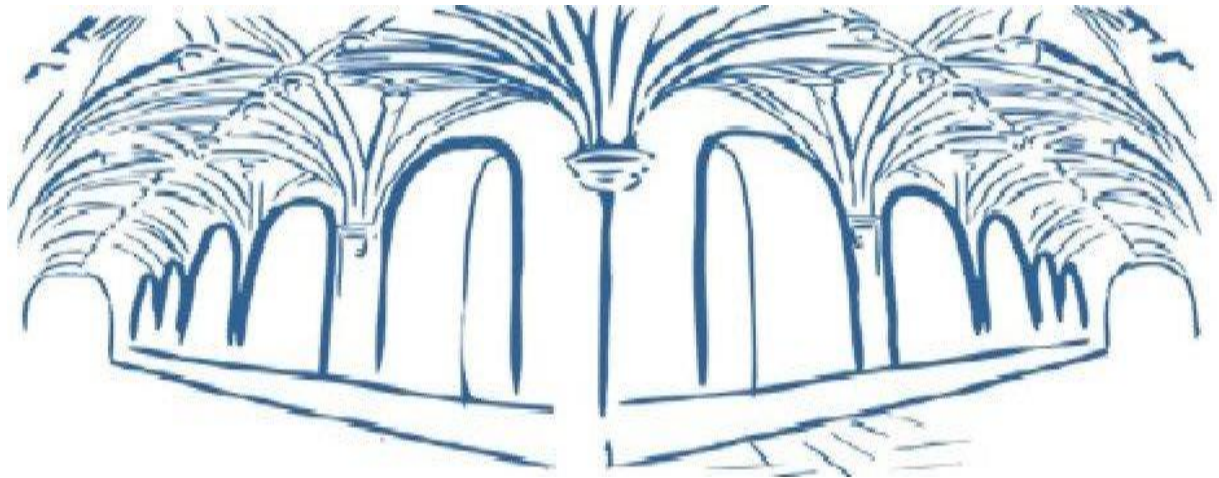


Revista Prácticum, 2(1), Enero-Junio, 2017. ISSN: 2530-4550



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.

Tabla de contenidos

Presentación

Índice

Investigación

- Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación** pp.1-21
Daniel Cebrián Robles, Rafael Pérez Galán, Manuel Cebrián de la Serna
- Estructura valorativa de la motivación del alumnado de Formación Profesional hacia sus prácticas curriculares** pp.22-39
M. Carmen Santos-González, M-Carmen Sarceda-Gorgoso
- Implementación y valoración de seminarios preparatorios para las prácticas externas en el Grado de Pedagogía.** pp.40-59
Juan Pablo Hernández Ramos, Sonia Casillas Martin
- Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum.** pp.60-79
Ana-Belén Pérez-Torregrosa, María-Asunción Romero-López, Pilar Ibáñez-Cubillas, María-Jesús Gallego-Arrufat
- El blog: herramienta de comunicación en las prácticas de enseñanza** pp.80-96
Jesús Casado-Rodrigo, Rosario Ordóñez-Sierra

Recensiones

de libros, informes de proyectos, tesis...

- Cómo tutelar unas prácticas externas de calidad** pp.97-99
Teresa Linde-Valenzuela

EDITOR

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

EDITOR-ADJUNTO

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago, España

CO-EDITORES/AS

Adolfo Pérez Abellas, Universidad de Vigo, España
Agustín Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Manuela Raposo-Rivas, Universidade de Vigo, España
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Universidad de Vigo, España

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

Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull, España

SECRETARÍA TÉCNICA

Cristina Raquel Luque Guerrero, Universidad de Málaga, España

Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España

Natalia Quero Torres, Universidad de Málaga, España

Rafael Pérez Galán, Universidad de Málaga, España

Violeta Cebrián-Robles, Doctoranda Universidad de Vigo

COMITÉ ASESOR

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

Alfonso Cid Sabucedo, Universidad de Vigo, España

Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España

Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España

Emilio Joaquín Veiga Río, USC Campus Lugo, España

Esther Martínez-Figueira, Universidad de Vigo, España

Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania

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

María Luisa Rodicio-García, Universidad de Vigo, España

María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña, España

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

Miguel Angel González Valeiro, Universidad A Coruña, España

Milan Pol, Masaryk University, República Checa
Dr. Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela., España

Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Granada, España
Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España

Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal
Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia

COMITÉ CIENTÍFICO

Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España
Eduardo José Fuentes Abeledo, Universidad de Santiago de Compostela, España

Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga, España
Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España

Gabriela de la Cruz Flores, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México., México

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

Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät Institut I für

Bildungsphilosophie Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, Alemania

Joaquim Escola, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía Aplicada, España

Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania

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

M^{ra} Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España

Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador

Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España

María Marta Kagel, Universidad Católica De La Plata-UCALP Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales-UCES, Argentina

Martin Llamas Nistal, Universidade de Vigo, España
Mayerly Zulay Ruiz Torres, Fundación Universitaria de Popayán-FUP (Colombia), Colombia

Milan Pol, Masaryk University, República Checa
Philippe Henri Georges, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Francia

Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal

Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación

Study of the communication in the evaluation of the diaries of practices that improve the argumentation

Dr. Daniel Cebrián Robles

Universidad de Málaga, España

dcebrian@uma.es

Dr. Rafael Pérez Galán

Universidad de Málaga

rpg@uma.es

Dr. Manuel Cebrián de la Serna

Universidad de Malaga

mcebrian@uma.es

Cebrián Robles, D., Pérez Galán, R. & Cebrián de la Serna, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum*, 2(1), 1-21.

Resumen

Nada mejor para establecer un aprendizaje integrado entre los conocimientos de la facultad y las prácticas externas, que la metodología de los diarios donde los estudiantes reflexionan y argumentan sobre sus experiencias y aprendizajes. A pesar de ser estos diarios una práctica común en la mayoría de las instituciones, no siempre se realizan de forma dialógica y permanente con los tutores de la universidad, muchos menos entre los mismos estudiantes repartidos en diferentes centros, limitando así muchos de los beneficios que resultan de compartir las experiencias, más aún, el compartir las propias evaluaciones. El estudio con diseño cualitativo pretende analizar los resultados de las conversaciones entre tutor y estudiante en el momento de la evaluación, y el impacto de esta metodología para guiar y evaluar la reflexión y la argumentación sobre la práctica. Se analizaron 192 diarios estudiantes, y las 128 anotaciones que generaron desde análisis cualitativo con técnicas "Q-análisis". Al tiempo que, se presenta una metodología de rúbrica como el contenido de la misma para el seguimiento y evaluación de los diarios con criterios de argumentación. De las conclusiones más relevantes encontramos que se observa con claridad los cambios de mejora de la argumentación durante las catorce semanas.

Abstract

Nothing better to establish an integrated learning between faculty knowledge and external practices, than the methodology of the reflective daily where students reflect and argue about their experiences and learnings. Although these journals are a common practice in most institutions, they are not always done in a dialogical and permanent way with university tutors, much less among the same students distributed in different centers, thus limiting many of the benefits that result from sharing experiences, moreover, sharing the assessment themselves. The study with qualitative design aims to analyze the results of the conversations between tutor and student at the time of the assessment, and the impact of this methodology to guide and assessment the reflection and the argumentation about the practice. We analyzed 192 daily students, and the 128 annotations that generated from qualitative analysis with "Q-analysis" techniques. From the most relevant conclusions we find that the changes in argumentation improvement during the fourteen weeks are clearly observed. At the same time, a rubric methodology is presented as the content of the same for the monitoring and assessment of reflective daily with criteria of argumentation.

Palabras claves

Diario reflexivo; rúbrica digital; auto-evaluación, evaluación de pares y argumentación

Key words

Reflective daily; digital rubric; self-assessment, peer-assessment and argumentation

Introducción

Los diarios reflexivos pueden ser algo más que cuadernos donde los estudiantes recogen sus experiencias, y que valorados al final del curso con perspectivas de historias pasadas, una vez que ocurren, sin criterios explícitos antes o durante las prácticas. Sin duda, acotar la experiencia de las prácticas con criterios antes de que se produzcan, es como vaticinar qué va a ocurrir mañana. No obstante, sí podemos y debemos definir qué nivel de reflexiones y argumentos esperamos en los portafolios de los estudiantes, con independencia del tipo de experiencias que realicen, en el deseo de que pervivan estas buenas prácticas cuando sean docentes en activo (Zeichner & Wray, 2001). De esta forma, podemos utilizar los diarios como una herramienta de aprendizaje, como dice Zabalza-Beraza (2013, pp.98), "un reposo reflexivo" -añadimos "en vivo y directo"- y como sigue señalando el autor que nos permite y "garantiza que no sólo está de prácticas, sino que vive y piensa la práctica que realiza". Entendemos que estas ventajas se consiguen mejor cuando se produce una comunicación dialógica con los docentes y demás estudiantes (Cebrian-de-la-Serna, 2011), y no lo dejemos "solos" reconstruyendo la narrativa de sus pensamientos y experiencias prácticas. Sin duda, en el centro tienen a los tutores que son los guías de estas experiencias, pero sabemos que a veces se encuentran con una tarea ingente en clase, y su tutoría está más orientada a cuestiones de solucionar los problemas de la práctica profesional, siendo el mayor valor sin duda del practicum, pero donde no siempre tienen oportunidad de seguir el pensamiento pedagógico y las reflexiones de su tutorando.

El hecho de no compartir las experiencias, no debatirlas y discutir las, no reflexionar en "voz alta" y en el momento de producirse, dejándose para una revisión en la retrospectiva para la memoria final... impide, por un lado, recrear un pensamiento lógico y crítico más intenso, más directo y permanente con la realidad de los aprendizajes prácticos de

forma contrastada con su tutor del centro. Y por otra, la mirada hacia atrás y el recuerdo a veces nos juega malas pasadas, y se apoya en ideas y preconcepciones. No teniendo más oportunidad para poder comprobar al día siguiente, que aquella idea que planteamos en el diario era errónea, acaso discutible... y que no mirábamos de la misma forma que lo hacía el tutor o los demás estudiantes. De este modo, el estudiante dispone de todo un conjunto de apoyos reflexivos, para enfrentarse de nuevo y cada día a los problemas de la práctica, aprendiendo a "mirar de otra forma" la realidad y las vivencias que le rodean, dando todo el sentido a las prácticas (Zabalza-Beraza, 2017).

Evidentemente, para tener esta inmediatez en la comunicación entre el estudiante y la universidad, necesitamos de una tecnología innovadora (Fernández Díaz & Adelina Calvo, 2012; Bartolomé, Cantón, & Ferrer, 2017), con procesos de recogida de información digital, de anotaciones y subidas de evidencias multimedia -imágenes, vídeos, sonidos...- (Cebrián-de-la-Serna, 2014; Gallego-Arrufat, & Raposo-Rivas, 2014) y rúbricas digitales (Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna, & Martínez-Figueira, 2013; Cebrián-de-la-Serna, & Bergman, 2014) que acompañen y ofrezcan mayor información a los hechos e interpretaciones que dan los estudiantes... necesitamos de la tecnología que aumente nuestras experiencias recogidas en el portafolio digital desde una "comunidad de prácticas" (Klenowski, 2004), de intercambios de experiencias y valoraciones, de interpretaciones y argumentos que explican el porqué y el cómo de los hechos que interpretamos. Unido a la oportunidad de compartir soluciones y problemas que no se producen en su centro, y en cambio, sí en los demás centros y que son narradas por otros estudiantes.

Otra razón para acompañar las reflexiones prácticas son el nivel de profundidad que esperamos en los diarios. Esta reflexión analítica y deductiva necesita momentos donde los estudiantes escriben sus experiencias, las piensan y viven de nuevo con su narrativa interna, para después enfrentarse a la profundidad del debate y la defensa de nuestras experiencias y análisis (Zabalza-Beraza, 2004). Pues enfrentarse a la realidad como dialogar y debatir en profundidad, al tiempo que redactar por escrito lo aprendido, se produce con mayor nivel de calado y calidad en las reflexiones y argumentos cuando se hace colectivamente (Kim, 2013). Si a esto unimos criterios claros y objetivos que puedan servir de instrumentos para el debate, la reflexión y la argumentación, como para la propia evaluación de esta argumentación. Entonces tendríamos una herramienta valiosa para guiar la reflexión de las prácticas, y sobre todo,

la evaluación de las mismas, con la seguridad de provocar una mayor calidad y profundidad argumental en las mismas.

Autoevaluación y evaluación de pares sobre la argumentación en los diarios compartidos

Si bien, hay una larga trayectoria científica sobre los diarios reflexivos (Klenowski, 2004; Marcolino, & Reali, 2010; Bartolomé, Martínez-Figueira, & Tellado-González, 2014) y en la argumentación en la formación inicial (Nussbaum, Sinatra, & Poliquin, 2008; Kuhn, 2010; Cetin, Dogan, & Kutluca, 2014). Sin embargo, no encontramos tantos trabajos que enfoquen los diarios reflexivos y la argumentación en las prácticas externas con rúbricas colaborativas (Özçinar, 2015) y con una contra argumentación y crítica reflexiva (Liu, & Stapleton, 2014), además en línea (Baker, 2011). Mucho menos, con procedimientos y metodologías que permitan evaluar estos procesos reflexivos y argumentaciones. Algo similar sucede en los estudios de los procesos de regulación de los aprendizajes, la autoevaluación y evaluación de pares de forma colectiva y con rúbricas (Jenson, 2011; Cebrián-Robles, Serrano-Angulo & Cebrián-de-la-Serna, 2014). Pues estos nos permiten, no sólo ejercitar nuestro pensamiento e interpretación de las experiencias en el lugar donde realizamos las prácticas, sino compartir las mismas más allá del centro. Dando a conocer nuestras experiencias, problemas y sus soluciones, a otros estudiantes, multiplicando así las experiencias vividas, las propias y las ajenas; y que al evaluarlas entre pares en una comunidad virtual se sienten más próximas. Por tanto, consideramos cómo las nuevas líneas de investigación centradas en los procesos de aprendizaje de los alumnos deben estar orientados a través de herramientas como la erúbrica que potencia la autorregulación de los alumnos en su proceso de aprendizaje y le facilita compartir estas experiencias a través de grupos heterogéneos e interactivos en aras de una enseñanza de calidad para todos y a lo largo de toda la vida; también a través de entornos virtuales o de entornos semipresenciales o learning blended (Pérez, Cebrián & Rueda, 2014).

La autoevaluación como la evaluación de pares por los propios estudiantes posee una extensa literatura (Martínez-Figueira, Tellado-González, & Raposo-Rivas, 2013; Pérez-Torregrosa, Gallego-Arrufat, & Gámiz-Sánchez, 2016), pero pocas veces se han producido estudios de estas variables cuando se realizan sobre experiencias en las prácticas externas. Experiencias reales y vividas "in situ" y en el momento, enfrentadas a problemas profesionales y en un espacio muy valorado y motivador siempre por los estudiantes (Tejada Fernández, 2005; Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015). Por lo que, estamos en la creencia de

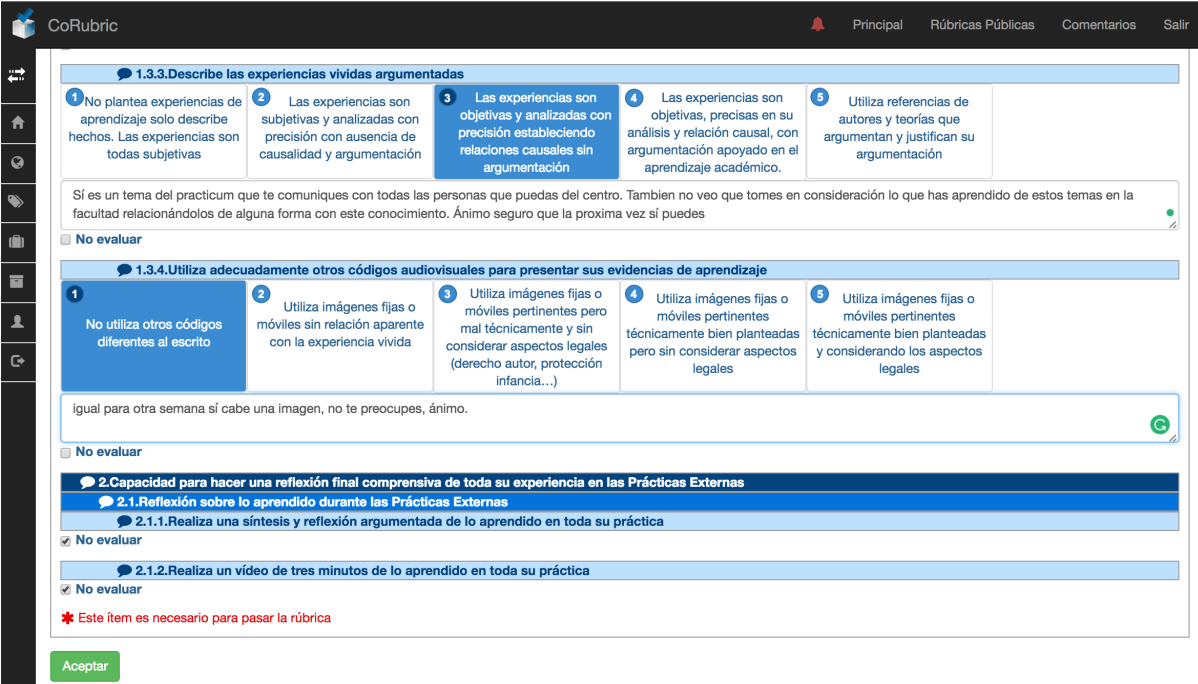
que estos nuevos contextos incrementan en los estudiantes el impacto de las metodologías de la evaluación formativa, más bien diríamos que las multiplican; en cualquier caso, pocas veces se han estudiado estas metodologías en contextos de prácticas externas y de forma compartida. En suma, la evaluación es una oportunidad para aprender, es algo más que una calificación al final, es una comunicación durante el proceso de aprendizaje, donde estudiantes y docentes se intercambian valoraciones e interpretaciones sobre los aprendizajes. Esta comunicación no se ha estudiado en profundidad en contexto dialógico como los que se producen en los contextos de la evaluación de las prácticas, menos aún con tecnologías y criterios de argumentación como la rúbrica para los diarios.

