

Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Prácticum de grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona

Development environments and application of skills experience in Teaching degree in University of Barcelona

Assumpta Aneas Álvarez
Universitat de Barcelona, (España)
aaneas@ub.edu

Ruth Vilà Baños
Universitat de Barcelona, (España)
ruth_vila@ub.edu

Fecha de recepción 30-01-2018
Fecha de aceptación 12-03-2018

Aneas Álvarez, A. y Vilà Baños, R. (2018). Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Prácticum de grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista Prácticum*, 3(1), 1-19.

Resumen

Se presentan resultados parciales de un estudio¹ desarrollado en el Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se analizan los Seminarios de Práctica Reflexiva, el Portafolio y la tutoría individualizada como entornos de aprendizaje con gran potencial de desarrollo y evaluación de competencias, mediante un estudio por encuesta aplicado al alumnado y a los tutores de universidad. Sobre estas bases y este diseño curricular surgían una serie de interrogantes que era necesario responder y que fundamentan los objetivos del presente trabajo. ¿En qué medida los entornos de aprendizaje previstos han representado oportunidades de desarrollo y aplicación de competencias?, ¿Se puede distinguir un entorno más proclive al desarrollo de un tipo u otro de competencias?, ¿Todas las competencias se han tratado con el mismo peso en el currículum? Alumnado y profesorado valoraron muy positivamente los indicadores que se referían a los seminarios de práctica reflexiva. Los tutores de prácticas de la Universidad de Barcelona señalaron especialmente el haber podido evidenciar el desarrollo/desempeño de competencias transversales en sus alumnos durante los seminarios de práctica reflexiva. Todas estas competencias se han trabajado mayoritariamente de forma explícita por parte de los tutores de la Universidad.

Abstract

This paper presents partial results of a study in the Prácticum of the degree of Pedagogy of University of Barcelona. Reflective Practice Seminars, the Portfolio and individual tutoring as learning environments with great potential for skills development are analyzed. We have developed a survey study applied to the students and the university tutors. The results have highlighted the positive ratings of these environments. On these bases and this curricular design, a series of questions arose which needed to be answered and which underlie the objectives of this work. To what extent did the expected learning environments have represented opportunities for development and application of competences?, Is it possible to distinguish a more proactive environment for the development of one type or another of competences?, Have all the competences treated with the same weight in the curriculum?

Students and teachers appreciated the indicators that referred to reflective practice seminars very positively. The internship tutors of the University of Barcelona pointed out especially that they had been able to demonstrate the development / performance of transversal competences in their students during reflective practice seminars. All of these competences have been worked mostly explicitly by the University's tutors.

Palabras clave

Competencias, Prácticum, Evaluación, Práctica reflexiva, portafolio.

Keywords

Competences, Practicum, Assessment, Reflective Practice, Portfolio.

1. Introducción

El Prácticum es una de las asignaturas clave en todo currículum académico de Educación Superior. Por parte del alumnado, supone la aproximación más significativa y motivante al ejercicio profesional al que se aspira cuando se opta por cursar un determinado título. Por parte de los responsables de los programas formativos, se sabe que en las Prácticas es en donde se aplican y desarrollan de manera más completa y compleja las competencias del grado. En las prácticas externas se ofrece un contexto organizativo y un marco de requerimientos profesionales en el que, aplíquese el modelo de prácticas externas que se aplique (Zabalza, 2011), siempre demandará que el alumnado aprecie la situación de demanda, reflexione y aplique la conducta que estime más adecuada para hacer frente al ejercicio de la tarea o actividad que se le plantea. Es decir, para aplicar competencias. La literatura señala que un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica (Rodríguez Moreno et al., 2010; Navío, 2006 y Tobón, 2010) y que es poco realista que las universidades, sólo en el contexto de las aulas y por sí mismas, puedan garantizar que sus estudiantes se gradúen en posesión de todas las competencias y otros atributos deseables enunciados en los planes docentes (Clanchy y Ballard, 1995; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017 y Covarrubias, 2016). Ello destaca el papel vital del Prácticum, en cuanto a entorno, escenario de desarrollo formativo y aplicación de competencias. Así mismo, su impacto positivo en la empleabilidad del graduado también ha sido abordada por Harvey et al. (1999), Atkins (1999) o Rodríguez Espinar et al. (2010). El interés por el análisis del potencial formativo de los contextos en los que se desarrollan los procesos de aprendizaje y se aplican las competencias ha venido siendo estudiado desde siempre (Cano, 2008; Serrano, 2013 o Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018).

El presente artículo va a presentar los resultados de un estudio que se efectuó para analizar, en cierta medida, la eficacia y efectividad de los diversos entornos de aprendizaje del Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en su potencial de desarrollo y aplicación de competencias.

Para ello se va a presentar, en primer lugar, el modelo del Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Seguidamente se describirán los tres entornos de aprendizaje objeto de análisis en este artículo para, finalmente, proceder a exponer la metodología y resultados de estudio. Se finalizará con una discusión.

Nuestro Modelo de Prácticum

El Prácticum de Pedagogía se oferta como asignatura obligatoria en el último curso del grado². La finalidad de las prácticas externas es que, una vez finalizadas, el alumnado disponga de: a) Mundo y cultura de la profesión; b) Marcos de referencia cognitivos que les permitan comprender los acontecimientos y fenómenos que se dan en la realidad profesional, c) Experiencias formativas nuevas y diferentes de las lectivas de aula; d) Identidad individual, profesional y colectiva y e) Recursos para acceder al empleo y al autoempleo. En síntesis, se plantea el desarrollo de un proceso individual y singular de maduración personal y profesional, por parte del alumnado.

