2006, las competencias clave pertenecen el corpus educativo del sistema educativo no solo español sino europeo. Llegaron y se quedaron; se quedaron y se quedarán. Suponen una verdadera transformación metodológica que aun no ha llegado definitivamente a puerto. Queda mucho camino que recorrer no solo para los documentos en ejercicio sino para los futuros docentes y este manual viene para acompañarnos en esta transformación metodológica. Los autores han sabido conjugar teoría-práctica, han sabido proponer una herramienta útil, necesaria que facilita la labor de los docentes, una herramienta al pie de cañón cuyo objetivo es facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje que, obligatoriamente, pasa por estas programaciones didácticas cuya importancia nadie duda. Una herramienta que también se pone al alcance de los futuros docentes. En definitiva un manual que busca facilitar la elaboración de este documento institucional, que busca ayudar a los docentes y, sobre todo, busca potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

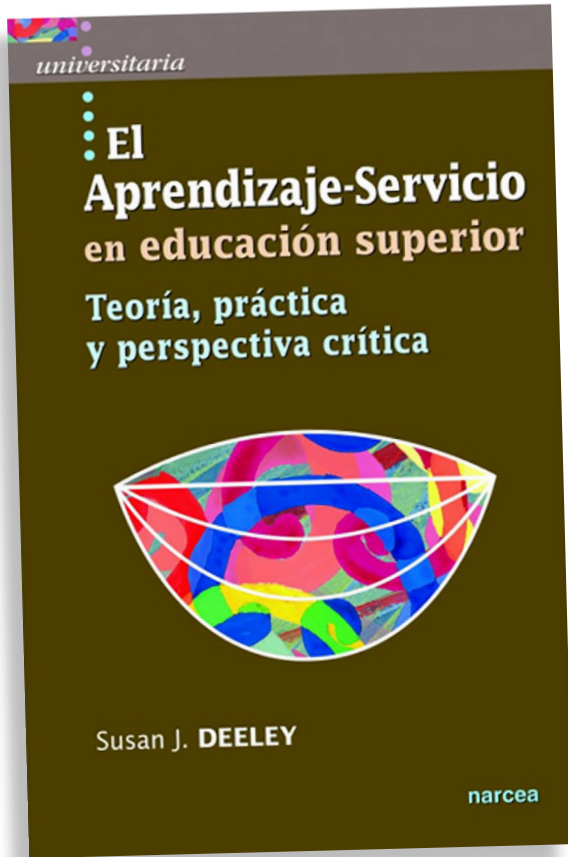
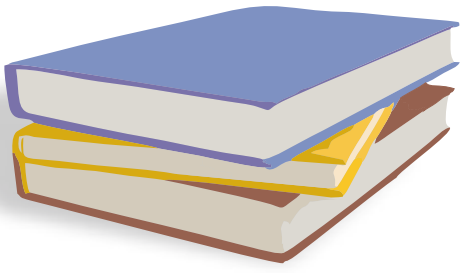
Juan Salamé Sala

Profesor-Tutor CA Calatayud

Universidad Nacional

de Educación a Distancia

jsalame@calatayud.uned.es



El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica

Deeley, S.J.

Editorial: Narcea

Año de edición: Madrid 2016

Sin duda son muchos los cambios que se están produciendo en la docencia en las últimas décadas. Cambios necesarios que se van adecuando a la sociedad y a las necesidades de los discentes, cambios que se producen a una velocidad de vértigo gracias, entre otros, a todos los apoyos tecnológicos que se han ido incorporando en el sistema educativo. Apoyos que nos permiten desempolvar estrategias metodológicas cuyos inicios rondan los años setenta y que ahora se ven como innovadoras o esenciales en la enseñanza de hoy.

Dar sentido a lo aprendido, o visibilizar dónde se concretan en el mundo real los objetivos y contenidos propuestos en el aula, o para qué sirve lo que enseñamos en las aulas, lo que otros aprenden. Son preguntas que a lo largo de la historia han sido planteadas de forma reiterada por los docentes. Para aprender conocemos que la motivación del alumno es de vital importancia, y qué mejor motivación que sentir que un aprendizaje es real, que es útil, que participa y se desarrolla en la sociedad, que no cae en “saco roto”, que tiene sentido y continuidad en el transcurso de la vida.

Aprender haciendo un servicio a la comunidad. Así podríamos definir la metodología de aprendizaje y servicio (ApS), una propuesta educativa en educación superior que Deeley nos comparte en este libro.

La propuesta reside en no aprender únicamente contenidos sino que una vez que el alumnado se enfrente a una realidad social concreta, sean capaces de desarrollar un servicio a la comunidad que les permita adquirir los contenidos propuestos al tiempo que desarrollar sus propias habilidades, talentos y competencias.

La metodología ApS se desarrolla en la vida real por lo que el alumno la asume y valora de forma positiva, es el protagonista del proceso, en su mano está el transformar y beneficiar a la sociedad realizando un servicio directo en ella. Casi sin darse cuenta el alumno a su vez fomenta su responsabilidad como agente implicado en todo lo que le rodea. Mediante el ApS no aprenden únicamente los alumnos, los docentes también aprendemos puesto que es algo vivo y real, un proyecto en el que hay que tomar decisiones, recalcular *in situ* o solucionar problemas constantemente. La sociedad en sí también aprende y se beneficia de sus efectos.

El presente libro despliega un minucioso recorrido por todas y cada una de las etapas que recorrerá el docente que desempeñe su enseñanza mediante esta metodología. A través de

ciento setenta y siete páginas se desarrollan de forma crítica y profunda todos aquellos aspectos que se perciben imprescindibles, desde la fundamentación teórica, la metodología en el aula, las bibliografías, la propuesta de evaluación... Atendiendo a este último apartado, la evaluación, concebida y desarrollada desde múltiples perspectivas y enfoques, se configura en un proceso formativo en el que tienen cabida los diarios reflexivos, las estrategias didácticas que permiten a los alumnos desarrollar habilidades metacognitivas, ser conscientes de su aprendizaje; los incidentes críticos, la combinación de hechos inesperados con el control emocional; las presentaciones orales, tan necesarias en el mundo actual, saber hablar en público llegar a otros; la autoevaluación en la que el alumno se hace consciente de su implicación, de lo aprendido; la coevaluación y las presentaciones entre otros...

El presente material no es únicamente una loable herramienta metodológica, que lo es. Se presenta como una magnífica guía ágil, fiable y accesible con la que cualquier docente o persona novel que desee iniciarse en la materia puede iniciar esta propuesta de trabajo en el aula.

En el ámbito de la educación superior se constituye como un magnífico ejemplar a tener en cuenta en las diversas titulaciones impartidas en nuestras universidades. Aporta

un sinfín de oportunidades para fundamentar, motivar e impulsar a los docentes en el desarrollo de prácticas académicas sin olvidar, por supuesto, los beneficios a la comunidad.

Cristina Raquel Luque Guerrero
Universidad de Málaga