Metodología

El estudio es parte de un proyecto más amplio de I+D+i (1) donde se pretende conocer las posibilidades del uso de las tecnologías para la evaluación y seguimiento del prácticum. Para esto es necesario implementar y experimentar con pequeñas experiencias o grupos de estudiantes, que tras su evaluación puedan definir modelos de trabajo en grupos de estudiantes e instituciones más amplias. Por lo que, este trabajo es una muestra interesada de un proyecto donde hay otras instituciones -seis en total- que esperan recoger los resultados metodológicos de esta experiencia, como igualmente, éstas otras instituciones están realizando experiencias con otros grupos, contextos y modalidades diferentes en el uso igualmente con Corubric.com, plataforma donde se realizó la rúbrica de los diarios de prácticas.

El diseño de investigación es cualitativo con una intencionalidad descriptiva y orientada a la mejora (Buendía Eisman, Colás Bravo & Hernández Pina, 1998, pp.4-6). En particular, y en esta experiencia, tenemos como objetivo experimentar *la auto-evaluación y la evaluación entre pares* mediado por la *metodología y tecnología de la rúbrica*, para conocer sus limitaciones y promover un aprendizaje más integral -entre el conocimiento práctico y académico- del estudiante a la hora de *argumentar y reflexionar* críticamente sobre sus experiencias de aprendizaje prácticos. Las técnicas de recogida y análisis de los datos fueron mediante un análisis cualitativo de categorías de análisis sobre las 128 anotaciones realizadas en cada una de las evidencias (Imagen nº 1 y 2) producidas entre el docente y los estudiantes en el momento de la evaluación del diario de prácticas durante 14 semanas y desde los 192 diarios producidos. Estas anotaciones se exportaron a excel para su estudio. Los análisis de los datos se realizaron con categorías según la técnica de "Q-análisis" (Buendía Eisman, Colás Bravo & Hernández Pina,

1998, pp.317-319) sobre los argumentos, evidencias y conclusiones de los estudiantes en los diarios de prácticas semanales, y que produjeron las anotaciones y conversaciones sobre su evaluación.



The screenshot shows the CoRubric interface with the following content:

- 1.3.3. Describe las experiencias vividas argumentadas**
 - 1 No plantea experiencias de aprendizaje solo describe hechos. Las experiencias son todas subjetivas
 - 2 Las experiencias son subjetivas y analizadas con precisión con ausencia de causalidad y argumentación
 - 3 Las experiencias son objetivas y analizadas con precisión estableciendo relaciones causales sin argumentación
 - 4 Las experiencias son objetivas, precisas en su análisis y relación causal, con argumentación apoyado en el aprendizaje académico.
 - 5 Utiliza referencias de autores y teorías que argumentan y justifican su argumentación

Sí es un tema del practicum que te comuniques con todas las personas que puedas del centro. También no veo que tomes en consideración lo que has aprendido de estos temas en la facultad relacionándolos de alguna forma con este conocimiento. Ánimo seguro que la próxima vez sí puedes

No evaluar
- 1.3.4. Utiliza adecuadamente otros códigos audiovisuales para presentar sus evidencias de aprendizaje**
 - 1 No utiliza otros códigos diferentes al escrito
 - 2 Utiliza imágenes fijas o móviles sin relación aparente con la experiencia vivida
 - 3 Utiliza imágenes fijas o móviles pertinentes pero mal técnicamente y sin considerar aspectos legales (derecho autor, protección infancia...)
 - 4 Utiliza imágenes fijas o móviles pertinentes técnicamente bien planteadas pero sin considerar aspectos legales
 - 5 Utiliza imágenes fijas o móviles pertinentes técnicamente bien planteadas y considerando los aspectos legales

igual para otra semana sí cabe una imagen, no te preocupes, ánimo.

No evaluar
- 2. Capacidad para hacer una reflexión final comprensiva de toda su experiencia en las Prácticas Externas**
 - 2.1. Reflexión sobre lo aprendido durante las Prácticas Externas**
 - 2.1.1. Realiza una síntesis y reflexión argumentada de lo aprendido en toda su práctica
 - No evaluar
 - 2.1.2. Realiza un vídeo de tres minutos de lo aprendido en toda su práctica
 - No evaluar

*** Este ítem es necesario para pasar la rúbrica**

Ilustración 1. Observaciones realizadas por el docente y estudiante explicando cada calificación

En la imagen 1 podemos observar el texto que hay debajo de cada nivel de logro marcado, es una comunicación imprescindible para plantear una evaluación formativa, que da sentido y explicación cuando se presentan las evidencias, y explica la calificación junto con el alcance y posibilidad de mejora para el futuro. Por lo que, no se trata de calificar sino de establecer la calidad de la evidencia y explicar por qué este nivel de logro.

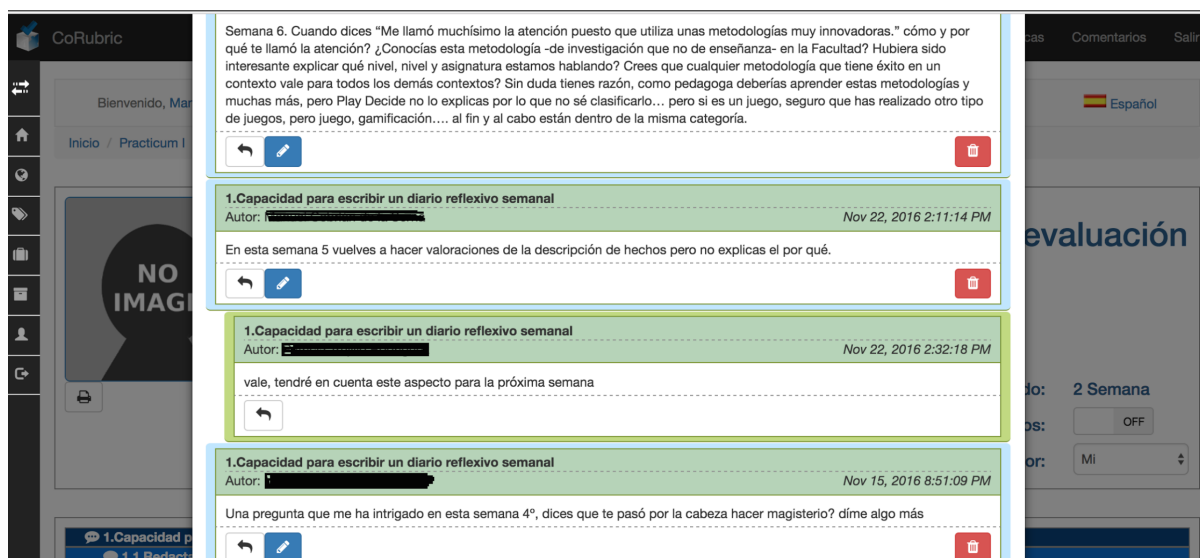


Ilustración 2. Anotaciones realizadas por los estudiantes y docentes en la conversación sobre la evaluación

Como podemos ver en la imagen 2, además del espacio para las observaciones que explican la calificación, existe un espacio para anotar en cada uno de los elementos de la rúbrica (en cada competencia, en cada indicador y en cada evidencia) una anotación que permite una comunicación evaluativa sobre otros aspectos de la comunicación humana, como la motivación al estudio, las consideraciones generales de los trabajos y conductas que observamos, los problemas en las prácticas...

Descripción del contexto

El grupo de estudiantes son 8 estudiantes de prácticum I (curso 16-17 primer cuatrimestre) del grado de Pedagogía en tercer curso, Universidad de Málaga. Las prácticas se realizan en centros de secundaria, en empresas e instituciones varias (Museos, centros de la naturaleza, etc.) en todos los casos el estudiante debe presentar un portafolio al final o memoria de prácticas. Durante el curso se tutoriza de forma presencial y obligatoria (seminarios de formación al inicio, durante y al final del cuatrimestre), durante la tutorización se realiza un seguimiento mediante un ePortafolios de evidencias multimedia (Monedero-Moya, Cebrián-Robles, & Cebrián-de-la-Serna, 2015), donde se realiza una evaluación formativa y seguimiento semanal por el tutor académico -tutor de la universidad- mediante diferentes procedimientos, como son dos rúbricas analíticas que responden a todos los apartados que debe presentar el estudiante en su memoria final. Por un lado, en una

primera rúbrica realiza la evaluación y seguimiento de esta memoria con descripción del contexto y un plan de acción e intervención; por otro lado, una segunda está orientada exclusivamente al seguimiento y evaluación de los diarios, con un enfoque de favorecer la argumentación y reflexión crítica.

Metodología de tutorización y evaluación de los diarios

La segunda rúbrica o rúbrica de los diarios prácticos (ver cuadro nº 1) lleva un seguimiento semanal de los diarios, que son en total 14 semanas o 14 diarios, que recoge uno o dos aspectos relevantes de su aprendizaje en esa semana en particular. La extensión máxima del diario semanal son 300 palabras, más orientado a establecer una conversación sobre un tema en profundidad que recoger las impresiones de toda una semana. De esta forma, se dispone también de más tiempo para responder y crear una conversación sobre un tema en particular.

Esta rúbrica se ha mejorado con el trabajo entre todos los docentes del proyecto, y en el que podemos observar cómo las evidencias pueden tener diferentes niveles de logro, circunstancia que hace más flexible que las rúbricas cuadradas a las que estamos acostumbrados. Esta flexibilidad también se produce en las diferentes ponderaciones o números cuantitativos que tienen estos niveles de logro, pudiendo comenzar unos por cero, otros por 1... como cambiar incluso los "escalones" entre estos niveles p.e. nivel 0, nivel 2, nivel 4, nivel 8 de puntuación en cada nivel de logro. La ponderación es otra de las flexibilidades que posee esta rúbrica digital. Una evidencia puede tener un peso diferente con respecto a otra dentro de un indicador, y un indicador puede tener más o menos peso con respecto a los demás indicadores, igualmente los distintos pesos de las competencias.

Competencia: 1.Capacidad para escribir un diario reflexivo semanal				
Indicador: 1.1.Redacta sus experiencias con claridad				
Evidencia: 1.1.1.Muestra una narrativa clara y vocabulario preciso				
	Muestra una narrativa clara y vocabulario preciso	Se expresa adecuadamente y con claridad	Trata diversos temas breves con claridad y sin relación aparente	Aborda muchos temas inacabados y sin un lenguaje apropiado
(*) Evidencia: 1.1.2.Presenta un mensaje estructurado				
	Ordena las ideas y los	Las ideas están	Define las ideas pero no	Presenta un texto

	hechos de forma lógica y estructurada	relacionadas entre ellas con lógica	están relacionadas	incoherente y difícil de seguir
Indicador: 1.2.Utiliza correctamente el lenguaje escrito				
Evidencia: 1.2.1.Ausencia faltas de ortografía				
		No presenta faltas de ortografías	No presenta faltas de ortografía graves	Presenta importantes faltas de ortografía
Evidencia: 1.2.2. Ausencia de incoherencias sintácticas				
		Las frases están bien estructuradas sintácticamente	Las frases son aún largas pero bien estructuradas	Se observan falta de estructuración sintáctica, con frases largas
Indicador: 1.3.Describe sus experiencias de aprendizaje con reflexión y precisión argumental				
Evidencia: 1.3.1.Describe los procesos aprendidos más relevantes con precisión				
Describe los procesos de aprendizaje vividos más relevantes con frases cortas y precisas	Describe los procesos de aprendizaje vividos más relevantes con frases cortas y precisas	Describe los hechos relevantes con frases cortas y precisas	Atiende los aspectos más relevantes de los hechos pero son frases largas y extensas	Escribe largas frases y párrafos sin centrarse en lo esencial
Evidencia: 1.3.2.Muestra una actitud de ética profesional				
	No muestra frases o ideas que atenten contra la dignidad de las personas, las instituciones, los valores democráticos y la ética profesional.	Ha firmado un contrato de confidencialidad con la empresa.	Utiliza un lenguaje poco profesional	Utiliza un lenguaje con prejuicios que atentan contra la dignidad de las personas, las instituciones, los valores democráticos y la ética profesional.
Evidencia: 1.3.3.Describe las experiencias vividas argumentadas				
Utiliza referencias de autores y teorías que argumentan y justifican su argumentación	Las experiencias son objetivas, precisas en su análisis y relación causal, con argumentación apoyado en el aprendizaje académico.	Las experiencias son objetivas y analizadas con precisión estableciendo relaciones causales sin argumentación	Las experiencias son subjetivas y analizadas con precisión con ausencia de causalidad y argumentación	No plantea experiencias de aprendizaje solo describe hechos. Las experiencias son todas subjetivas
Evidencia: 1.3.4.Utiliza adecuadamente otros códigos audiovisuales para presentar sus evidencias de aprendizaje				
Utiliza	Utiliza	Utiliza	Utiliza	No utiliza

imágenes fijas o móviles pertinentes técnicamente bien planteadas y considerando los aspectos legales	imágenes fijas o móviles pertinentes técnicamente bien planteadas pero sin considerar aspectos legales	imágenes fijas o móviles pertinentes pero mal técnicamente y sin considerar aspectos legales (derecho autor, protección infancia...)	imágenes fijas o móviles sin relación aparente con la experiencia vivida	otros códigos diferentes al escrito
2.Capacidad para hacer una reflexión final comprensiva de toda su experiencia en las Prácticas Externas				
Indicador: 2.1.Reflexión sobre lo aprendido durante las Prácticas Externas				
Evidencia: 2.1.1.Realiza una síntesis y reflexión argumentada de lo aprendido en toda su práctica				
		Redacta de forma breve una síntesis de su valoración durante toda su experiencia en las prácticas	Obtienes los puntos más importantes de su aprendizaje pero no explica sus causas	No realiza síntesis solo un resumen
Evidencia: 2.1.2.Realiza un vídeo de tres minutos de lo aprendido en toda su práctica				
		Realiza un vídeo breve que recoge una síntesis de aprendizajes y valoraciones sobre su experiencia	El vídeo es breve con claridad y síntesis de ideas pero mal formato técnico	Presenta un vídeo demasiado extenso y difícil de seguir

Tabla 1. Rúbrica de los diarios semanales (Elaboración propia) <https://goo.gl/RIDM4M>
 (*) Este ítem es obligado para aprobar esta evidencia para aprobar toda la rúbrica

En este diario el estudiante reflexiona sobre las competencias exigidas al pedagogo como profesional en la institución/empresa en la que está desarrollando sus prácticas. Valora también estas competencias que considera necesarias para ejercer profesionalmente en ese puesto. Justifica su valoración y describe algún ejemplo extraído de la realidad de cada semana con sus prácticas de forma que avale sus afirmaciones. De alguna forma, estamos solicitando una argumentación o exposición de hechos, explicación de los elementos que lo constituyen y entrega de evidencias que demuestren lo que está exponiendo, o lo que es lo mismo: conclusión, justificación y evidencias. En el primer seminario presencial se explica esta rúbrica y se solicita una auto-evaluación de los criterios y niveles de logro reflejados en el texto que no se entienden, antes de realizar la primera evaluación. Realizando una confirmación de acuerdo, dado que esta rúbrica viene a ser una especie de "contrato" de trabajo.