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

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

Tabla 1: relación de competencias transversales y específicas del Prácticum del grado de Pedagogía, Elaboración propia.

Más allá de las cuestiones organizativas, en este Prácticum se intentó prestar atención a las cuestiones curriculares, tal y como reclamaba Zabalza (2010). Para ello se centró especialmente la atención en la determinación de unos contenidos de aprendizaje pertinentes y coherentes con las finalidades del Prácticum y el diseño de una metodología y entornos de aprendizaje que favorecieran el desarrollo y la aplicación de las competencias técnicas y transversales del grado.

En relación a los contenidos, el programa de la asignatura comprende los siguientes bloques temáticos:

Bloque 1 - La organización como sistema complejo

1.1. Dimensión estratégica. Entornos de la organización a principios del siglo XXI. Misión, visión, cultura corporativa, principios, políticas, innovación, diseño del producto o servicio, relaciones externas.

1.2. Dimensión operativa. Gestión del producto o servicio. Aplicación de las herramientas, técnicas y estrategias académico - profesionales que requieren la situación. Gestión del conocimiento (El conocimiento tácito, y el conocimiento explícito. La comunicación de las personas: interna y externa un punto de vista sistémico, el diálogo, la intranet, la red, las comunidades de prácticas, plan de acogida. La aceptación de diferentes perspectivas. La autoorganización como una manera de trabajar en equipo más abierta y adaptable).

1.3. Dimensión de apoyo. Gestión de las personas. Gestión económica, de la calidad y la sostenibilidad. Gestión de la Responsabilidad Social de la organización.

Bloque 2 - Hacia la construcción de una identidad individual y colectiva

2.1. Proyecto de desarrollo individual

2.2. Proyecto de inserción profesional

2.3. Oportunidades de futuro

Cuadro 1: Relación de competencias transversales y específicas del Prácticum del grado de Pedagogía, Elaboración propia.

En relación a la metodología y los entornos de aprendizaje, el diseño del currículum orientado a las competencias suponía prestar atención a los procesos de aprendizaje tanto formales como no formales que pudieran tener lugar en la organización de prácticas, en el seminario, en la actividad individual o cualquier otro contexto. Para ello se determinaron como estrategias fundamentales: a) un desempeño que priorizara la responsabilidad y autonomía en el desempeño y aplicación de competencias; b) la reflexión sobre la práctica profesional individual y colectiva y c) la autorreflexión evaluativa, por parte del alumnado, sobre su balance de competencias y el ajuste de sus expectativas y valores profesionales a la realidad concreta e imperfecta.

La evaluación en nuestro modelo, consideraba a los tres autores implicados: el propio alumnado, el tutor/a de la organización de prácticas y el tutor/a de universidad. Teniendo éste último la mayor responsabilidad evaluativa. Se consideró que el tutor/a de universidad disponía de información en tres entornos de aprendizaje diferenciados para constatar y obtener información directa el grado de aplicación de competencias por parte del alumnado. Dichos entornos son: a) El seminario de Práctica Reflexiva, cuando evalúa el b) portafolio individual de aprendizaje y cuando mantiene c) tutorías con el alumnado. Dado que este tutor no puede observar y evaluar directamente el desempeño en el centro de prácticas en la organización. Estos son los entornos de aprendizaje que se han analizado en el presente estudio.

Tres entornos de aprendizaje, desarrollo, aplicación y evaluación de competencias

El Seminario de Práctica Reflexiva

El Seminario de Práctica Reflexiva -SPR- se ha diseñado tomando como base los siguientes fundamentos: a) el aprendizaje no formal tácito adquirido en el centro trabajo (Eraut 2000) que se hacía explícito y reconstruía mediante b) el modelo práctica reflexiva de Domingo (2009, 2010). Dicho modelo integra una secuencia de actividades individuales y colectivas de aprehensión, reconfiguración y expresión; c) las Comunidades de Práctica (Vásquez, 2011; Wenger, 2001 y Lave y Wenger, 1993) así como d) el aprendizaje basado en problemas -ABP- (Bueno y Fitzgerald, 2004).

A lo largo de las diversas sesiones del SPR se presentaban y debatían incidentes planteados por el alumnado de manera que toda la comunidad de práctica reflexiva tuviera la oportunidad de dialogar, analizar, plantear alternativas y transferir el aprendizaje a los diversos entornos y organizaciones presentes; aplicando conocimientos académicos adquiridos a lo largo del grado y otros informalmente adquiridos gracias a las vivencias y experiencias de los miembros de la comunidad. Los SPR han procurado articular tanto contenidos teóricos como prácticos.

Portafolio

Es importante destacar el papel formativo de la evaluación en el Prácticum. De tal manera y, de acuerdo a tantos y tantos autores Martín, González y González (2017); Vidiella, García, Freixes (2012); Orta, Vega, Sánchez, Jos (2010), las actividades evaluativas, como el Portafolio, también se muestran como entorno en el que el alumnado puede aplicar y desarrollar competencias.

El Portafolio es uno de los recursos más aplicados y potentes en la evaluación de aprendizajes (Klenowsky, 2004, Sánchez 2005 y Morales, 2010). También es un instrumento muy valorado para la evaluación de competencias con finalidades orientadoras (Rodríguez, 2010; Sainz y Rojas, 1999; Sabirón y Arraiz; 2016 y Falcón y Arraiz, 2017); siendo considerada como una de las estrategias más apreciadas en el campo del diagnóstico y la orientación en la educación, pues permite valorar no sólo lo aprendido, sino también la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se tienen para ello.