Cada semana los estudiantes suben su diario a la plataforma, se autoevalúan, evalúan a un compañero; y después de ese proceso, el docente realiza una evaluación y notas aclaratorias en el apartado de observaciones de CoRubric.com (ver imagen nº 1) sobre la evaluación emitida; a la vez que, añade comentarios en el módulo de anotaciones que complementan esta evaluación (ver imagen nº 2). El docente en todo momento y por semana tiene una aproximación conceptual de su trabajo, de cómo va evolucionando los estudiantes en conjunto sobre cada competencia, indicador y evidencia. Como se puede ver en la imagen nº 3 se muestra una pantalla con la media que obtuvieron los estudiantes en la rúbrica del diario en la 3ª semana, que como es lógico, la media que es suspenso (ver en rojo el número arriba a la derecha de la imagen 42,48 o 4,2 de media), en general irá mejorando en lo sucesivo. También se puede llevar un seguimiento individual de un estudiante durante todas las semanas, y al final del proceso podemos exportar toda esta información en una hoja excel para su análisis. Si bien, visualmente también podemos observar esta situación cambiando la pestaña del número de semana (arriba a la derecha de la imagen nº 3)

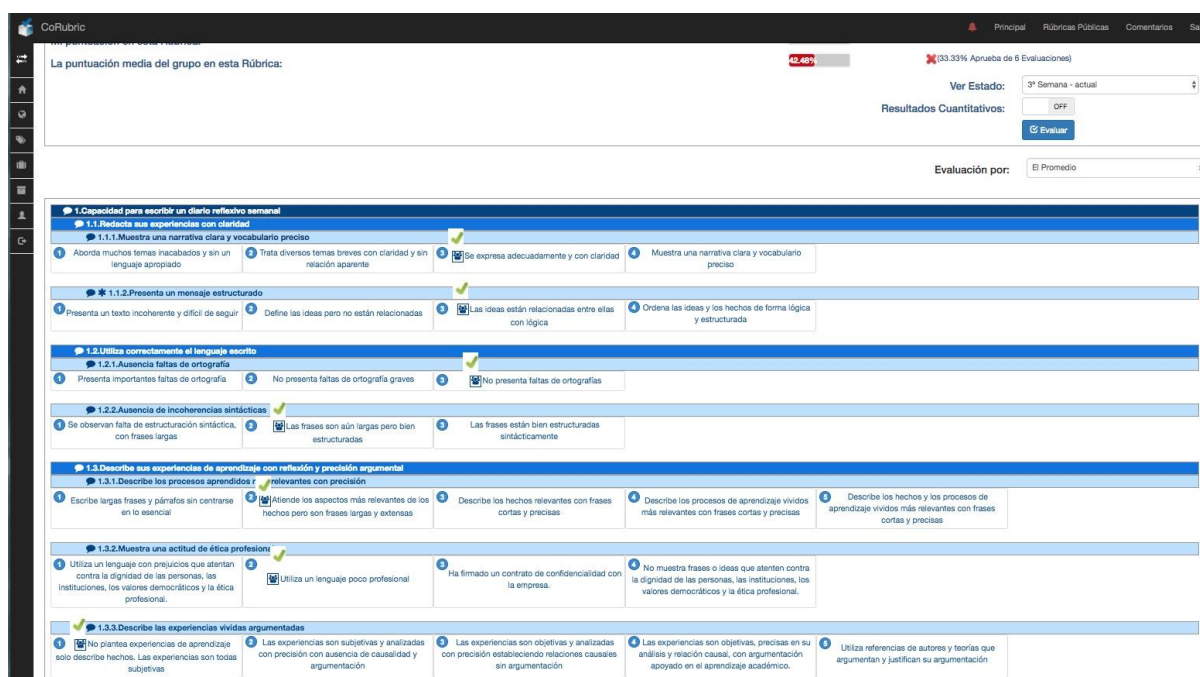


Ilustración 3. Visión de conjunto evolución global de los estudiantes semana 3

Como puede verse en esta imagen 3, el icono del grupo de estudiantes con el marcador en verde, señala la puntuación media y el texto cualitativo alcanzado por el grupo para una evidencia concreta en la semana 3. La evidencia 1.3.3. Describe las experiencias vividas

argumentadas, obtiene una puntuación media del grupo muy baja, y se indica cualitativamente con la frase: “No plantea experiencias de aprendizaje solo describe hechos. Las experiencias son todas subjetivas”.

Es normal que en ocasiones el docente sugiera a veces y, por ejemplo, que haga partícipe a los demás estudiantes de esta experiencia, exponiendo al grupo un modelo interesante de atención a la familia, que aporte a los demás el recurso que encontró para evaluar a los estudiantes del aula, aquella herramienta útil para la productividad, etc. El docente en ocasiones sugiere que suban evidencias en formato de códigos multimedia para apoyar sus reflexiones (vídeos, sonidos, imágenes y texto...) y argumentaciones.

Resultados

Análisis de los datos cualitativos.

El número de anotaciones fueron 128 las analizadas. Contando el texto alcanzó 7.781 palabras. Las categorías de análisis fueron 9 que se obtuvieron desde la síntesis de las unidades mínimas o frases dentro del texto de las anotaciones: *Redacción, Utilidad de la rúbrica, La crítica constructiva; Describir hechos, Síntesis, Inteligencia emocional, Códigos Multimedia y Aprendizaje práctico*. A continuación, vamos a redactar algunas de las conclusiones que hemos observado en la lectura de estas conversaciones:

Redacción. Expresiones sobre la dificultad de redacción.

El inicio de redactar el diario es en palabras de los propios estudiantes un “calvario” y “desasosiego” para algunos. Las pautas que orientan cuando se utiliza la rúbrica suele ayudar a eliminar esta situación de partida, junto con ejemplos de otros años o anotaciones explicativas en los propios niveles de logro que permiten mostrar direcciones web, imágenes o cualquier material didáctico de apoyo. Son frases de los estudiantes las siguientes: “Estoy de acuerdo con la puntuación, pienso que este diario en general no lo he enfocado bien. Para mi era un trabajo complejo, puesto que nunca lo había realizado antes”.

Utilidad de la rúbrica. Más motivado a escribir sin ningún “corsé”

Suelen comenzar el diario sin mirar a la rúbrica, esto ocurre hasta la segunda o tercera semana. Suelen estar más animados a contar sus experiencias sin ningún "corsé" o criterio en general.

Les resulta difícil también comprender que las calificaciones son una orientación y no una calificación definitiva, circunstancia que va mejorando como las propias calificaciones y las argumentaciones a medida que evolucionan. Ambos aspectos -valoración, argumentación y calificación como orientación- se ven muy ayudados si el tutor establece una comunicación de confianza con frases como las siguientes: "Las calificaciones de la rúbrica... no te preocupes solo es para regular, orientar y tutorizar tu trabajo"; "Tengo que nuevamente felicitarte, porque veo que estás haciendo una labor importante e interesante para tu formación"; "Tengo que felicitarte por tu trabajo y porque dices estás "nutriéndote" de aprendizajes... pues explica esta nutrición con más detalles"; "Ánimo, vas muy bien, no tengas en cuenta tanto las calificaciones que te salgan sino el porqué de tu reflexión y argumentación... en este caso sólo te quedaste en la evidencia, en los hechos, poco en lo que aprendiste, de las conclusiones que obtienes de esta experiencia, de las referencias leídas en la facultad, etc"; "En cuanto a la experiencia, enhorabuena, la primera vez que uno tiene que enfrentarse a un público es muy importante. No me hablas de cómo te preparaste, de qué estrategia diseñaste previamente, de qué recursos o ejemplos te valiste de tu experiencia en la universidad, etc."

A veces hemos tenido que subrayar la realidad del mundo laboral cuando se encontraban repetidamente viendo que la práctica no era todo un "divertimento", con frases del tutor académico como: "Evidentemente estas tareas se llaman "trabajo" y las cobran porque es una tarea profesional, ocupa y suele ser "trabajoso". Estás en el mundo profesional, es normal"; "Hola XXXX, la verdad es que escribir los diarios está siendo una difícil tarea puesto que siempre me tienen haciendo lo mismo y ya no se que más puedo poner de un aprendizaje inexistente".

La crítica constructiva. Dificultad para diferenciar matices en la evaluación.

Todos somos emocionalmente sensibles cuando se realiza una evaluación, incluso cuando hay una crítica profesional de los actos de uno o de los demás. En el mundo profesional el trabajo en equipo es muy importante, y se necesita competencia para poder aportar ideas y mejoras al grupo, como soportar las críticas sobre uno desde los demás compañeros. Son conversaciones como la siguiente de una estudiante que tuvo un problema al exponer sus opiniones de mejora sin medir la

situación de cómo y dónde se exponía: “Hola, felicidades porque presentas una innovación o mejora de procesos y además lo demuestras con evidencias. No pensé mal en cuanto a lo que dices de crítica, yo creo que es bueno la crítica, otra cosa es poner en evidencia -se refiere al hecho de poner en evidencia al jefe-. El problema es si estamos preparados o existe un ambiente para la crítica constructiva”.

Describir hechos. Descripción de hechos sin interpretar hasta llegar a la argumentación.

Por lo general y desde el principio, suelen describir hechos uno tras otro sin valoración, sin impresiones, explicaciones del porqué de lo que ven, observan y escuchan... pareciera que posee mayor valor: describir cuanto más mejor, sin comprometerse con ninguna explicación. Y es un “caballo de batalla” en casi la mitad del cuatrimestre. Difícil les resulta a todos, como puede observarse en la imagen 3, donde en la semana 3 se ilustra con un ejemplo de esta situación: la evidencia 1.3.3. va mejorando a medida que toman más confianza con el tutor y comprenden que tienen catorce oportunidades más para redactar bien su diario. Cuando llegan al final y revisan todo lo escrito ellos mismo observan esta evolución. Lo que sirve de ayuda al docente para tener una visión de conjunto del grupo. Encontramos frases en las primeras semanas, como: “...durante los días 18 y 19 me pusieron a trabajar pasando los contenidos de una unidad didáctica a *Exelearning* utilizando los criterios pedagógicos... En estos días, nos dieron la oportunidad de asistir a una reunión con XXX sobre el uso de *Articulate Storyline*... Al finalizar la semana, XXX me pidió que escribiese un post...”. En síntesis, se comienza con descripción de hechos que hay que mejorar en la redacción, para comenzar a partir de la 3ª semana un proceso de valoraciones, opiniones, etc. que hay que fundamentar con más información y documentación. En las últimas semanas se alcanza una mejoras importantes en la descripción, con reflexiones más o menos profundas, y en donde las evidencias comienzan a mostrar mayor utilidad, pues en un inicio no suele tener relación con la argumentación, menos aún tomar iniciativas para volver a comprobar sus hipótesis. Como este estudiante en la semana 9 donde después de escuchar comentarios de los docentes hacia el fracaso de ciertos estudiantes, comenta: “En los siguientes días trataré de entrar en las clases de estos profesores para ver como trabajan, ya que en mi opinión, una buena metodología que atiende a todos los alumnos y los considera a todos importantes es la clave para el éxito. Y puede ser que ahí radique la causa del fracaso escolar de estos alumnos en esas asignaturas.”

Síntesis. Dificultad para sintetizar una idea con relativa profundidad.

Realizar una síntesis es difícil para los estudiantes, igual que redactar frases breves y atenerse a las 300 palabras, como también centrarse en un tema y analizarlo con cierta profundidad. Para todo esto la orientación y conversación con el tutor es fundamental, buscando este análisis y argumento con preguntas directas, y centrándose en un tema, promoviendo que revise lo sucedido para la semana próxima y observe de nuevo aquel hecho descrito pero con otra "mirada". Ejemplo como los siguientes, cuando dice el tutor: "No señalas qué competencias no aprendistes cuando dices "A nivel práctico no estaba preparada, en muchas ocasiones echaba en falta capacidades y herramientas que quizás tendríamos que haber trabajado con anterioridad en la facultad" ¿cuáles – dice el tutor-? y cuando dices "no presentan nuevos retos ni enseñan a adoptar la postura autónoma, proactiva y real que creo que precisa un buen pedagogo" pregunta el tutor "¿cómo crees que se podría conseguir esto de la mejor forma?"

Inteligencia emocional. ¿La gran olvidada?

A veces la comunicación permite un apoyo más emocional, pues como todo trabajo profesional, en numerosas ocasiones se encuentran "perdidos" y en momentos "pocos excitantes", en palabra de los estudiantes, suelen tener expectativas altas y a veces equivocadas de lo que es el mundo profesional. Existe una gran diferencia entre los centros escolares -institutos para los pedagogos, en general- frente a los museos y especialmente de las empresas de formación. En esta últimas, suelen poner a prueba la gestión emocional de los estudiantes, sobre todo cuando se enfrentan con estructuras bien marcadas y ambientes muy estresantes. Aquí la tutoría puede en ocasiones no ser suficiente para que los estudiantes abandonen y soliciten otro centro. Mucho más cuando entre ellos se comunican en la plataforma y encuentran más divertido y excitante el trabajo de los demás en centros de secundaria. Son frases de los estudiantes como "no estoy nada contento con mis prácticas y pienso que debería ser algo positivo y placentero para mí". De los tutores: "Lo importante es aprender de los errores, analiza qué sucedió para mejorarlo en la próxima ocasión. Estamos en formación y evaluación continua. Venga, ese es la actitud, proactiva, ánimo".

Códigos Multimedia. Competencia multimedia.

En la evidencia 1.3.4., "Utiliza adecuadamente otros códigos audiovisuales para presentar sus evidencias de aprendizaje", suelen tener dificultades en un principio, y requiere de formación e información previa

de cómo, cuándo, qué... evidencias presentar. Pero al final, el adjuntar material audiovisual ha permitido una oportunidad única para debatir sobre el derecho a la intimidad y preservación de la identidad de la infancia, la seguridad de las redes y la preservación de los derechos de autor y la confidencialidad firmada en el contrato con las empresas, como puede ser en cuanto a bases de datos de clientes, estrategias de los proyectos, etc. Es una experiencia y temática interesante que no todos la viven directamente pero que al menos se debate y se conoce en las evaluaciones de pares. Podemos no requerir esta evidencia en este tipo de formato, "escondiéndola bajo la alfombra", pero el problema y la necesidad de formación seguirán ahí en los estudiantes.

Aprendizaje práctico. Dificultad de relacionar el aprendizaje práctico con el conocimiento en la universidad.

Otras de las cuestiones que más difícil resulta presentar como evidencias consiste en establecer un vínculo entre los conocimientos que disponen o han sido adquiridos en la universidad, con el análisis de las experiencias que se viven en los centros de prácticas. Esto pudiera ser así, porque muchos de los conocimientos de la universidad no se han planteado con un sentido más allá de superar una prueba o examen. También se corre el peligro de que las prácticas sean "un estar", y no un pensar y reflexionar sobre lo aprendido en ellas. Como igualmente la práctica diaria es muy absorbente y dados los estudiantes más a hacer que a pensar, pudiera ser el motivo por el cual ni siquiera revisan la rúbrica en las dos primeras semanas. Basta con estar y trabajar, como también puede suceder en la universidad, pensar que basta con estar sentado en la silla de clase. Frases como esta suelen ser frecuentes, cuando dice el tutor "... en este caso solo te quedastes en la evidencia, en los hechos, poco en lo que aprendistes, de las conclusiones que obtienes de esta experiencia, de las referencias leídas en la facultad, etc."

Conclusiones

Realizando una síntesis podemos estar más convencidos de que la metodología de autoevaluación y evaluación de pares, junto con las conversaciones y comunicaciones generadas gracias a la rúbrica, han mostrando su eficacia para la orientación y *guía de las reflexiones*, como se comprueba también en otros trabajos (Toom, Husu & Patrikainen, 2015), con los criterios y recogida de evidencias para un *aprendizaje auténtico* (Zeichner, & Wray, 2001, pp620). Igualmente, se ha generado una tutoría más allá de la argumentación y crítica de la práctica,

atendiendo a los aspectos más emocionales y otros aspectos que surgen de aprendizajes muy profesionales, únicos y singulares de la práctica. Antes de que los estudiantes comiencen las prácticas, resulta importante preparar para analizar y conocer sobre las expectativas que puedan tener. Para esto, en los seminarios previos es muy útil analizar los vídeos y algunos textos de los estudiantes de años anteriores. Salvo excepciones, por lo general, los estudiantes muestran muy buena disposición a aprender en las prácticas. Gracias a la tecnología de la rúbrica digital se ha permitido desarrollar una evaluación formativa en la distancia, una verdadera comunidad de práctica y una evaluación comunicativa. No dejándolos "aislados" a su suerte en la redacción de la narrativa personal que implica aprender en un contexto profesional, sin tutoría o mediante metodologías menos instantáneas y, en todo momento, desde la universidad. Con ello, podemos observar un cambio cualitativo en la argumentación que presentan sin duda dificultadas como en otros trabajos (Nussbaum, Sinatra, & Poliquin, 2008; Iordanou, & Constantinou, 2014), donde argumentar es más difícil que buscar pruebas. Siendo optimistas en cualquier caso, y por dos razones, una porque son estudiantes del Practicum I y disponen aún de otro cuatrimestre para mejorar los resultados; dos porque hemos tenido éxito en otras materias en el impacto de la rúbrica (Cebrián-de-la Serna, Serrano Angulo, & Ruiz Torres, 2014), solo que en otro contexto y asignaturas más presenciales.

La innovación educativa tiene algo de aventura por lo que significa adentrarse en territorios "pocos transitados" (Barrett, 2009) y buscar los límites de las posibilidades para el cambio, como asumir las tensiones y los retos que solicita a los actores de la innovación (docentes, estudiantes, familias...), para transformar los obsoletos o inadecuados pensamientos y conductas en buenas prácticas educativas. Este caminar se hace más fácil cuando estamos y nos sentimos acompañados, con una conversación en comunidades de aprendizaje y de prácticas, con criterios e indicadores de buenas prácticas como las que hemos expuesto en el presente trabajo.

Nota

1. Proyecto del Plan Nacional I+D+i 2014-17. Estudio del impacto de las erúbricas federadas en la evaluación de las competencias en el practicum. Plan Nacional de I+D+i de Excelencia, nº EDU2013-41974P. web: <http://goo.gl/u07aNs>

Referencias

Bartolomé, A., Cantón, I. C. & Ferrer, J. M. M. (2017). Una revisión a los Practicum de Educación desde las tecnologías. *Revista Prácticum*, 1(1).

Bartolomé, A., Martínez-Figueira, E., & Tellado-González, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *REDU.Revista De Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176.

Barreto, H. (2009). Conferencia inaugural. Jornadas Internacionales "Docencia, investigación e innovación en la universidad. Trabajar con ePortfolios". Universidad de Santiago de Compostela (España) 23-24 nov.

Baker, D. L. (2011). Designing and orchestrating online discussions. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(3), 401-411.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Cebrián-de-la-Serna, M.; Serrano-Angulo, J. & Ruiz-Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar*, 43.153-161.<https://doi.org/10.3916/C43-2014-15>.

Cebrián-de-la-Serna, M. & Bergman, M. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *REDU. Revista de docencia universitaria*. V 12 (1) 15-22. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6427>

Cebrián Robles, D., Serrano Angulo, J., & Cebrián de la Serna, M. (2014). Federated eRubric service to facilitate self-regulated learning in the european university model. *European Educational Research Journal*, 13(5), 575-583. doi:10.2304/eerj.2014.13.5.575

Cebrián de la Serna, M. (2014). El ePortafolio de evidencias y la evaluación formativa con eRúbricas. *Revista EmRede*, 1(1), 7-20.

Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con ePortafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, nº 354, Enero. pp.183-208.

Cetin, P. S., Dogan, N., & Kutluca, A. Y. (2014). The Quality of Pre-service Science Teachers' Argumentation: Influence of Content Knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 25(3), 309-331.

Fernández Díaz, E., & Adelina Calvo, s. (2012). La formación permanente del profesorado en el uso innovador de las TIC. Una investigación-acción en infantil y primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(2), 355-370.

Gallego-Arrufat, M.J., & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215.

Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2014). Developing pre-service teachers' evidence-based argumentation skills on socio-scientific issues. *Learning and Instruction*, 34, 42-57.

<http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.07.004>

Jenson, J. D. (2011). Promoting self-regulation and critical reflection through writing students' use of electronic portfolio. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 49-60.

Kim, S. H. (2013). The Effects of Reflection Rubric on Critical Thinking and Collaboration Argumentation in CSCA environment. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 14(11), 5559-5569.

Klenowski, V. (2004). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: Procesos y principios*. Madrid: Narcea Ediciones.

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824. doi:10.1002/sce.20395

Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. doi:10.1080/02619768.2014.994060

Liu, F., & Stapleton, P. (2014). Counter argumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: Investigating washback from a high-stakes test. *System*, 45, 117-128.

Marcolino, T. Q., & Reali, A. M. (2010). Análisis de los feedbacks de diarios reflexivos a lo largo de un proceso de mentoría en grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52) 6. <https://goo.gl/JvXGh6>

Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F., & Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: Un estudio piloto. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390

Monedero-Moya, JJ.; Cebrián-Robles, D. y Cebrián-de-la-Serna, M. (2015). Documentando el eportafolios federado con evidencias multimedia, anotaciones de video y erúbricas. XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. 29Jun-1Jul 2015. Poio. Pontevedra. <https://goo.gl/UOiyt8>

Nussbaum, E. M., Sinatra, G. M., & Poliquin, A. (2008). Role of epistemic beliefs and scientific argumentation in science learning. *International*

Journal of Science Education, 30(15), 1977-1999.
doi:10.1080/09500690701545919

Özçinar, H. (2015). Scaffolding computer-mediated discussion to enhance moral reasoning and argumentation quality in pre-service teachers. *Journal of Moral Education*, 44(2), 232-20.
doi:10.1080/03057240.2015.1043875

Pérez Galán, R., Cebrián Robles, D. & Rueda Galiano, A.B. (2014). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 337-456. Recuperado de <http://www.red-u.net>

Pérez-Torregrosa, A.B., Gallego-Arrufat, M.J., & Gámiz-Sánchez, V.M (2016). *Self Assessment with Electronic Rubrics of Undergraduates in the Practicum in Spain and Greece*. Paper presented at the ECER 2016, Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers. European Educational Research Association, EERA.

Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Martínez-Figueira, S. (2013). The electronic rubric to value skills on ICT subjects. *European Educational Research Journal*. (13) 5, 584-594.
<https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.5.584>

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 7(2), Recuperado de <https://goo.gl/45eRbi>

Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340. doi:10.1080/02619768.2014.943731

Zabalza-Beraza, M. (2017). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1). <https://goo.gl/4I7h55>

Zabalza-Beraza, M. A. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza-Beraza, M. A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613-621. doi:10.1016/S0742-051X(01)00017-8

Estructura valorativa de la motivación del alumnado de Formación Profesional hacia sus prácticas curriculares

Valuation structure of the motivation of the students on Vocational Training towards their curricular practices

Dra. M. Carmen Santos-González

Universidad de Santiago de Compostela

mcsantos@usc.es

Dra. M.Carmen Sarceda-Gorgoso

Universidad de Santiago de Compostela

carmen.sarceda@usc.es

Santos-González, M.C. & Sarceda-Groso, M.C. (2017). Estructura valorativa de la motivación del alumnado de Formación Profesional hacia sus prácticas curriculares. *Revista Prácticum*, 2(1),22-39.

Resumen

El estudio en el que se enmarca este trabajo sitúa sus objetivos en una doble dimensión: conocer la valoración global de la motivación del alumnado con respecto a la realización de prácticas en la empresa, y establecer aquellos elementos que alcanzan una menor valoración para cada factor identificado. En el análisis estadístico de los datos empleamos técnicas descriptivas y técnicas multivariantes, concretamente el análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA), a fin de obtener la información de las variables originales que configuran cada dimensión y ordenarlas según su valoración. Los resultados obtenidos muestran que el alumnado está altamente motivado, ya que globalmente el 77,5% de las puntuaciones son altas, frente al 9,1% que son bajas. Son los aspectos referidos a procesos relacionados directamente con las TIC y los recursos propios del ámbito laboral, así como otros relacionados con el desempeño del trabajo, los que alcanzan las valoraciones más bajas, lo que lleva a concluir la necesidad de intervenir en estos aspectos.

Abstract

The study which is part of this work puts its objectives in a double dimension: meet the overall assessment of the motivation of students with regard to practices in the company, and establish those elements that reach a lower rating for each factor identified. Analysis statistical data we employ descriptive and multivariate techniques, specifically the principal component analysis for categorical data (CATPCA), in order to obtain the information of the original variables that configure each dimension and order them according to their estimation. The results show that students are highly motivated, as globally 77.5% of the scores are high, compared with the 9.1% are low. They are the aspects relating to processes directly related to ICTs and equity in the workplace, as well as others related to the performance of the work, reaching the lower valuations, which leads to conclude the need to intervene in these aspects.

Palabras claves

Educación y formación profesional; periodo de prácticas profesionales; motivación; investigación educativa; trabajo.

Keywords

Vocational education and training; apprenticeship; motivation; educational research; labour.

1. Introducción

En la actualidad la Formación Profesional (en adelante FP) está adquiriendo un peso importante a la hora de la elección de estudios por parte de los jóvenes que pretenden ampliar su formación, constatándose en la última década un incremento en el número de alumnos y alumnas que demandan este tipo de estudios. A su vez, desde los centros educativos son cada vez más las medidas que se ponen en marcha con la finalidad de ofertar una enseñanza de calidad, siguiendo la estela de las diferentes iniciativas llevadas a cabo en los distintos países del marco europeo con el objetivo de mejorar los sistemas de Formación Profesional (Lentzen, 2016).

Con la reforma realizada a partir de la LOGSE en 1990 se da un giro a una enseñanza demasiado academicista y alejada del mundo laboral (Sarceda-Gorgoso y Rial, 2011). Con esta Ley surge la obligatoriedad de la formación práctica a través de un periodo en la empresa que vincula el mundo educativo y el mundo laboral y que, desde el ámbito curricular se denomina Formación en Centros de Trabajo (en adelante FCT). A partir de este momento, se sigue reformulando el modelo adoptado en España, y actualmente se está apostando por darle un mayor peso a las prácticas, de ahí el nuevo modelo de FP Dual que se pone en marcha con el Real Decreto 1529/2012. Este modelo es reflejo de la tendencia actual en las formaciones profesionalizadoras -y más concretamente en la FP-, encaminada a incrementar el tiempo que ha de pasar el aprendiz en la empresa, lo cual le va a proporcionar una mejor adecuación al puesto de trabajo (Rego, Rial y Barreira, 2015). Sin embargo, estudios recientes (Marhuenda, Chisvert y Palomares, 2016) ponen de relieve determinadas debilidades del sistema, con valoraciones negativas por parte de los participantes y diferencias entre regiones, sectores profesionales y tipos de centros.

A pesar de esta situación de la FP Dual, la empresa se constituye en un escenario privilegiado para el desarrollo de competencias y así se reconoce desde el marco normativo, que regula la certificación y reconocimiento de la formación adquirida en contextos no formales y a través de la experiencia laboral, mediante la evaluación de competencias demostradas en el desempeño del trabajo directamente relacionadas con la formación. Esta situación no es exclusiva del contexto español sino que, tal y como señalan Marhuenda, Bernard y Navas (2010) es compartida en el ámbito europeo, donde se están desarrollando procedimientos de acreditación de los aprendizajes realizados más allá de las instituciones escolares.

En este proceso, el aprendiz ha de demostrar su conocimiento y su "saber hacer" en relación con las realizaciones profesionales, ya que serán los indicadores a emplear, y que como se afirma (Tejada, 2011) "cada día están tomando más relevancia en la evaluación de competencias, orquestándose verdaderas situaciones de simulación

profesional.” (p. 740). Así, el llegar a ser competente en una profesión requiere, tal y como señalan Álvarez, Asensio y García (2013) la integración de “elementos cognitivos y emocionales que lleven a la elección y puesta en marcha del protocolo de actuación más adecuado en cada caso y a un desempeño ético y de calidad, funcional, eficaz y eficiente” (p.143). Y en este desafío, las prácticas y la motivación del alumnado hacia ellas adquieren un papel fundamental de cara a promover procesos de calidad.

En la FP reglada, el módulo de la Formación en Centros de Trabajo es común a todos los ciclos formativos de Formación Profesional. Cada Título tiene un programa formativo específico que el alumnado desarrollará en una empresa perteneciente al sector productivo para el cual se está formando. Se realiza al finalizar el ciclo y como requisito para poder cursarlo ha de tener superados todos los módulos que integran dicho ciclo. La organización, el desarrollo y la ordenación de este módulo formativo, está regulado por el Real Decreto 1538/2006 donde se especifica que la finalidad de la FCT será:

- “Completar la adquisición de competencias profesionales propias de cada título alcanzadas en el centro educativo.
- Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora para el aprendizaje a lo largo de la vida y para las adaptaciones a los cambios de las necesidades de cualificación.
- Completar conocimientos relacionados con la producción, la comercialización, la gestión económica y los sistemas de relaciones socio-laborales de las empresas, con el fin de facilitar la inserción laboral.
- Evaluar los aspectos más relevantes de la profesionalidad alcanzada por el alumnado en el centro educativo y acreditar los aspectos requeridos en el empleo que no puedan verificarse por exigir situaciones reales de trabajo” (p. 185).

En cuanto a su duración en los ciclos ya adaptados a LOE, y tal y como se establece en el currículo de cada ciclo, son 470 horas en las que el alumnado ha de adquirir los conocimientos y capacidades que se desarrollan en la empresa. Durante este periodo de prácticas, son dos los tutores los encargados de hacer un seguimiento del alumno/a que está realizando la FCT: el tutor del centro educativo y el tutor de la empresa. Ambos tutores han de estar en contacto a fin de que realmente el alumnado focalice su formación y realice aquellas tareas que le permitan adquirir las competencias requeridas en su titulación.

Decir además, que según el informe del Mercado de Trabajo Estatal 2014 (SEPE, 2015) “los trabajadores que están en posesión de títulos en Ciclos Formativos son especialmente valorados en el ámbito de la empresa y se encuentran entre los que tienen mejores posibilidades de inserción” (p. 4). Esta valoración por parte del mercado laboral, en buena medida viene determinada por las prácticas que los alumnos/as realizan

en las empresas, siendo el número de horas bastante amplio y llevando un seguimiento por parte del centro educativo que permite determinar un plan individualizado para cada alumno, marcando unos objetivos concretos en su realización de tareas. En esta ejecución de las tareas, uno de los factores que van a incidir en su predisposición al abordaje de las mismas, va a ser la motivación con la que el alumnado afronta esta etapa en su formación y que pone en juego un amplio conjunto de procesos "cognitivos, afectivos, sociales y de carácter académico que se encuentran involucrados" (Steinmann, Bosch y Aisassa, 2013, pp. 586-587) y en los que la comprensión y el análisis tienen una fuerte presencia (Soto y Torres, 2016).

Han sido muchos y muy diversos los campos en los que han sido estudiados los aspectos motivacionales referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje (Steinmann et al., 2013; Soto y Torres, 2016). Sin embargo en nuestro caso, lo trasladamos al mundo del desarrollo académico-profesional, y cabe mencionar aquí el estudio llevado a cabo por Lozano y Repetto (2007) en el que da cuenta de un programa de desarrollo de la motivación, cuyo objetivo principal es promover un aprendizaje procedimental que incremente la capacidad de motivación que guíe los comportamientos, en este caso de cara a la realización de la FCT. Su fundamentación teórica la justifica considerando la motivación como una competencia de autorregulación intrapersonal, donde el propio alumno será el que la gestione durante el periodo de prácticas. Al mismo tiempo, se constituye en "una experiencia personal con gran capacidad de movilizar no solo intelectual sino también emocional y afectivamente a los estudiantes" (Zabalza, 2016). Otra aportación interesante la realizan Maquilón y Hernández (2011), quienes en el estudio llevado a cabo con alumnado de formación profesional ponen de manifiesto que la motivación es el motor que mueve toda conducta, lo que permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general.

En el trabajo que presentamos, hemos tenido en consideración dicha competencia de autorregulación, formando parte de los principios en los que sustentamos nuestro estudio. Pero además consideramos la percepción del rol que van a desempeñar los alumnos/as, es decir, las actividades y comportamientos que serán precisos desarrollar para desempeñar eficazmente la tarea, así como el conocimiento de la organización del contexto de trabajo que, en consonancia con el esfuerzo que realice el alumnado (Porter y Lawler, 1968), serán el eje fundamental para su evolución durante las prácticas. Son estos los principios de las teorías procesuales de la motivación, en los cuales se enmarca y justifica nuestro trabajo.

Por otra parte, cabe señalar que los estudios centrados en la temática que aúna prácticas profesionales y motivación en las enseñanzas de formación profesional son muy escasos. Si bien es cierto que el prácticum y las prácticas profesionales han sido y son objeto de atención en la investigación educativa, tradicionalmente han centrado su

atención en la formación de maestros y, más recientemente, en el resto de formaciones universitarias. Con respecto a la formación práctica en FP, los esfuerzos se han dirigido fundamentalmente a evaluar el módulo de FCT (De la Fuente, 2001; Lorente, 2011; Marhuenda, 1994; Marhuenda et al., 2010; Rodríguez, 2002, 2005; Zurita, 2006), a tomarlo como eje para la definición de perfiles profesionales (Ruiz, 2008), o para vincular esta formación práctica con la inserción profesional (González, Cueto y Mato, 2006, 2008; Sarceda-Gorgoso y Rial, 2011).