Tutorías individualizadas

Tal como plantean Armadans et al. (2013), en las Prácticas que se han diseñado en el entorno del EEES ha sido necesario que el tutor de universidad asuma un nuevo rol donde debe ser consciente de que la formación en la universidad debe basarse en poner al alcance de sus estudiantes los recursos para el aprendizaje; donde ha de ser, básicamente, una guía. Las tutorías en nuestro modelo (Vilà et al. 2014; Vilà et al. 2015 y Aneas et al. 2017) se articulan de manera flexible sobre demanda, tanto del alumnado como por parte del tutor/a. Siendo obligatoria la realización de las mismas.

Es en torno a este modelo de Prácticum y su diseño curricular donde surgían una serie de interrogantes que era necesario responder y que fundamentan los objetivos del presente trabajo.

- a) ¿En qué medida los entornos de aprendizaje previstos han representado oportunidades de desarrollo y aplicación de competencias?
- b) ¿Se puede distinguir un entorno más proclive al desarrollo de un tipo u otro de competencias?
- c) ¿Todas las competencias se han tratado con el mismo peso en el currículum?

2. Método

Para dar respuesta a los interrogantes que se formularon, se planteó un estudio por encuesta con los siguientes objetivos:

- Analizar las valoraciones que tienen alumnado y tutores de la Universidad respecto a los seminarios de práctica reflexiva, el portafolios y la tutoría como entornos de aprendizaje de competencias
- Identificar si existe un entorno más adecuado que otro para la aplicación /desempeño de las diversas competencias de la asignatura

Para dar respuesta a estos objetivos participó el alumnado, profesorado de la universidad y tutores de los centros de prácticas, implicados en el Prácticum. Un total de 198 alumnos fueron los matriculados a la asignatura, siendo la población de nuestro estudio. Se ha pretendido acceder a toda la población, y finalmente, se obtuvieron datos referentes a 125 alumnos y alumnas, procedentes de la información aportada por 112 alumnos; 15 docentes de la Universidad de Barcelona (del total de 18 implicados) que tutorizaron a un total de 125 alumnos. Es decir, se ha obtenido información sobre el desempeño de competencias por parte de algún alumnado que no había contestado el instrumento mediante su tutor/a de universidad, puesto que era voluntaria la participación en el estudio. Estos datos indican un error bastante aceptable del 0.04.

Se aplicaron dos cuestionarios online. En los cuestionarios se recababa información sobre la valoración de la metodología de la práctica reflexiva, del portafolio y otras valoraciones de las prácticas externas así como se incluyó el CADC -Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias- (Vilà y Aneas, 2013), tal como puede verse en la tabla 2.

Instrumentos	Ítems	Fiabilidad
Alumnado	Valoraciones del Prácticum (SPR, portafolios, tutorización) CADC -Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias. Versión alumnado	0,839
Profesorado	Valoraciones del Prácticum (SPR, portafolios, tutorización, coordinación) CADC -Cuestionario de Apreciación de Desempeño de Competencias. Versión tutor universidad Contexto de evidencia de cada competencia (seminario de práctica reflexiva, portafolios, tutorización alumnado, reunión en el centro de prácticas) Desarrollo de cada competencia (explícita o implícita)	0,943

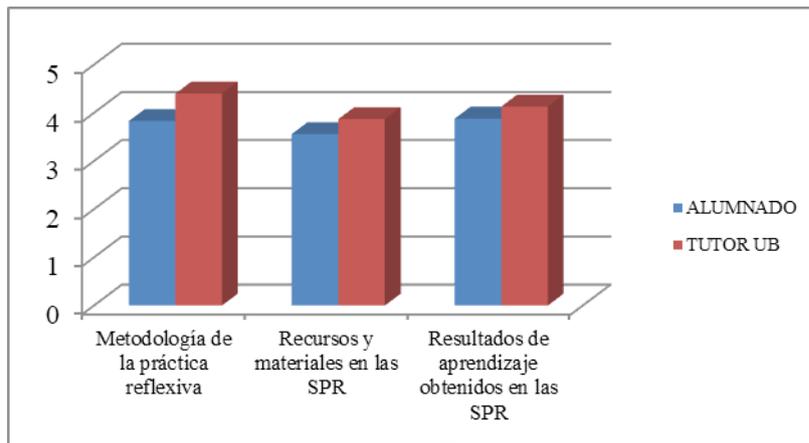
Tabla 2: Especificaciones de los instrumentos y datos sobre fiabilidad de las escalas, Elaboración propia.

El análisis de los datos ha sido de tipo descriptivo, incluyendo correlaciones bivariadas paramétricas (Pearson) entre los resultados de las diferentes escalas de alumnado y profesorado.

3. Resultados

3.1 Valoraciones de los Seminarios de Práctica Reflexiva

Alumnado y profesorado valoraron muy positivamente los indicadores que se referían a los seminarios de práctica reflexiva. Tal como se representa en la Gráfica 1, el profesorado de la universidad estaba más satisfecho en general con los seminarios. Alumnado y profesorado coincidieron en valorar en mayor medida la metodología de la práctica reflexiva y todo su potencial pedagógico; y en segundo lugar, también los resultados de aprendizaje obtenidos. Curiosamente, sólo esta dimensión correlaciona de forma significativa entre los dos colectivos ($r=0.241$, $p=0.015$, $\alpha=0.05$). Estas valoraciones parecen indicar que ambos colectivos apuestan por esta metodología en el Prácticum.



Gráfica 1: Medias de las valoraciones de la práctica reflexiva por parte de alumnado y tutores implicados (escala sobre 5), Elaboración propia.

También coincidían ambas posturas en valorar menos los recursos y materiales utilizados en las sesiones. No obstante, todas las valoraciones estaban por encima de la media teórica (2.5 sobre 5). Este indicador parece lógico dado que el curso 2012-2013 fue el primer de la implementación de la asignatura en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, y el material y recursos utilizados no habían podido ser suficientemente validados ni mejorados con la práctica.

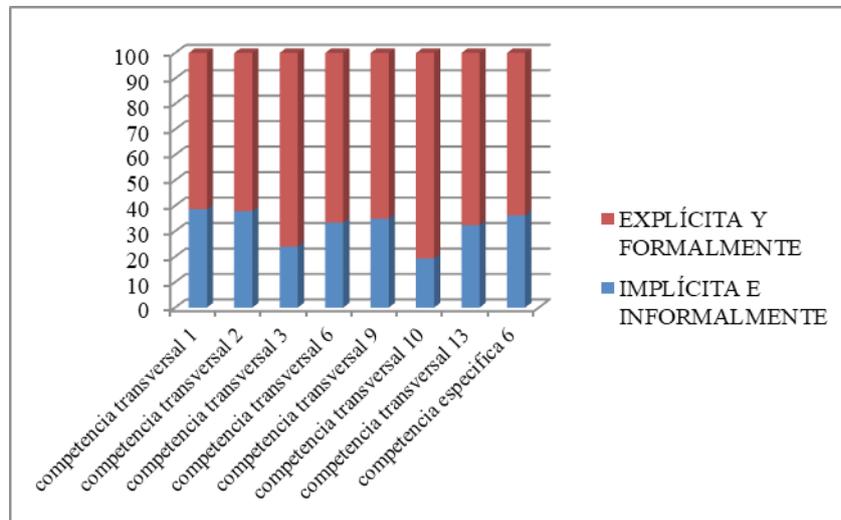
3.2 Las competencias desde los Seminarios de Práctica Reflexiva

Los tutores de prácticas de la Universidad de Barcelona señalaron especialmente el haber podido evidenciar el desarrollo/desempeño de competencias transversales en sus alumnos durante los seminarios de práctica reflexiva. Concretamente hay ocho de las doce competencias transversales que buena parte del profesorado de la universidad pudo evaluar, recopilando evidencias de las actividades y productos generados desde los seminarios de práctica reflexiva, tal como se refleja en la tabla 3. Así mismo, este profesorado pudo apreciar evidencias de la aplicación de la competencia específica comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en las dinámicas y actividades del Seminario de Práctica Reflexiva.

Competencias transversales	Competencias específicas
1. Compromiso ético (40%) 2. Aprender y ser responsable (34%) 3. Trabajo en equipo (40%) 6. Comunicar (41%) 9. Conciencia compleja (39%) 10. Resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja (36%) 13. Transmitir el conocimiento educativo a diferentes audiencias (36%)	6. Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje (33%)

Tabla 3: Competencias que más se han evidenciado desde los seminarios de práctica reflexiva por parte de los tutores de la universidad. Elaboración propia.

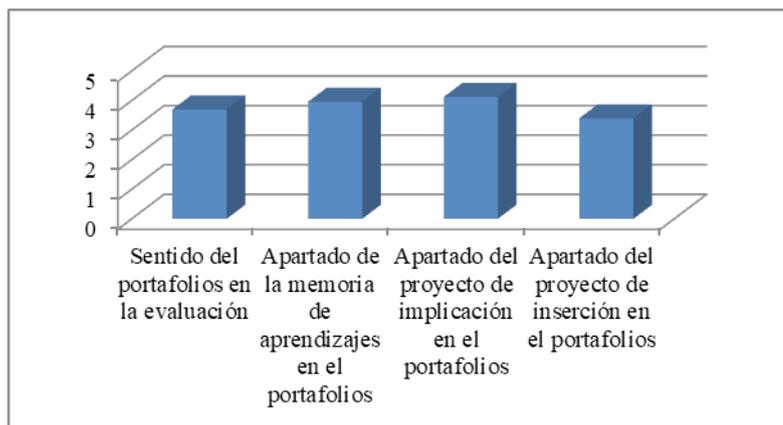
Todas estas competencias se han trabajado mayoritariamente de forma explícita por parte de los tutores de la Universidad. El indicador para valorar este grado de trabajo, fue que dicha competencia fuera considerada en los criterios de evaluación. Destaca como en el 81% de los casos se trabaja de forma explícita la competencia transversal de resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja, tal como puede apreciarse en la Gráfica 2.



Gráfica 2: Proporciones sobre cómo se han trabajado las competencias que más se han evidenciado desde los seminarios de práctica reflexiva, según el profesorado de la universidad, Elaboración propia.

3.3 Valoraciones sobre la evaluación mediante el Portafolio

El alumnado muestra valoraciones positivas hacia el portafolio como herramienta evaluativa de las Prácticas Externas. Le encuentran sentido a este tipo de evaluación en el contexto de la asignatura y valora la reflexión que supone el apartado de la memoria de aprendizajes. No obstante, el apartado que se valora en mayor medida es el proyecto de implicación del alumnado en el centro de prácticas. Este proyecto de implicación supone el desarrollo de un proyecto (elaboración de un estudio de necesidades formativas, creación de un curso en entorno Moodle, evaluación de un programa formativo, etc.) que, planteado por el centro, suponga un output con entidad, formato y sentido profesional. Lógicamente, esta parte es la que motiva más al alumnado y resulta muy positivo, que así sea, pues en este proyecto es el donde el alumnado tiene la oportunidad más relevante de aplicar sus competencias técnicas y disponer de una evidencia de su capacidad técnica a mostrar en procesos de selección.