De acuerdo con esto, resulta oportuno abordar la motivación de los alumnos y alumnas de Formación Profesional en relación con la Formación en Centros de Trabajo y que, vinculada a otras dimensiones ayudarán a explicitar los puntos clave a considerar en el diseño y desarrollo de este módulo de la formación.

El trabajo que se presenta se enmarca dentro de las actuaciones que se llevan a cabo en los centros públicos de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. Más concretamente, se trata de un estudio realizado en un Centro Integrado de Formación Profesional perteneciente a la "Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria" y que surge como iniciativa del propio centro -en el contexto de un proyecto de formación en centros- con la finalidad de conocer la motivación del alumnado respecto de la formación vinculada al módulo de FCT.

2. Metodología

2.1. Objetivos

Los objetivos que planteamos en este trabajo se sitúan en una doble dimensión:

- Conocer la valoración global de la motivación del alumnado con respecto a la realización de las prácticas en la empresa.
- Identificar el grado de motivación para cada uno de los aspectos planteados.

2.2. Participantes

Dado que el objetivo que perseguimos en el estudio es el de conocer la motivación del alumnado respecto al módulo de la FCT, nuestra unidad de análisis es dicho módulo formativo, que el alumnado va a cursar en el curso 2016/2017, siendo en este caso un total de 26 módulos, es decir, un módulo por ciclo formativo de los que están implantados en el CIFP. En nuestro caso la muestra está representada por un total de 14 módulos, lo que supone casi la mitad del total de 26 módulos, lo que consideramos que la muestra queda lo suficiente representada.

Según la familia profesional mostramos en la Tabla 1 la distribución de los módulos que configuran la muestra, respecto al total de módulos existentes en los correspondientes ciclos formativos.

MÓDULOS FCT	Frec.Centro Módulo FCT	% Centro Módulo FCT	Frecuencia Muestra	% Muestra Módulo FCT	Diferencia (Sesgo)
FAMILIA SANIDAD	16	61,54%	10	62,5%	+0,97%
FAMILIA SERVICIOS	10	38,46%	4	40%	+1,54%
TOTAL	26	100%	14	100% (53,84%)	

Tabla 1, Distribución de los módulos de la FCT según la familia profesional, (Elaboración propia)

Al no existir una diferencia o sesgo importante, podemos considerar que la muestra de módulos es representativa para este centro.

2.2.1. Características de los participantes

Respecto a la distribución de la muestra según el sexo (Tabla 2), la gran mayoría son mujeres, el 80,9% frente al 19,1% que son hombres; la mayoría tiene una edad situada entre los 18 y 25 años; y el 74,2% están cursando algún ciclo de la Familia Profesional de Sanitaria, frente al 25,8% de Servicios. En su mayor parte realizan un ciclo formativo de grado superior (77,5%) y en régimen modular (56,2%), siendo un 12,4% los ya tienen un título universitario y un 39,3% los que ya cursaron otro ciclo formativo.

		n	%
Sexo	Masculino	17	19,1
	Femenino	72	80,9
Edad	Menos de 18 años	1	1,1
	18 a 20 años	25	28,1
	21 a 23 años	25	28,1
	24 a 26 años	12	13,5
	27 a 29 años	6	6,7
	30 o más años	19	21,3
Familia Profesional	Sanitaria	66	74,2
	Servicios Socioc. y a la Comunidad	23	25,8
Ciclo Formativo	Atención a la dependencia	3	3,4
	Integración Social	20	22,5
	Audiología Protésica	15	16,9
	Higiene Bucodental	34	38,2
	Auxiliar de Enfermería	17	19,1
Grado	Medio	20	22,5
	Superior	69	77,5
Régimen	Modular	50	56,2
	Ordinario	36	40,4
	Distancia	3	3,4
Situación Laboral	Trabajando	25	28,1
	No trabaja	64	71,9
Tiene otro ciclo de F.P.	Si	35	39,3

	No	54	60,7
Título Universitario	Si	11	12,4
	No	78	87,6

Tabla 2, Características del alumnado participante, (Elaboración propia)

2.3. Instrumento y procedimiento

En el trabajo de Santos-González y Sarceda-Gorgoso (2016) se da cuenta de las propiedades psicométricas de un cuestionario para conocer la motivación del alumnado de Formación Profesional, donde mediante la técnica del análisis factorial se comprobó que el instrumento elaborado denominado "*Cuestionario para evaluar la Motivación del Alumnado hacia las Prácticas*" (CUMAP), alcanza un índice de fiabilidad alto ($\alpha = ,81$).

Será éste el instrumento que utilizaremos para recoger la información, que tal y como es descrito por dichas autoras, está configurado por 16 variables, referidas a aspectos relacionados con la motivación y la planificación del trabajo, la motivación para el desempeño del mismo, la motivación cara a la inserción laboral, y la motivación por el aprendizaje y manejo de diferentes recursos.

En cuanto al procedimiento, los cuestionarios fueron aplicados en formato papel directamente y de forma intencional en el aula, durante el mes de junio del 2016 al alumnado de un Centro Integrado de Formación Profesional de las familias profesionales de Sanidad y Servicios Socioculturales y a la Comunidad, concretamente en la primera reunión que tienen con el tutor del centro educativo, en la cual se les facilita toda la información formal respecto al proceso de las prácticas en las empresas.

2.4. Análisis de datos

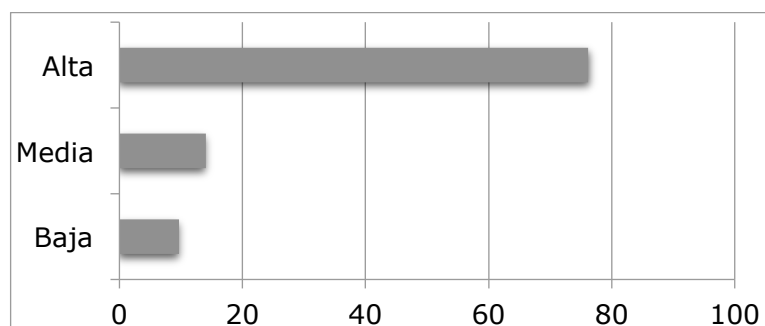
En el plan de análisis combinamos técnicas descriptivas y técnicas multivariantes: análisis de respuestas múltiples y CATPCA (componentes principales para datos categóricos). El tratamiento de los datos se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS (Versión 22.0) para Windows.

3. Resultados

3.1. Valoración global de la motivación

Inicialmente interesa conocer la valoración global de la motivación del alumnado, para lo cual se analiza el conjunto de respuestas múltiples del conjunto de variables que configuran el instrumento. Agrupamos las respuestas correspondientes a las valoraciones de "*Totalmente en desacuerdo*" y "*En desacuerdo*" como único conjunto de repuestas, así como las valoraciones de "*De acuerdo*" y "*Totalmente de acuerdo*". Las puntuaciones asignadas a "*Indiferente*" son tratadas igualmente. Pretendemos, de esta forma, determinar si la valoración atribuida al grado de motivación es "*Baja*", "*Media*" o "*Alta*".

Globalmente (Gráfico 1), se constata una elevada motivación para realizar las prácticas en las empresas (77,5% de las puntuaciones otorgadas son altas y 9,1% a bajas).



Gráfica 1. Distribución global de las puntuaciones para la motivación, (Elaboración propia)

Por otra parte, tal y como podemos comprobar en la Tabla 3, los estadísticos descriptivos las medias y rangos promedio son altos. La variable en la que se obtienen las puntuaciones más bajas son las referidas a "la preocupación o miedo al incorporarse a las prácticas" y, al "ritmo de trabajo en la empresa de prácticas".

VARIABLES	N	Media	Desviación típica	Rango promedio
V01. La posible contratación por parte de la empresa donde voy a realizar las prácticas.	83	3,93	1,218	9,86
V02. Lo que voy a aprender va a contribuir a desarrollar las competencias del perfil profesional del ciclo formativo.	83	4,59	,606	10,15
V03. Aprenderé sobre cómo organizar y planificar mi trabajo.	83	4,45	,753	9,94
V04. Encontrar un ambiente positivo en el centro de prácticas.	83	4,46	,650	10,83
V05. Obtener méritos para posibles procesos selectivos.	83	4,14	1,037	10,90
V06. El tener que pensar en distintas formas de cómo desarrollar mi trabajo me ayudará encontrar trabajo en el futuro.	83	4,78	4,428	7,74
V07. El planificar las actividades que tengo que llevar a cabo me ayudará a ser más metódico y más organizado/a.	83	4,40	,764	9,55
V08. Aprender a utilizar las TICaplicadas en el ámbito laboral para el que me estoy preparando..	83	3,87	1,145	9,20
V09. Conocer los recursos necesarios para desarrollar mi trabajo.	83	4,42	,646	9,45
V10. Útiles para mi capacitación profesional.	83	4,59	,585	7,23
V11. Me preocupa el ritmo de trabajo que tenga que realizar.	82	3,13	1,312	3,59
V12. Me da miedo incorporarme a la FCT.	83	2,46	1,425	5,36
V13. Me van a permitir el desarrollo de destrezas y habilidades necesarias en el ámbito laboral.	83	4,27	,734	6,14
V14. La realización de la FCT podrá aumentar mi motivación en el trabajo para el que me capacitará mi titulación.	65	4,34	,834	8,04
V15. Es conveniente que la asignación del alumnado a la empresa, esté en función de intereses similares	64	3,55	1,007	8,85

entre ambas partes para poder compartir experiencias profesionales.

V16. El número de horas que voy a realizar en la FCT considero que son las adecuadas para conocer el ámbito laboral del ciclo que estoy cursando. 65 3,88 1,083 9,17

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables, (Elaboración propia)

3.2. Estructura valorativa

Una vez que comprobamos la valoración global de la motivación del alumnado, nos interesa conocer cómo se estructura la valoración de la misma. Inicialmente, a fin de reducir la dimensionalidad de los datos, aplicamos el análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA).

Dimensión	Alfa de Cronbach	Total (Autovalores)
1	,911	6,854
2	,517	1,941
Total	,945	8,794

Tabla 4. Resumen del modelo, (Elaboración propia)

En la reducción del conjunto de variables obtenemos de forma intencional 2 dimensiones, para lo que empleamos el método de normalización principal por variable, ya que optimiza la asociación entre las variables, obteniendo así la saturación en la dimensión y en los componentes (Tabla 5).

Variables	Dimensión	
	1	2
V01	,475	,036
V02	,838	,048
V03	,758	,074
V04	,753	-,069
V05	,659	,071
V06	,695	,173
V07	,722	,420
V08	-,359	,683
V09	,895	-,074
V10	,849	,030
V11	-,269	,740
V12	-,454	,604
V13	,727	,040
V14	,664	,199
V15	,346	,503
V16	,572	-,188

Tabla 5. Saturaciones en componentes, (Elaboración propia)

Normalización principal por variable

Nuestro interés se centra en saber cómo se agrupan las valoraciones en los distintos componentes a fin de poder así reducir la

información y conocer el grado de valoración para la motivación, en cada uno de ellos (Imagen 1).

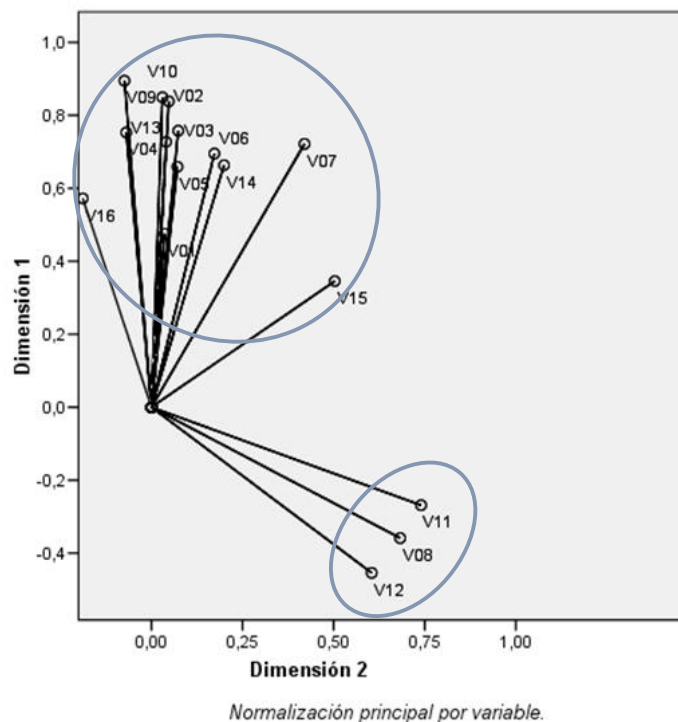
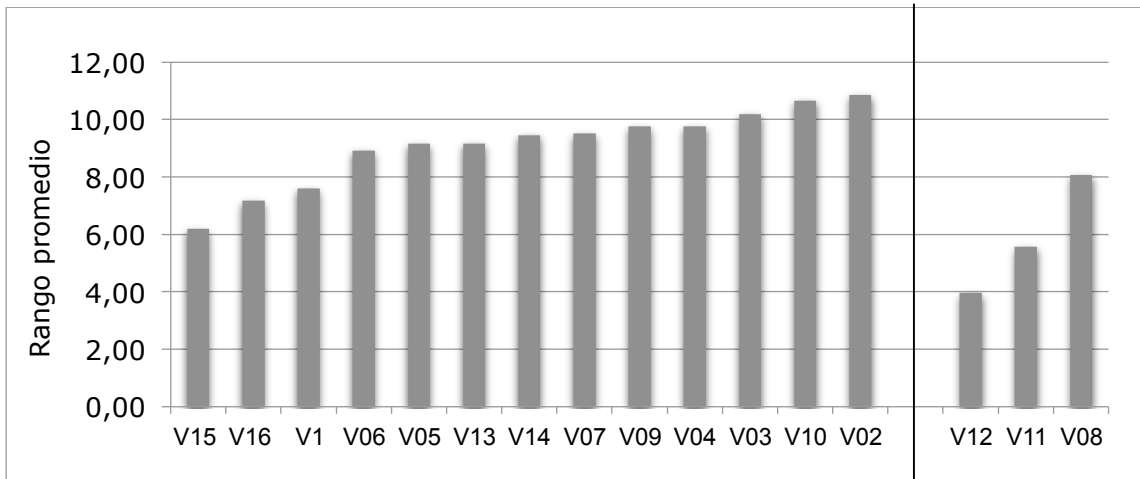


Ilustración 1. Saturaciones en los componentes para la motivación, (Elaboración propia)

Claramente, el alumnado configura la estructura de la valoración de su motivación en los dos grupos o factores, agrupando en la primera dimensión (polo +) aquellos aspectos por los que se siente motivado relacionados con el desarrollo del trabajo y su percepción sobre su futura inserción laboral. Hemos denominado a esta dimensión "*Trabajo e inserción laboral*".

El segundo grupo de variables (polo -) tan sólo agrupa aquellos aspectos relacionados con las TIC y el ritmo de trabajo que ha de realizar, si bien cabe mencionar que es en esta dimensión donde sitúa también su miedo ante la incorporación a la empresa. Hemos denominado a esta dimensión "*TIC y ritmo de trabajo*".

En el Gráfico 2 mostramos como se ordenan los elementos de la motivación en cada factor según las puntuaciones de orden (rango) alcanzadas en su conjunto.



Gráfica 2. Ordenación de las variables según valoración para cada componente,
(Elaboración propia)

El grupo de variables que configuran el factor "*Trabajo e inserción laboral*" son las que alcanzan la mayor valoración promedio en las respuestas respecto a la motivación. Aquéllas referidas a la posibilidad de desarrollar las competencias propias del perfil profesional, la utilidad de las prácticas en la empresa para la capacitación profesional, y aprender cómo organizar y planificar el trabajo, alcanzan las mayores puntuaciones en la valoración.

El desarrollo de competencias del perfil profesional del ciclo formativo, y su utilidad para la capacitación profesional, representan el 65% de la valoración asignada por el alumnado el que se posiciona en "totalmente de acuerdo" frente al 6% que se manifiesta indiferente, no siendo ninguno el que indica "totalmente en desacuerdo".

Otro de los aspectos que alcanza valores altos en la puntuación es el referido al ambiente positivo que esperan encontrar en el centro de prácticas, así como aprender a organizar y planificar su trabajo y conocer los recursos necesarios para ello, aspectos todos ellos directamente relacionados con el puesto de trabajo a desempeñar. Un 58% responde "totalmente de acuerdo", frente al 6% que se muestra indiferente, no siendo ninguno el que atribuye una valoración en "totalmente desacuerdo".