Gráfica 3: Medias de las valoraciones del portafolio y sus elementos, por parte del alumnado (escala sobre 5), Elaboración propia

El apartado que se valoró menos es el proyecto de inserción del alumnado, aunque igualmente obtiene valoraciones positivas (cerca de 4 puntos en una escala de 5). Este apartado suponía un reto emocional para el alumnado en cuanto a afrontar su futura inserción, especialmente en época de crisis económica.

3.4 Las competencias desde el Portafolio

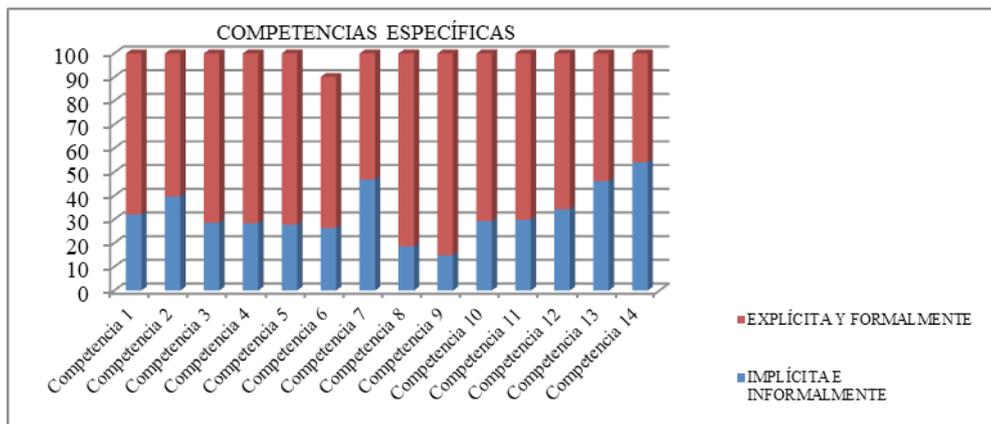
Mayoritariamente, el profesorado de la Universidad pudo apreciar el desarrollo y aplicación competencial de su alumnado gracias a la evaluación por portafolios. Específicamente, las competencias específicas se han evidenciado desde este recurso, aunque también buena parte de las competencias transversales (tabla 4). Estos datos sugieren que es un buen recurso de evaluación de competencias en el Prácticum.

Competencias transversales	Competencias específicas
4. Creatividad e iniciativa (38%) 5. Sostenibilidad (42%) 6. Comunicar (43%) 7. Aplicar el conocimiento pedagógico (59%) 8. Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional (53%) 9. Conciencia compleja (43%) 10. Resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja (44%) 11. Actitud innovadora (50%) 12. Adaptación al cambio en la sociedad del conocimiento (62%)	1. Diagnosticar necesidades pedagógicas y realizar evaluaciones educativas (61%) 2. Operar con datos e información educativa (67%) 3. Dinamizar grupos y relaciones educativas (57%) 4. Diseñar, desarrollar y evaluar programas (71%) 5. Diseñar y aplicar estrategias didácticas en diversos contextos educativos y formativos (68%) 6. Comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje (58%) 7. Investigar en educación (61%) 8. Análisis educativo (58%) 9. Atender a la diversidad (50%) 10. Mediar y asesorar (46%) 11. Diseño, desarrollo, asesoramiento y evaluación de programas, proyectos, acciones y productos adaptados a la formación en las organizaciones (66%) 12. Análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de tecnologías de la información y la comunicación en los entornos asociados a los procesos educativos y formativos (76%) 13. Gestionar y dirigir (38%) 14. Formar formadores (38%)

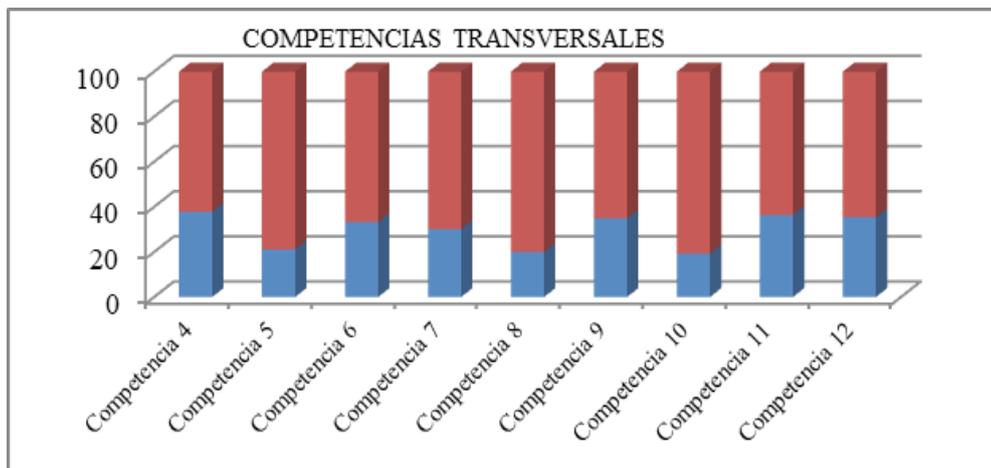
Tabla 4: Competencias que más se han evidenciado desde el portafolio según los tutores de la universidad, Elaboración propia.