Con relación a aquéllos a los que el alumnado atribuye valoraciones menores -aunque mayoritariamente se posicionan con valores intermedios- destacan los referidos a la posible contratación por parte de la empresa en la que realizan las prácticas. Así, el 42% indica que está "totalmente de acuerdo" respecto al grado de motivación referida a este aspecto, frente al 20% que atribuye una valoración baja, y posicionándose los restantes en una posición intermedia.

4. Conclusiones y discusión

De los resultados expuestos, lo primero que hemos de señalar es que globalmente, el alumnado de Formación Profesional indica que está motivado para emprender su fase de prácticas en las distintas empresas, encontrándose valores altos en la mayoría de los aspectos que fueron sometidos a valoración. Sin embargo hay otros aspectos sobre los que los alumnos y alumnas se posicionan en una situación intermedia, lo que nos lleva a deducir que si desde el centro desean conocer los aspectos en los cuales han de incidir en la información, son precisamente las posiciones más bajas e intermedias las que van a ser la guía para el diseño de la intervención.

El alumnado diferencia claramente los aspectos referidos al desempeño del trabajo y la inserción laboral, de los recursos propios del ámbito laboral y las posibles inquietudes ante su incorporación a la empresa de prácticas. Es precisamente en esta dimensión que hemos denominado "*Inquietudes y TIC*", donde las puntuaciones obtenidas son las menores.

Tal y como hemos podido comprobar, las TIC y el conocimiento de los recursos propios de su trabajo, son los aspectos que alcanzan una menor valoración. Creemos que este aspecto debe ser analizado con profundidad desde el centro educativo, tanto por el profesor tutor de la FCT como por el resto de profesorado de cada ciclo. Es ahí donde precisamente se inician en esta formación, que no debería centrarse sólo en las TIC como medio para el desarrollo de los conocimientos teóricos de los distintos módulos formativos (no debemos olvidar que el alumnado pertenece a una generación con altas competencias a nivel tecnológico desarrolladas en el marco de la educación informal), sino avanzar hacia las que se vienen denominando TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) como medio para la realización de otros aprendizajes relacionados con el perfil profesional del título y que serán propios de su ámbito laboral. Esta idea nos lleva a pensar que, actualmente, el alumnado de los ciclos formativos utiliza las TIC pero no como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento, para lo que tendrían que cumplir con la condición de facilitar el aprendizaje de conceptos, procedimientos y valores (Pariente y Perochena, 2013).

Respecto de la dimensión que denominamos "*Trabajo e inserción laboral*", por los resultados obtenidos en los análisis de los datos, consideramos de gran relevancia que el alumnado tenga conocimiento de la empresa previamente a su incorporación. En este sentido resultaría de gran interés un acercamiento de la empresa al centro previamente a su incorporación a la misma. La intervención que se diseñe al respecto, ha de contemplar la posibilidad de que los responsables y tutores de empresa, ya bien mediante charlas, reuniones con alumnos, jornadas, etc..., se acerquen al centro educativo, donde se clarificarán los puestos de trabajo y las actividades que se realizan en dichas empresas, aspecto

que se pone de manifiesto en otros estudios sobre las prácticas en el ámbito universitario (Caso y Alonso-Cortés, 2016) o más concretamente sobre la FCT (Marhuenda, 1994; Zurita, 2006; Lorente, 2011). Al mismo tiempo posibilitaría a los profesores de los centros educativos una forma excelente de mantener actualizado su conocimiento de los entornos laborales (González et al., 2006, 2008).

Por otra parte, y en el marco de las acciones anteriormente mencionadas, se informará al alumnado de la importancia de la adaptación al puesto de trabajo, para lo cual los tutores de empresa serían una fuente importante a la hora de tratar este aspecto, como ya se pudo de manifiesto en otros estudios precedentes (Sarceda y Rial, 2011).

Centrándonos en la inserción laboral, cabe mencionar el estudio llevado a cabo por González et al. (2006), en el cual concluyen que “la colaboración que se establece entre centros educativos y empresas tiene importantes beneficios para todas las partes implicadas” (p. 56), ya que el estudiante inicia su contacto con el mundo de la empresa que muchas veces da lugar a un posterior contrato de trabajo. En algunas empresas se decantan por adoptar políticas concretas acerca de la relación existente entre la formación y la inserción, existiendo la posibilidad de insertarse dentro de las mismas tras el período de prácticas, de modo que las utilizan como mecanismo de selección de personal, a corto o a largo plazo (Martínez, 2000). Esta dimensión era una de las que más motivación provocaba en el alumnado y vemos como se corrobora con los datos aportados por otros estudios que demuestran que la inserción laboral en la propia empresa de la FCT se situaba, en el conjunto de las familias profesionales, en un 17% un año después de haber finalizado los estudios (Sarceda y Rial, 2011), y específicamente en las familias de Sanidad y Servicios Socioculturales y a la Comunidad –en las centramos nuestra atención– en el 14% y 8%, respectivamente (Gobierno de Cantabria, 2015).

Por este motivo, desde el centro educativo se le ha de proporcionar información sobre el ámbito laboral del ciclo formativo que están cursando. Es labor del Departamento de Información y Orientación el realizar este proceso, siendo recomendable que se profundice más en ello. Esta información deberá realizarse previamente a la realización de las prácticas, ya que desde la empresa podrán visibilizar aquellos aspectos y competencias que han de poseer, y sobre todo aquellas habilidades y métodos propios que requieren los puestos de trabajo propios de su titulación, así como las características propias del ámbito y las empresas objeto de contratación.

Como ya señalamos, estas expectativas y motivaciones son previas a la realización de la FCT, por lo que resulta necesario contrastarlas con la percepción posterior, abriéndose nuevas líneas de investigación. También sería importante contar con la visión de los otros participantes (tutores del centro y de la empresa), de manera que se puedan definir

fortalezas y debilidades de la Formación en Centros de Trabajo que contribuyan a una optimización de este módulo de formación.

Referencias

Álvarez, M.M., Asensio, I. y García, J.M. (2013). Deporte y competencias genéricas en la universidad: diseño y validación del "competest". *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 141-163. Recuperado de <https://goo.gl/ywLSXu>

Caso, A. y Alonso-Cortés, M.D. (2016). Procedimiento y Evaluación del Prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de León. *Revista Prácticum*, 1(1), 114-122. Recuperado de <https://goo.gl/Oi8opr>

De la Fuente, R. (2001). *La Formación Profesional: formación en centros educativos y formación en centros de trabajo. Necesidades y demandas en Burgos*. Tesis doctoral. Burgos: Universidad de Burgos.

Gobierno de Cantabria (2015). *Informe de inserción laboral 2013-2014*. Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. <https://goo.gl/XAQ1N2>

González, C.; Cueto, B. y Mato, F.J. (2006). El papel de la FCT en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias. *Revista de Educación*, 341, 337-372.

González, C.; Cueto, B. y Mato, F.J. (2008). ¿Qué beneficios tiene para la empresa su colaboración con el sector educativo? Un análisis de la Formación en Centros de Trabajo desde la perspectiva empresarial. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 76, 39-58.

Lentzen, S. (2016). Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Prácticum*, 1(1), 24-39. <https://goo.gl/kwiqTV>

Lorente, R. (2011). *La reforma de la Formación Profesional en España a través del diseño por competencias: un análisis desde la perspectiva de los agentes sociales*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Lozano, S. y Repeto, E. (2007). Motivación y desarrollo profesional: un estudio piloto. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25). <https://goo.gl/QZbuj8>

Maquilón, J.J. y Hernández, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1),81-100. <https://goo.gl/Gos57k>

Marhuenda, F. (1994). *Estudio y trabajo: la alternancia en la Formación Profesional*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

Marhuenda, F., Chisvert, M.J. y Palomares, D. (2016). La formación profesional dual en España: Consideraciones sobre los centros que la implementan. *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, 17, 43-63. <https://goo.gl/okhiBB>

Marhuenda, F.; Bernard, J.C. y Navas, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. *Revista de Educación*, 351, 139-161.

Martínez, M.J. (2000). Reflexiones acerca de la alternancia: una comparación entre el modelo de prácticas a través del módulo FCT (Formación en Centros de Trabajo) y el aprendizaje en España. *Contextos Educativos*, 3, 297-314. <https://goo.gl/mh1Msk>

Pariante, J.L. y Perochena, P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la eso. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 42, 195-208. <https://goo.gl/HM6f8l>

Porter, L.W. y Lawler, E.E. (1968). What job attitudes can tell us about employee motivation. *Harvard Business Review*, 46(1), 118-126.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual (BOE núm. 270, de 9 de noviembre de 2012).

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE núm. 3, de 3 de enero de 2007).

Rego, L.; Rial, A. y Barreira, E.M. (2015). La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. *Educar*, 51(2), 349-371. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.687>.

Rodríguez, M. (2002). *Análisis del módulo de formación en centros de trabajo en la familia profesional administrativa en la Comunidad de Madrid. Enfoque desde la Pedagogía Laboral*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez, M. (2005). La Formación en Centros de Trabajo: datos sobre su desarrollo en la familia Administración en la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 255-288. <https://goo.gl/i2seBU>

Ruíz, J. (2008). *Análisis del perfil profesional del "técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas" a través de la "Formación en Centros de Trabajo"*. Tesis doctoral. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Santos-González, M.C. y Sarceda-Gorgoso, M-C. (2016). La motivación del alumnado de Formación Profesional con respecto a sus prácticas profesionales: validación de un instrumento. En Rial, A.; Valcarce, M. y Rego, L., *A formación, a orientación e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais* (pp. 209-223). Santiago de Compostela: Campus na nube.

Sarceda-Gorgoso, M-C. y Rial, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9(2), 231-252. <https://goo.gl/NT96VC>

SEPE (2015). *Informe del Mercado de Trabajo Estatal. Datos 2014*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal. Recuperado de <https://goo.gl/tg08xy>

Soto, J.L. y Torres, C.A. (2016). Percepciones y expectativas del aprendizaje en jóvenes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 51-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5797>

Steinmann, A., Bosch, B. y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57), 585-598. <https://goo.gl/QKa8Ag>

Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018>.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://goo.gl/JilqUk>

Zurita, F.J. (2006). *Análisis descriptivo de la formación en centros de trabajo (FCT) de familias profesionales técnico-industriales en el ámbito* *Revista Prácticum*, 2(1), 22-39. ISSN: 2530-4550

provincial de Zaragoza. Tesis Doctoral. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.

Implementación y valoración de seminarios preparatorios para las prácticas externas en el Grado de Pedagogía.

Implementation and assessment of the preparatory workshops for external practies in the degree of Pedagogy.

Dr. Juan Pablo Hernández Ramos

Coordinador de prácticas Facultad de Educación, curso 2015-2016

Universidad de Salamanca

juanpablo@usal.es

Dra. Sonia Casillas Martín

Coordinadora de prácticas Grado de Pedagogía , curso 2015-2016

Universidad de Salamanca

scasillasma@usal.es

Hernández Ramos, J.P. & Casillas Martín, S. (2017). Implementación y valoración de seminarios preparatorios para las prácticas externas en el Grado de Pedagogía. *Revista Prácticum*, 2(1), 40-59.

Resumen

Las prácticas externas se han convertido en los últimos años en un importante componente de la formación universitaria, destacando este período no sólo como un momento de acercamiento al mundo laboral, sino como el período idóneo para englobar y aplicar todas las competencias desarrolladas previamente. Asociado a un proyecto de innovación y mejora de la calidad docente, mediante una metodología no experimental, este estudio pretende valorar y analizar la importancia de los seminarios preparatorios de las prácticas externas para los estudiantes de 4º de Pedagogía. Los resultados nos muestran como los estudiantes valoran positivamente la realización de dichas actividades formativas, no sólo por ofrecerles un nexo con el mercado laboral, sino porque les ayuda a elegir el lugar donde realizar sus prácticas externas. Iniciativas como la reflejada en este artículo demuestran la preocupación de las universidades por garantizar la calidad de la enseñanza universitaria, tanto dentro, como fuera de sus facultades.

Abstract

External practices have become in recent years an important component of university education, highlighting this period not only as a moment of approach to the world of work, But as the ideal period to encompass and apply all previously developed competencies. Associated with a project of innovation and improvement of teaching quality, through a non-experimental methodology, this study aims to evaluate and analyze the importance of the seminars preparatory to the external practices of students of fourth degree in Pedagogy. The results show us how students positively value the performance of these training activities, not only by offering them a link with the labor market, but also because it helps them to choose the place where to carry out their external practices. Initiatives as reflected in this article demonstrate the concern of universities to ensure the quality of university education, both inside and outside their faculties.

Palabras clave

Prácticum, Prácticas externas, universidad, Aprendizaje experiencial.

Keywords

Practicum, External Practices, University, Experiential learning.

1. Introducción

Desde el momento en que se diseñaron y aprobaron los diferentes grados bajo los criterios de convergencia europea estipulados por el Plan Bolonia para las universidades europeas, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (USAL) se están desarrollando constantes investigaciones y avances en pos de la mejora educativa; destacando la progresiva importancia que está adquiriendo el Practicum en los Planes de estudio de las diferentes titulaciones (Zabalza, 2011). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) instauró un nuevo escenario para el acercamiento de la universidad al mundo laboral al ponerle mayor énfasis a prácticas externas (Valverde, 2016).

Existe una realidad social en la que, debido al avance tecnológico, el mundo está interconectado y todo se puede localizar, exponer, intercambiar, transferir, recibir, vender o comprar sin importar el lugar en que nos encontremos (De Pablos, 2010); por ello, es necesario que todas las instituciones de educación superior mejoren y se adapten a los cambios, para así poder afrontar las nuevas demandas educativas de la sociedad de la información. La universidad, y particularmente los profesores universitarios, tienen la responsabilidad de contribuir, con una práctica educativa innovadora, en la formación integral de individuos con competencias suficientes para incorporarse y desenvolverse fácilmente en la realidad que tengan que vivir (González, 2008).

Este artículo pretende reflejar el proceso de diseño, implementación y valoración de los seminarios preparatorios para las prácticas externas del Grado de Pedagogía en el curso 2015-2016; iniciativa desarrollada desde la coordinación de prácticas de la titulación, con la finalidad de optimizar el grado de adquisición y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes de dicha titulación durante la preparación y el desarrollo de las citadas prácticas.

El Practicum, dentro de las titulaciones de grado, resulta un importante componente de la formación universitaria que se ofrece a los estudiantes (Alemany & Perramon, 2011; Mendoza & Covarrubia, 2014), periodo que en ocasiones es descuidado o planificado de manera superficial; considerando, por tanto, que cualquier tipo de perfeccionamiento en la planificación y desarrollo de las prácticas externas es una mejora en la oferta académica de las universidades. Las prácticas regladas contribuyen al logro efectivo de toda una serie de conocimientos, competencias y actitudes profesionales que precisarán los titulados en Pedagogía para el desempeño de su labor profesional (Gavari, 2012; González & Hevia, 2011). Por todo ello, se considera que el Practicum debe diseñarse, implementarse y

evaluarse, otorgándole la importancia debida, al entenderlo como eje vertebrador y globalizador de la titulación (Zabalza, 2011).

El sistema universitario español tampoco ha estado ajeno al valor formativo del prácticum en la preparación integral de sus estudiantes (Mendoza & Covarrubias, 2014). La importancia otorgada al practicum por el proceso de convergencia europea queda reflejada en la aparición de infinidad de estudios en España centrados en la valoración y mejora del periodo de prácticas de los estudiantes (Alemany & Perramon, 2011; Bartolome, Cantón, & Moral, 2016; Valverde, 2016). Destacando incluso la existencia de investigaciones previas centradas en los grados de magisterio (González-Sanmamed & Fuentes-Abeledo, 2011; Mendoza & Covarrubias, 2014) e incluso en el propio grado de pedagogía (González & Hevia, 2011; Hevia, 2010).

La implantación del EEES, en lo referente al Practicum, ha conllevado que las universidades, se preocupen por diseñar e implementar mecanismos que permitan garantizar unas prácticas de calidad para nuestros estudiantes; o como mínimo al mismo nivel que el resto de actividades formativas (Alemany & Perramon, 2011).

2. Estado de la cuestión

Desde siempre, se entiende el periodo de prácticas de las titulaciones universitarias como un tiempo en que el estudiante abandona la facultad para observar y colaborar en una función laboral similar a para la que se está preparando. En base al Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas; éstas constituyen una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes y supervisada por las universidades, cuyo objetivo es permitir a los mismos aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento. No obstante, esta labor formativa, viene reforzada por la necesidad, reflejada en los fundamentos del EEES, de acercar al estudiante al mundo laboral. Cuando se habla de Practicum estamos integrando en esa categoría todo un conjunto de actuaciones curriculares con contenido y sentido diferente al dado tradicionalmente (Zabalza, 2016).