Destacan competencias específicas como el análisis, diseño, gestión, uso y evaluación de tecnologías de la información y la comunicación en los entornos asociados a los procesos educativos y formativos, y diseñar, desarrollar y evaluar programas, donde los tutores de más del 70% del alumnado señalan haberlas identificado en las evidencias presentadas mediante la técnica del portafolio.

Los tutores de la universidad mantienen que mayoritariamente las competencias se han desarrollado de forma explícita y formalmente en las Prácticas Externas, a excepción de las competencias específicas formar formadores, gestionar y dirigir, e investigar en educación, donde alrededor de la mitad manifiestan haber desarrollado de forma informal e implícitamente (Gráficas 4 y 5).



Gráfica 4: Proporciones sobre cómo se han trabajado las competencias específicas que más se han evidenciado desde el portafolio según el profesorado de la universidad, Elaboración propia.

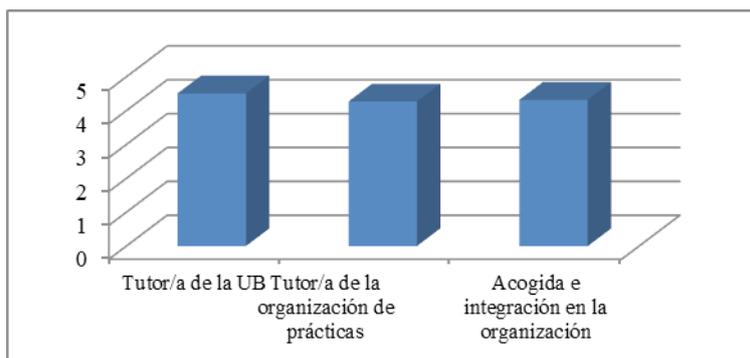


Gráfica 5: Proporciones sobre cómo se han trabajado las competencias transversales que más se han evidenciado desde el portafolio, según el profesorado de la universidad, Elaboración propia.

En los gráficos se evidencia cómo los tutores trabajan de forma más explícita las competencias transversales que las específicas, en general. Aunque también se consideran las competencias específicas. Concretamente más del 80% desarrollan explícitamente las competencias específicas de atender a la diversidad y de análisis educativo, y las competencias transversales autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional, y la resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja. Habiendo un tema de SPR relacionado con la multiculturalidad estos resultados tienen cierta coherencia con la propuesta temática de la asignatura de Prácticas Externas. Estos datos revalorizan la importancia de disponer de una propuesta temática en la asignatura para el desarrollo explícito de algunas competencias específicas y transversales.

3.5 El acompañamiento y la tutorización del alumnado

Desde la perspectiva del alumnado, el aspecto más valorado de todos los indicadores cuestionados, es el acompañamiento y la tutorización que recibe durante el proceso de las Prácticas Externas. Concretamente, lo que más valora el alumnado es la relación y acompañamiento que hace el tutor de la universidad: la media de puntuaciones obtenidas es de 4.51 (sobre 5). Tal como se refleja en la Gráfica 6, el alumnado valora muy positivamente el acompañamiento y tutorización por parte de sus respectivos tutores, así como la acogida y la integración en los centros donde desarrollan las prácticas para formarse como pedagogos/as.



Gráfica 6: Medias de las valoraciones sobre el acompañamiento y tutorización, desde la perspectiva del alumnado (escala sobre 5), Elaboración propia.

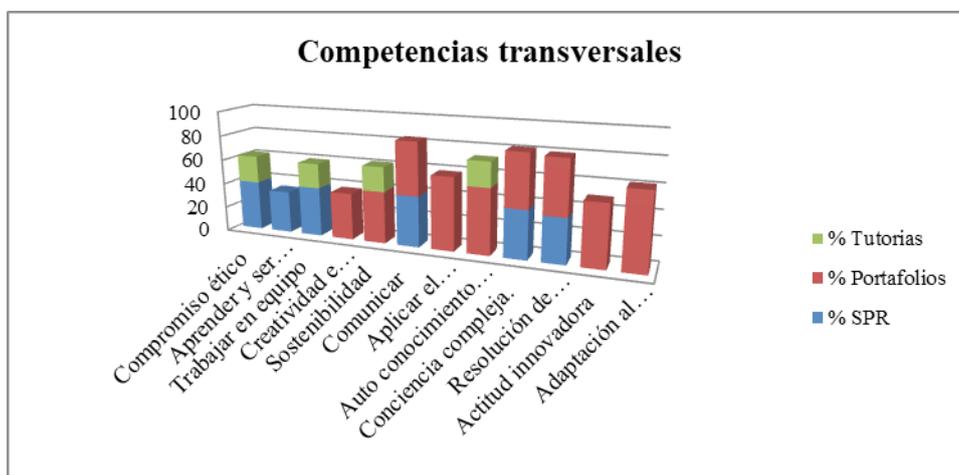
En el presente trabajo se preguntó a los tutores si apreciaban en sus sesiones de seguimiento con el alumnado, que ellos aplicaran ciertas competencias de la asignatura, por ejemplo las relativas al autoconocimiento y la resolución de problemas. La respuesta fue positiva, tal y como se puede apreciar en la tabla 5.