En la fundamentación inicial de este Real Decreto 592/2014 se hace mención de las exigencias del proceso de construcción del

Espacio Europeo de Educación Superior al mencionar en diversas leyes manifiesta que:

“... se ha puesto un especial énfasis en la realización de prácticas externas por los estudiantes universitarios, previendo que los planes de estudios de Grado contendrán «toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir», entre la que se mencionan «las prácticas externas» (artículo 12.2), y que «si se programan prácticas externas, estas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios» (artículo 12.6)”.

Aunque pueda parecer que se intenta justificar las prácticas por su importancia como acercamiento al mundo laboral (Mendoza & Covarrubias, 2014), no se debe descuidar la finalidad de completar los aprendizajes y la formación que se obtiene en la universidad, ya que al final lo trascendental es que los estudiantes aprenden durante el proceso (Zabalza, 2016). Autores como De Miguel (2006), a la hora de suponer dichos propósitos educativos orientados en el desarrollo de competencias dentro del Plan Bolonia, destacan siete modalidades de enseñanza entre la que encontramos las prácticas externas. Dicho autor considera las prácticas externas como “el conjunto de actuaciones que un estudiante realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión” (2006, p.64). Para poder delimitar mejor esta modalidad docente, en base a otros estudios (Hernández, 2014) y teniendo siempre presente la obra de De Miguel (2006) se elabora la tabla 1.

Finalidad	Completar la formación de los estudiantes en el propio lugar en el que tendrán que desenvolverse en el mundo laboral.
Escenario	Contextos profesionales vinculados a la titulación.
Ventajas	Acercamiento al mundo laboral y a la realidad social. Desarrollo de actitudes y valores ligados al desempeño de una profesión.
Inconvenientes	Sitúan al estudiante en un marco reducido y centrado en una profesión. Enfrentan al estudiante a una acción muy diferente de la que realizan en las universidades. Dependiendo del lugar de acogida, el grado de actuación del estudiante puede ser muy diferente.

Descripción básica	El estudiante abandona la facultad para ser acogido temporalmente en el mundo laboral.
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1. Prácticas Externas (Adaptado de De Miguel) (2006)

2.1 Seminarios previos a las prácticas de Pedagogía

En una sociedad dinámica como la actual, el rol del pedagogo ha adquirido infinidad de posibilidades laborales. Mediante la realización de los seminarios preparatorios, el estudiante de pedagogía podrá acercarse a las diferentes posibilidades y tendrá mayor información a la hora seleccionar el lugar en que desea realizar su periodo de prácticas. Con ello, pretendemos garantizar las dos cuestiones que los diferentes estudios previos destacan como relevantes para el aprovechamiento de las prácticas externas: que las experiencias vividas sean significativas para la futura profesión de los estudiantes (González & Hevia, 2011; Zabalza, 2016); y que el contexto en el que se desarrollen fomente un aprendizaje novedoso para ellos, tanto en el momento de realización, como posteriormente cuando ejerzan como pedagogos (Alemany & Perramon, 2011; Bartolome et al., 2016; Zabalza, 2016).

Teniendo en cuenta que lo normal es que cada alumno sólo conozca la realidad laboral de una de las múltiples funciones del pedagogo, los seminarios prácticos, no dejan de tener una función formativa de acercamiento entre la universidad y el mercado laboral. Los seminarios previos a la realización de las prácticas adquieren diferentes finalidades según el artículo 3 del Real Decreto 592/2014 recoge textualmente que:

- a. Contribuir a la formación integral de los estudiantes complementando su aprendizaje teórico y práctico.
- b. Facilitar el conocimiento de la metodología de trabajo adecuada a la realidad profesional en que los estudiantes habrán de operar, contrastando y aplicando los conocimientos adquiridos.
- c. Favorecer el desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, personales y participativas.
- d. Obtener una experiencia práctica que facilite la inserción en el mercado de trabajo y mejore su empleabilidad futura.
- e. Favorecer los valores de la innovación, la creatividad y el emprendimiento”.

Generalmente, los estudiantes de Pedagogía consiguen un alto grado de acercamiento a una de las muchas realidades laborales

existentes como graduados en Pedagogía. Mediante los seminarios previos a las prácticas externas, no sólo se pretende que el estudiante conozca todos los ámbitos de intervención profesional relacionados con el grado; sino que también tenga un acercamiento a los centros, programas e instituciones que tienen algún tipo de convenio con la Universidad de Salamanca- Algunas empresas o instituciones son muy enriquecedoras para los estudiantes y en ellas tendrán oportunidad de experimentar actividades prácticas vinculadas con su profesión, no obstante, en una titulación que no tiene las salidas profesionales totalmente marcadas, es importante poder realizar un acercamiento a otras posibles actividades laborales. Además, al entender el Practicum como momento y situación de aprendizaje, importa mucho tomar en consideración de qué manera se ha organizado ese proceso (Zabalza, 2016); y dedicarle el tiempo necesario a la planificación, organización y asignación de los estudiantes.

Los seminarios preparatorios consisten en breves sesiones informativas, de aproximadamente 45 minutos de duración, en donde los diferentes responsables de los centros e instituciones colaboradoras con la universidad acercan a los estudiantes a su realidad laboral diaria. Posteriormente, tras la realización de los diferentes seminarios, durante la sesión final, se realiza la asignación del centro, institución o programa dónde el alumno realizará las prácticas, de acuerdo con su solicitud y con los criterios establecidos por la comisión de prácticas, así como la asignación al alumno de un profesor tutor (profesor/a de la universidad) y de un supervisor (de la institución asignada). La asignación de diferentes profesores de la facultad como tutores, involucra a un gran número de profesores con diferentes opiniones, pudiendo generar cierto grado de confusión en los estudiantes (Bartolome et al., 2016); hecho que mediante la realización de los seminarios preparatorios de manera conjunta se pretende prevenir.

3. Metodología

3.1 Diseño

La metodología de investigación seleccionada ha sido no experimental transversal, del tipo *ex post facto*, en donde no se modifica ni manipula ninguna de las variables y simplemente se recogen e interpretan las medidas de manera válida y fiable (Pérez, Galán, & Quintanal, 1992; Kerlinger & Lee, 2002) mediante análisis descriptivos. Así mismo, teniendo en consideración que, independientemente de cuál sea la estructura y el propósito formativos del Practicum, éste tiene siempre una dimensión personal

que desborda ampliamente los objetivos planificados (Zabalza, 2016); al igual que en investigaciones previas (González & Hevia, 2011; Mendoza & Covarrubias, 2014), se considera necesario centrarse en los estudiantes, concretamente en su opinión posterior a la realización del Practicum.

3.2 Finalidad y Objetivos

La investigación recogida en este artículo, nace desde la figura del Coordinador de Prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, el cual, en concordancia con la Coordinadora de Prácticas de la Titulación de Pedagogía y la decana de la Facultad de Educación, consideran necesario optimizar el grado de adquisición y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes de Pedagogía durante el desarrollo de las Prácticas Externas y la realización de los seminarios preparatorios para éstas.

Por tanto, el objetivo principal establecido consiste en analizar el desarrollo de las prácticas externas de los estudiantes de Pedagogía; así como la realización de seminarios preparatorios. Objetivo concordante con la importancia otorgada por ANECA, durante los procesos de evaluación de las titulaciones universitarias, a las prácticas curriculares.

De cara a facilitar la consecución del objetivo principal del proyecto se establecen tres objetivos más específicos: valorar los factores influyentes en el desarrollo de las prácticas externas; facilitar a los estudiantes la elección del lugar de realización de sus prácticas; y mostrar al futuro pedagogo un nexo entre la universidad y el mundo laboral.

3.3 Población y muestra

La población de estudio considerada se compone por los 60 estudiantes del Grado de Pedagogía matriculados en la asignatura obligatoria *Prácticas Externas* el curso 2016-2017. Tras la aplicación del cuestionario de manera presencial, se obtienen 43 respuestas, quedando establecida la muestra en dicha cantidad.

3.4 Temporalización y fases

Como queda reflejado en la tabla 2, la investigación comienza en las semanas previas al inicio del 2015-2016 y continúa hasta el curso 2016-2017, momento en que se procede tanto a la difusión de los resultados, como a la implementación de las decisiones tomadas a partir de los resultados obtenidos. Se pueden diferenciar cinco grandes fases: preparación, desarrollo, realización, evaluación y difusión.

Las primeras actuaciones para la consecución de los seminarios preparatorios se dieron la primera semana del mes de septiembre de 2015, cuando, una vez conocido el calendario disponible, se seleccionan los profesionales y se empiezan a establecer los primeros contactos con los diferentes profesionales. Después de varios acercamientos, al final, debido a las limitaciones de horario que teníamos al disponer solo la mañana el viernes, tras contactar con cerca de una veintena de profesionales, se consiguió acordar la implicación de once profesionales de los diferentes ámbitos profesionales.

	FASE	DESCRIPCIÓN	TEMPORALIZACIÓN
PREPARACIÓN	Elección de los profesionales.	La Comisión de prácticas de Pedagogía, formada por la decana, el coordinador de prácticas de la facultad de educación, la coordinadora de titulación y los tutores académicos, se reúnen y acuerdan los profesionales a los que solicitar su participación.	Primera quincena de Septiembre 2015.
	Contacto y organización con los profesionales.	El coordinador de prácticas de la facultad, junto a la coordinadora de titulación se ponen en contacto con los profesionales y organizan a los profesionales que aceptan participar en seminarios de 1 hora de duración como máximo.	Última semana de Septiembre 2015.
DESARROLLO	Seminarios profesionales.	A lo largo de 4 días se realizan aproximadamente 16 seminarios, a 4 por día.	Octubre y Noviembre 2015.
	Elección del centro de realización de las Prácticas Externas.	Los estudiantes escogen 3 centros, ordenados por orden de preferencia en donde llevar a cabo sus prácticas	Primera semana Noviembre 2015.
	Repartición de centros	Teniendo en consideración tanto las preferencias como las menciones de la titulación, los coordinadores de prácticas distribuyen a los alumnos en los diferentes centros.	Primera semana Noviembre 2015.
REALIZACIÓN	Realización de prácticas.	Los estudiantes desarrollan las prácticas fuera de la facultad de educación en las respectivas empresas, colegios o asociaciones.	Noviembre 2015 a Febrero 2016
EVALUACIÓN	Diseño y validación de un instrumento	Se construirá de manera valida y fiable un instrumento de recogida de información que recoja la percepción de los estudiantes sobre los seminarios preparatorios, la	Enero y Febrero 2016

	de recogida de información.	realización de las prácticas y la adquisición y desarrollo de competencias durante éstas.	
	Aplicación del instrumento.	Aplicación a los estudiantes del instrumento diseñado y validado para ello.	Marzo 2016
	Análisis de datos.	Análisis de los datos.	Abril, Mayo y Junio de 2016
DIFUSIÓN	Difusión de resultados.	Difusión de resultados mediante artículos y participación en eventos.	Curso 2016-2017

Tabla 2. Calendario de realización (Elaboración Propia)

Durante los meses de octubre y noviembre de 2015, contamos con los siguientes profesionales y entidades:

- Una fundación de carácter cultural y educativo, sin ánimo de lucro, creada por el Ayuntamiento de Salamanca.
- Representantes de varios programas de la propia universidad: Servicio de Asuntos Sociales y Programa Interuniversitario de la Universidad de la Experiencia.
- Diferentes asociaciones: asociación de padres, familiares y amigos de niños oncológicos de Castilla y León; y asociación salmantina de equinoterapia.
- Una empresa privada de acción pedagógica.
- Una orientadora de un centro público.
- Representantes de dos residencias juveniles.
- Programa de apoyo al estudio para miembros de un equipo de fútbol.
- Miembros del Servicio de Inspección de Salamanca.

Tras la realización de los diferentes seminarios preparatorios se les concede a los estudiantes un periodo de reflexión y posteriormente se realiza la asignación de los estudiantes en las diferentes posibilidades seleccionadas. En caso de existir varias personas interesadas en un mismo centro u organización, se decide recurrir a un sorteo público. De las plazas ofertadas, en sólo tres de ellas se tuvo que recurrir a dicho sorteo, quedando patente la gran variedad de intereses de los 60 estudiantes matriculados.

Una vez terminado el periodo de prácticas, durante una de las clases posteriores se aplica en papel un cuestionario de valoración de los seminarios preparatorios. Tras la posterior recogida y análisis de

datos, se procede a la elaboración del informe de mejora del proceso y a la difusión de los resultados, siendo este artículo la comunicación principal.

3.4 Instrumento

Como se acaba de anticipar, de cara a la recogida válida y fiable de información, se emplea como instrumento un cuestionario diseñado para la propia ocasión. El cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en que las preguntas establecidas de antemano, se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos, empleándose esta práctica comúnmente en enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos (Rodríguez, Gil, & García, 1996) como el que acontece.

Previamente a la elaboración del cuestionario, se realizó un proceso de reflexión sobre el tipo de información que se deseaba obtener y, por consiguiente, sobre el tipo de preguntas y el modo de plantearlas (Hernández, Martínez, García, Herrera, & Rodríguez, 2013). Y es que, como destacan ciertos autores "la planificación de un cuestionario implica diseñar un conjunto de cuestiones que supongan concretar las ideas, creencias o supuestos del encuestador en relación con el problema de estudio" (Rodríguez et al., 1996, p. 187). Tras dicho proceso, se confecciona un cuestionario en donde se diferencian tres apartados:

- El apartado inicial está formado por 7 proposiciones donde mediante un tipo Likert (Morales, Urosa, & Blanco, 2003) con cinco posibilidades de respuesta: totalmente en desacuerdo (1); en desacuerdo (2); ni acuerdo, ni desacuerdo (3); de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5); el estudiante manifiesta su opinión sobre los seminarios y su utilidad.
- Posteriormente, el estudiante valora los 11 seminarios de manera independiente; indicando de cada uno de ellos, la opinión sobre la duración (corto, adecuado o largo) y la evaluación del seminario en sí (escala de 1 a 5). Para dicha valoración, los estudiantes deben considerar el interés, la utilidad y la relevancia de los aspectos comentados en el seminario en cuestión.
- El cuestionario concluye con un apartado final, con dos preguntas de valoración global, con dos únicas posibilidades de respuesta: Si y NO. Estas preguntas, solamente las responderán los estudiantes que no se habían llegado a un acuerdo previo con alguna institución para realizar las prácticas.

Posteriormente, para valorar la fiabilidad o consistencia interna del cuestionario se procedió al cálculo del coeficiente de α de Cronbach, obteniendo un valor de .834. En base a este indicador, al ser una puntuación superior a .7, se considera un instrumento válido (Morales et al., 2003). Esto quiere decir que los ítems propuestos son precisos en su medición y valoran de manera consciente las opiniones de los estudiantes de Pedagogía sobre los seminarios preparatorios.

Aunque se considera la posibilidad de realizar el cuestionario bajo un diseño electrónico, para conseguir que sea cumplimentado por el mayor número de estudiantes posibles, se planifica un diseño en formato tradicional de papel y una aplicación anónima en el aula antes del desarrollo de una asignatura obligatoria de la titulación.

4. Análisis de resultados

Aprovechando la existencia de tres grandes apartados, a continuación, se exponen los resultados en base a dicha estructuración:

4.1 Valoración de los seminarios

En base a los resultados expuestos en la tabla 4, se puede considerar que los estudiantes de cuarto de Pedagogía consideran que los seminarios preparatorios son útiles, relevantes e interesantes. Destacando el convencimiento manifestado en los ítems 2: *Gracias a los seminarios he conocido diferentes salidas laborales*; y 3: *Los seminarios me han ofrecido un nexo entre la universidad y el mercado laboral*, destacando la necesidad de establecer actividades que conecten la formación con el mercado laboral.

Sin embargo, a la hora de analizar los resultados obtenidos en otros ítems, vemos que, aunque los seminarios han servido para motivar a los estudiantes para acudir a las prácticas (ítem 4: *Los seminarios han hecho que acuda a las prácticas con una motivación mayor*), no han servido para aumentar la vocación pedagógica de los alumnos (ítem 5: *La asistencia a los seminarios ha aumentado mi vocación hacia la Pedagogía*) y tampoco, en parte debido a la estructura de realización tan compacta, han ofrecido lugares de debate profesional (ítem 6: *Los seminarios me han ofrecido un lugar donde debatir sobre el rol del pedagogo*).

Así mismo, si observamos los resultados obtenidos en el ítem 7: *Los seminarios me parecen necesarios para el buen funcionamiento de las prácticas*; y en el ítem 1: *Los seminarios me han ayudado a*

decidir el lugar donde realizar las prácticas; se entiende que los seminarios preparatorios son considerados como útiles.