Competencias transversales	Competencias específicas
1. Compromiso ético (22%) 4. Creatividad e iniciativa (20%) 5. Sostenibilidad (20%) 8. Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional (20%)	13. Gestionar y dirigir (23%) 14. Formar formadores (25%)

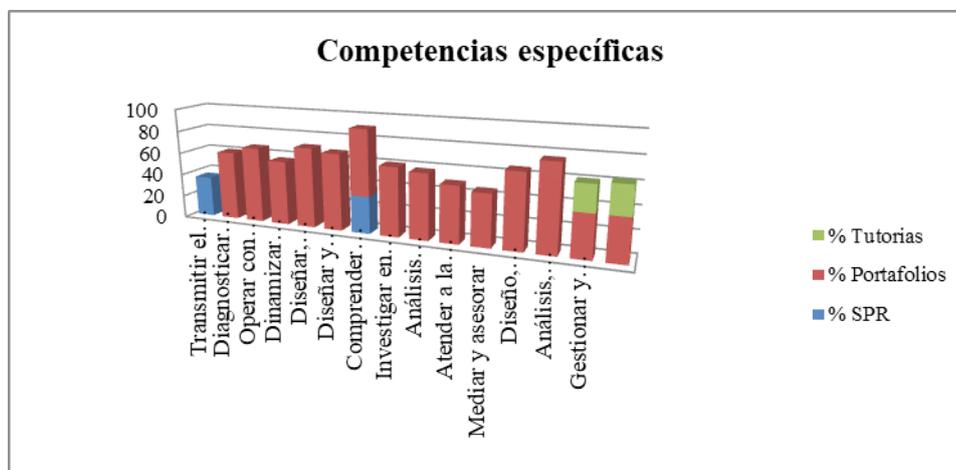
Tabla 5: Competencias que más se han evidenciado desde la tutorización personal del alumnado según los tutores de la universidad

Los resultados obtenidos sobre la tutorización personal del alumnado pueden ser coherentes con una gran variabilidad de casuísticas y situaciones en las que se encuentra el tutor de la universidad. En aquellos casos en que la tutorización al alumnado ha sido más individualizada permite evidenciar las competencias del Plan Docente. Mientras que en aquellos casos en que el alumnado ha tenido menores ocasiones de tutorización personal, esta evaluación es francamente difícil. En todo caso, las competencias que son más fácilmente evidenciables desde una tutorización personal del alumnado son de carácter transversal.

En síntesis, los resultados muestran cómo todas las competencias de la asignatura son abordadas en los entornos de desarrollo y aplicación de competencias establecidos en el plan docente. En las gráficas 7 y 8 se resumen algunos aspectos concretos de estos resultados. Puede apreciarse que más de la mitad de las competencias transversales se han trabajado desde dos de los tres entornos. Contribuyendo, dicha complementariedad a un mejor nivel de cobertura.



Gráfica 7: Proporciones sobre cómo se han trabajado las competencias transversales en los diversos entornos, según el profesorado de la universidad, Elaboración propia.



Gráfica 8: Proporciones sobre cómo se han trabajado las competencias específicas en los diversos entornos, según el profesorado de la universidad, Elaboración propia.

Se puede apreciar que un portafolios diseñado de manera que contenga componentes que requieran de la aplicación del espectro de competencias pertinente, es un medio idóneo para el desarrollo, aplicación y evaluación de las competencias específicas de un programa educativo. Aunque también es destacable el papel que entornos como el SPR y la tutoría puede tener en ciertas competencias.

4. Discusión

El modelo de Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona se identifica con lo que Tobón (2010) describe como “los últimos modelos de tercera y cuarta generación que incorporan la dialéctica, la flexibilidad y lo sistémico; y se apoyan básicamente en teorías conductistas, cognoscitivistas, constructivistas y sistémicas” (citado en Pimienta, 2011, p.125).

El diálogo, la articulación entre los marcos de acción y reflexión académicas y vivenciales toma sentido en la presencia y valor del programa de contenidos de la asignatura en el desarrollo de muchas de las competencias de la asignatura. Vilà y Aneas (2013) hicieron un análisis del potencial para el desarrollo de competencias transversales de los SPR, articuladas en torno a un programa de contenidos establecido sobre una sólida concepción teórica (Millán et al., 2014) y reivindica la importancia de dicha articulación teórico-práctica; académica-profesional en cualquier asignatura práctica.

En relación a las cuestiones planteadas inicialmente cabe destacar que:

- a) Sobre si los entornos de aprendizaje previstos han representado oportunidades de desarrollo y aplicación de competencias, se ha de responder afirmativamente.
- b) Sobre si se puede distinguir un entorno más proclive al desarrollo de un tipo u otro de competencias. En los SPR se han abordado y, por lo tanto, apreciado más las competencias transversales. En el portafolio, fundamentalmente en el componente de Proyecto de Implicación, se han abordado las competencias técnicas.
- c) Sobre si todas las competencias se han tratado con el mismo peso en el currículum. Se debe contestar que no todas las competencias se han tratado con el mismo peso. Sí que valoramos que ha habido un equilibrio satisfactorio entre las competencias transversales y las técnicas. Pero el desarrollo y aplicación de estas últimas depende de factores no siempre controlables por la coordinación y equipo docente de la asignatura. Tal y como se ha mencionado, el alumnado de Pedagogía desarrolla sus prácticas en diversos tipos de entornos (educativo, social y empresa) y organizaciones (forma legal, tamaño, organización, ubicación, etc.).

Aunque se insista a los centros que el modelo del Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, supone la inmersión en la organización, comportando un modelo de desempeño autónomo y responsable por parte del alumnado, las funciones y, por tanto, las competencias aplicadas por el alumnado, pueden ser variadas. Así en algunos centros se da una gran especialización (entendiendo por esta palabra que el alumnado aplica pocas competencias) mientras que, en otras organizaciones, el alumnado aplica un amplio espectro de éstas.

Igualmente, el alumnado, al optar por ámbitos de prácticas, y aceptar el desarrollo del proyecto de implicación sugerido por el centro, asume el ejercicio y aplicación de una serie de competencias pues no es posible que puedan abarcarse todas las que configuran la asignatura y que son casi totalidad de las del grado, exceptuando las vinculadas a actividades académicas y de investigación.

La valoración de la práctica reflexiva viene siendo una constante en la formación de los profesionales de la educación como destacan autores como Brockbnac y McGill (2002), Perrenoud (2004) o López y Basto (2010). En este sentido, los resultados empíricos han mostrado que el SPR, unido a la disposición de un programa de contenidos teóricos explícito, es un entorno en el que se han podido apreciar una buena proporción de competencias, fundamentalmente de tipo transversal.

En relación al portafolio, es obvia la importancia del Prácticum como agente de empleabilidad. En un momento actual y con la tasa de desempleo juvenil de España, la más alta de la Unión Europea; el escepticismo de los jóvenes graduados en Pedagogía ante su futuro profesional es grande. En esa clave entendemos la valoración de las actividades del proyecto de inserción comprendidas en el Portafolio. Y por eso se plantea la necesidad de plantear estudios de seguimiento sobre la inserción de estos jóvenes para aportar evidencias que puedan motivarlos y darles esperanza sobre el sentido de sus estudios universitarios.

La tutoría como entorno de aprendizaje ha sido muy positivamente valorado. Otros trabajos han destacado su importancia a tal efecto, como Benito, Ristão, de Paula, Ataide y Lima (2012) y Gómez y Del Río (2012). En este punto cabría destacarse no tanto la cantidad de competencias tratadas, pero sí su importancia en la identidad profesional. Estamos hablando de compromiso ético, autoconocimiento, iniciativa y sostenibilidad. Competencias que, a nuestro juicio, dan un valor añadido fundamental a lo que resultaría un mero repertorio de competencias técnicas, y aportan mayor potencial de cualificación del graduado. Es en estas tutorías cuando pueden surgir dilemas y conflictos como los relacionados con la propia identidad profesional, la praxis o, incluso con cuestiones existenciales que ya han sido identificadas por autores como Galaz (2015), Martiáñez, Rubio, Terrón y Gallego (2015). Cuestiones, todas ellas, con una absoluta interconexión e impacto en la persona, su proceso de maduración personal y desarrollo profesional.

La idea de Oser y Baeriswyl (2001) con su analogía de las coreografías de la enseñanza resulta especialmente atractiva para ilustrar el modelo del Prácticum de Pedagogía en la UB. Estos autores denominaron aprendizaje a través de la experiencia en donde se busca propiciar el aprendizaje a través de una secuencia (modelo base) que combina la experiencia directa y la reflexión, tanto individual como colaborativa. En esta línea, las valoraciones tan positivas de todos los colectivos implicados en el Prácticum, denota un valioso consenso a la hora de valorar el potencial del modelo presentado.

Bibliografía

Armadans, I., Castrechini, A. y Aneas, A. (2013). Empleabilidad, practicas externas y autoregulación del aprendizaje en la universidad: propuestas y recomendaciones desde una perspectiva transdisciplinar (pp 159-167), En Muñoz P.C; Raposo, M.; González, M.; Martínez, M.E.; Zabalza, M.A. y Pérez Adolfo (coord.), *Alejando las paralelas y acrecentando las perpendiculares. Experiencias a partir del prácticum en la UB. XII Symposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Poio, Actas ISBN: 978-84-8408-719-9 CD.

Aneas, A.; Rubio, M. J. y Vilà, R. (2017) Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educar*, pp. 1-19. Accesible en: <http://educar.uab.cat/article/view/ep-aneas-rubio-vila/878-pdf-es>

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

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

Cano, E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación de profesorado*. 12(3), 1-16. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42469>

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

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

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

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

Harvey, L. (1999). *New Realities: The Relationship between Higher Education and Employment*. Keynote presentation at the European Association of Institutional Research Forum, Lund, Sweden, August. Retrieved from the World Wide Web, April 15, 2002: <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/cp/eair99.html>

Lave, J. y Chaiklin, S. (eds.) (1993) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Millan, D.M.; Burguet, M.; Vilà, R; Aneas, A; Rajadell, N. y Noguera, E. (2014) PRA-XIS: el prácticum al Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, *Ridu. Revista d'innovació en docència universitària*, 6 (en prensa).

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

Oser, F. K. y Baeriswyl, F. J. (2001). "Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning". En Richardson, V. (Ed.): Handbook of Research on Teaching (4ª ed.). Washington. AERA., 1031-1065.

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

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

Rodríguez, M. L., Serreri, P. y Del Cimmuto, A. (2010). Desarrollo de competencias. Barcelona: Laertes.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá, Colombia: ECOE Editores.

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

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

Vilà, R., Aneas, A. y Rajadell; N. (2015) La evaluación de competencias del alumnado en las Prácticas Externas. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 196 (8), 226-232.

Vilà, R.; Burguet, M.; Aneas, A.; Rajadell, N.; Noguera, E.; Millan, D. (2014) El Pràcticum al Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona: el mapa de la professió, la pràctica simulada i la immersió en una organització. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7 (1), 93-112.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós. ISBN: 84-493-1111-

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