	Media	Desv. Tip.	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	N
01. Los seminarios me han ayudado a decidir el lugar donde realizar las prácticas.	3,37	,926	2,3	16,3	30,2	44,2	7	43
02. Gracias a los seminarios he conocido diferentes salidas laborales.	3,91	,684	0	0	27,9	53,5	18,8	43
03. Los seminarios me han ofrecido un nexo entre la universidad y el mercado laboral.	3,44	,700	0	7	46,5	41,9	4,7	43
04. Los seminarios han hecho que acuda a las prácticas con una motivación mayor.	3,38	,987	2,4	16,7	33,3	35,7	11,9	42
05. La asistencia a los seminarios ha aumentado mi vocación hacia la Pedagogía.	3,33	,865	2,3	11,6	44,2	34,9	7	43
06. Los seminarios me han ofrecido un lugar donde debatir sobre el rol del pedagogo.	3,21	,940	2,3	18,6	44,2	25,6	9,3	43
07. Los seminarios me parecen necesarios para el buen funcionamiento de las prácticas.	3,52	1,110	2,4	19	23,8	33,3	21,4	42

Tabla 4. Valoración de los seminarios (Elaboración propia)

4.2 Valoración específica de cada seminario

Como se ha comentado con anterioridad, se considera necesario incorporar un apartado en que se valoren específicamente los 11 diferentes seminarios, indicando de cada uno de ellos, la opinión sobre la duración mediante tres opciones de respuesta y la valoración del seminario teniendo en cuenta el interés, la utilidad y la relevancia de los aspectos comentados durante la realización de cada seminario.

Los resultados obtenidos se pueden observar en la tabla 5, en donde de manera general, los estudiantes consideran adecuada la duración de los seminarios, la cual ha sido de manera general de unos 50 minutos. En lo que se refiere a los seminarios, los menos valorados han sido el primero y el décimo, con puntuaciones que no llegan al 3. Por ello, remarcar la relación de esas valoraciones menos positivas con el aumento de opiniones que consideraban dichos seminarios como largos.

Por lo demás, de manera general, la valoración media obtenida por el grueso de los seminarios, omitiendo los dos casos citados con anterioridad, en una escala que oscila desde 1 hasta 5, ha fluctuado entre 3,14 y 3,92.

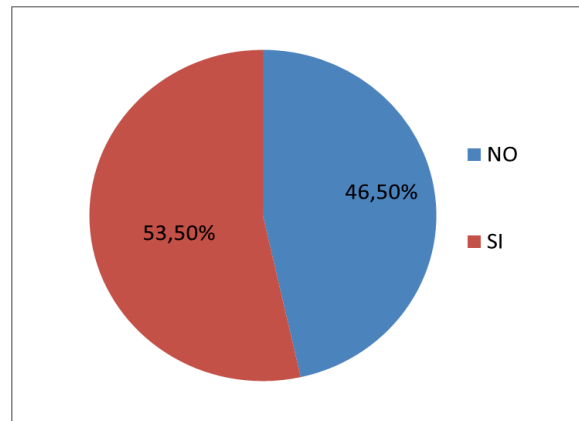
	Valoración		Duración			N
	Media	Desv. Tip.	Corto %	Adecuado %	Largo %	
1. Programa cultural del Ayuntamiento	2,85	1,027	2,50	62,50	35,00	40
2. Servicio asuntos Sociales USAL	3,44	,821	2,56	79,49	17,95	39
3. Programa Interuniversitario de la Universidad de la Experiencia	3,48	1,062	10,00	82,50	7,50	40
4. Asociación de Padres, Familiares y amigos e niños oncológicos de Castilla y León	3,67	,772	2,56	92,31	5,13	39
5. Empresa privada: ámbito de la Psicopedagogía	3,30	1,381	2,50	85,00	12,50	40
6. Residencia Juvenil I	3,81	1,126	5,41	86,49	8,11	37
7. Orientadora en centro publico	3,14	1,134	5,41	75,68	18,92	37
8. Residencia Juvenil de reinserción social	3,92	,906	11,11	75,00	13,89	36
9. Club de Futbol	3,53	1,109	50,00	50,00	0,00	38
10. Servicio de Inspección de Salamanca	2,74	1,107	0,00	57,89	42,11	38
11. Asociación Salmantina de Equinoterapia	3,58	1,030	0,00	100,00	0,00	38

Tabla 5. Valoración individual de cada seminario (Elaboración propia)

4.3 Valoración global

Para concluir, las últimas cuestiones se refieren a valorar aspectos más globales y del tipo organizativo, cuestiones que desde la coordinación necesitamos conocer para valorar el proceso de manera global.

La primera de las consideraciones es clara y directa: *¿Los seminarios te han ayudado a elegir el lugar de realización de las prácticas?*; y como se observa en la figura 1, de los 43 estudiantes, a 23 de ellos (53%) los seminarios les han ayudado a decidir su lugar de prácticas. Este dato por sí sólo no se debe emplear para valorar los seminarios, ya que, en muchas ocasiones, como se muestra a continuación, los estudiantes tenían seleccionado su lugar de prácticas antes de la realización de los propios seminarios.



Gráfica 1. Pregunta general 1 (Elaboración propia)

Por ello, debemos centrarnos en las siguientes cuestiones y valorar conjuntamente los resultados; siendo vital conocer si *¿Los seminarios han hecho que cambien tus intenciones sobre el lugar de realización de las prácticas?* Donde 15 de los 43 estudiantes (34,9%) manifiestan que han cambiado sus intenciones, frente a 28 (65,1%) que no se han visto influenciados. Teniendo en cuenta estos datos es importante tener en cuenta que 11 estudiantes se han buscado el centro de prácticas ellos previamente en base a otros intereses ajenos a la realización de los seminarios: intereses vocacionales, geográficos, laborales, etc. Por ello, en la tabla 6, al sólo responder

Si tenemos en cuenta solamente a los 32 estudiantes que al comenzar los seminarios no tienen decidido donde realizar las prácticas, la situación es bien distinta, ya que como se puede observar en la tabla 6, al 62,5% de los estudiantes que no tenían preparadas y acordadas previamente sus prácticas, les ha servido para elegir su lugar de realización. Es más, incluso 12 estudiantes, el 37,5%, ha cambiado de opinión y debido a la implementación de los seminarios ha modificado sus intenciones a la hora de elegir entidad para realizar las prácticas.

	SI		NO		N
¿Los seminarios te han ayudado a elegir el lugar de realización de las prácticas?	20	62,5%	12	37,5%	32
¿Los seminarios han hecho que cambien tus intenciones sobre el lugar de realización de las prácticas?	12	37,5%	20	62,5%	32

Tabla 6. Valoración de los seminarios como ayuda para decidir el lugar de realización de las prácticas. (Elaboración propia)

5. Discusión y Conclusiones

La inclusión en los planes docentes de prácticas externas, con sus convenientes seminarios preparatorios, supone reconocer que, "además del conocimiento técnico y científico, es indispensable un conocimiento práctico que permita una aproximación a la realidad en la que se desenvolverán los futuros profesionales, desde el principio de aprender haciendo" (Mendoza & Covarrubias, 2014, p. 113).

Así mismo, evaluar la calidad de la enseñanza universitaria se ha convertido en un tema necesario y actual. Conocer sus metas y sus objetivos y evaluar en qué grado se han alcanzado es un reto para las instituciones universitarias que desean lograr prestigio y competitividad (Alemany & Perramon, 2011). En este momento, con el EEES implantado en la Universidad de Salamanca de manera general y en la Facultad de Educación de manera concreta, el estudiante debe hacer explícita su condición de miembro activo y ser considerado durante todo proceso evaluativo de su formación. Dentro de este nuevo paradigma asistido por el cambio en la conceptualización de la formación universitaria, el Practicum adquiere una nueva relevancia. Por ello se trata de intentar establecer nuevos criterios que garanticen la calidad del Practicum (Alemany & Perramon, 2011; Zabalza, 2011). Dicha calidad, debe venir determinada por una buena planificación, un adecuado proceso de selección de los organismos colaboradores y una valoración conjunta de todo el proceso; teniendo significativa importancia el diseño, implementación y evaluación de los seminarios preparatorios.

El Plan de Mejoras de las Prácticas Externas de las diferentes titulaciones de la Facultad de Educación se rige por una dinámica de evaluación sistemática y participativa que permita un conocimiento riguroso de la institución como base para la toma de decisiones que garanticen la mejora continuada de la oferta educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En todo momento se debe considerar la importancia del practicum para la puesta en un

contexto real de las competencias desarrolladas durante las titulaciones, no obstante, como refleja Zabalza (2016, p. 4): “tiene el pecado original de que habiendo nacido muy vinculado a la práctica, al hacer, se habla más de experiencias que del fundamento y sentido curricular sobre el que dichas experiencias se basan”.

Mediante la realización de esta investigación, se han valorado los seminarios preparatorios a la realización de las prácticas del grado de Pedagogía en la Universidad de Salamanca, con la intención de fomentar la motivación de los estudiantes durante este periodo, así como facilitar la elección de la entidad colaboradora en la que realizar dicho periodo. Estas actividades formativas de carácter preparativo sirven para conocer y considerar las circunstancias que interfieren en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. Por ello, desde la coordinación de prácticas se podrán considerar y controlar de forma que se mejore el grado de aprovechamiento de las prácticas por parte del estudiante.

Así mismo, teniendo en cuenta que el profesional de la Pedagogía dispone de un amplio abanico de salidas profesionales: orientación, recursos humanos, gestión, evaluación, etc., con el desarrollo de los seminarios preparatorios se pretende acercar al estudiante a diversas salidas laborales, y no sólo a la relativa al lugar de realización de sus prácticas.

En lo referente a la toma de decisiones de cara al próximo curso, teniendo en cuenta los resultados expuestos y la importancia otorgada por los estudiantes se toman las siguientes decisiones:

- Mantener la realización de los seminarios preparatorios.
- Valorar la supresión o modificación de los dos seminarios valorados de manera más negativa por los estudiantes.
- Valorar la posibilidad de que no todos los seminarios tengan la misma duración, ya que se considera que las posibilidades expositivas de los profesionales son diferentes en función de sus actividades.
- Mantener el sistema de asignación de centros.

Desde una perspectiva global, la consolidación del EEES ha resaltado la importancia formativa del periodo de prácticas (Alemany & Perramon, 2011; Bartolome et al., 2016; Gavari, 2012; González-Sanmamed & Fuentes-Abeledo, 2011; Hevia, 2010; Zabalza, 2011), siendo necesarias investigaciones centradas, tanto en el maximizar aprovechamiento de las prácticas, como en agrandar el prestigio y la importancia de esta etapa formativa presente en casi la totalidad de las titulaciones universitarias actuales. Tradicionalmente, se han valorado las prácticas externas como un tiempo más relajado y más

reflexivo que formativo, concepto reduccionista de un periodo de tiempo con infinidad de posibilidades y alicientes formativos.

6. Agradecimientos

Planes de Formación e Innovación. Programa de mejora de la Calidad. Proyectos de Innovación de la Universidad de Salamanca: *Valoración y análisis de las "prácticas externas" en el grado de Pedagogía. Factores influyentes y seminarios preparatorios.* (ID2015/0171)

7. Referencias

Alemany, J., & Perramon, X. (2011). Hacia un Practicum que garantice la calidad: diseño e implementación de un protocolo de seguimiento del Practicum. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 161.

Bartolome, A. R., Cantón Mayo, I., & Moral Ferrer, J. M. (2016). Una revisión a los Practicum de Educación desde las tecnologías. *Revista Prácticum*, 1(1), 40-53.

Boletín Oficial del Estado (2014). RD 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE num.184

Boletín Oficial del Estado (2007). Ley orgánica 4/2007, de 13 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001. BOE num.89

De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el Cambio metodológico en el EEES. Oviedo: Universidad de Oviedo.

De Pablos, J. de. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 7(2), 6-16.

Gavari, E. (2012). *Estrategias para la comunicación escrita en el Practicum*. Editorial Universitaria Ramon Areces.

González, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, 5(2), 2-19.

González, X. A., & Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de educación*, (354), 209-236.

González-Sanmamed, M., & Fuentes-Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de educación*, (354), 47-70.

Hernández, J. P. (2014). Actitudes del docente ante la modernización de la Universidad. Un estudio descriptivo correlacional en la Universidad de Salamanca. (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de <https://goo.gl/2ipfQq>

Hernández, J. P., Martínez, F., García, F. J., Herrera, E., & Rodríguez, M. (2013). Teachers' attitude regarding the use of ICT. A factor reliability and validity study. *Computers in Humans Behavior*, 31, 509-516.

Hevia, I. (2010). Estudio del Practicum de Pedagogía: alternativas metodológicas. *Aula abierta*, 38(1), 97-108.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales (4. ed.). México: McGraw-Hill.

Mendoza, M., & Covarrubias, C. G. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142.

Morales, P., Urosa, B., & Blanco, Á. (2003). *Construcción De Escalas De Actitudes «tipo Likert»: Una Guía Práctica*. Madrid: Villares de la Reina. La Muralla; Hespérides.

Pérez, R., Galán, A., & Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Editorial UNED.

España. Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-8138>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.

Valverde, M. A. (2016). Las prácticas externas extracurriculares: tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad. *Practicum*, 1(1), 54-79.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, (354), 21-43.

Zabalza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.

Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum.

Degree of the satisfaction, utility and validity of electronic rubrics evaluation during the practicum.

Ana Belén Pérez Torregrosa

Universidad de Granada
anabpt91@correo.ugr.es

María Asunción Romero López

Universidad de Granada
romerol@ugr.es

Pilar Ibáñez Cubillas

Universidad de Granada
pcubillas@ugr.es

Dra. María Jesús Gallego Arrufat

Universidad de Granada
mgallego@ugr.es

Pérez-Torregrosa, A.B., Romero-López, M.A., Ibáñez-Cubillas, P. & Gallego-Arrufat, M.J. (2017). Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum. *Revista Prácticum*, 2(1), 60-79.

Resumen

El propósito de este estudio es conocer las opiniones de los futuros docentes ante el empleo de las e-rúbricas durante el prácticum. Con el fin de conocer y comprender sus opiniones analizamos las variables de grado de satisfacción, utilidad y validez, así como el potencial grado de recomendación a otros tras el uso de dicho instrumento. Los datos se obtienen de un cuestionario ad hoc diseñado para este fin. La muestra está formada por 29 estudiantes del Prácticum I (2016/2017) de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Granada (España). Se seleccionan dos grupos de prácticum: uno experimental y otro control, para comprobar las diferencias entre el grupo que empleó la e-rúbrica durante su período de prácticas y el que no. Tras los datos obtenidos, podemos concluir que los futuros docentes han valorado positivamente el uso de la e-rúbrica, pues consideran que les ha ayudado a reflexionar sobre sus habilidades adquiridas y el proceso desarrollado. Es necesario continuar investigando ya que se ha tratado de un estudio exploratorio. Las rúbricas electrónicas pueden considerarse de utilidad para mejorar los procesos de evaluación del período de prácticas.

Abstract

The purpose of this study is knowing what future teachers think about the use of electronic rubrics (e-rubrics) during the practicums. We analyse the variables of degree of the satisfaction, utility and validity. Besides the degree of the potential recommendation to others after the use of that instrument. The data is obtained from an ad hoc questionnaire designed for this propose. The sample comprises 29 students of Practicum I (2016/2017) of the degree of Education from the University of Granada (Spain). Two groups of practicums have been selected (one experimental and one control) to check the difference between the group who used e-rubric during the practicum and the group who didn't use it. Having analysed the data we can conclude that future teachers have positively appraised the use of the e-rubric. They consider that it has helped them to rethink about the skills they have acquired. It becomes necessary keep on researching since it has been an exploratory study. E-rubrics can be considered useful to improve the evaluation processes of the practicum period.

Palabras claves

Satisfacción, Evaluación, Prácticum, Rúbricas, Estudiantes de magisterio, Evaluación con rúbricas electrónicas

Keywords

Satisfaction, Evaluation, Practicums, Scoring Rubrics, Student teachers, Electronic rubric-based assessment

1. Introducción

En la actualidad se han comenzado a incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en educación en general, y también en el prácticum de los futuros docentes. Las TIC proporcionan nuevas posibilidades para la evaluación durante este período, aunque su introducción implica la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, y la influencia de las actitudes de los futuros docentes en el empleo de las nuevas herramientas. De forma paralela a la evaluación de competencias en la reforma del EEES, la rúbrica se ha comenzado a popularizar en educación superior, en evaluación de actividades, trabajos, y prácticas. Por eso, junto con los cuestionarios y eportafolios, se están comenzando a emplear en la evaluación de los estudiantes en su período de prácticas las rúbricas electrónicas (e-rúbricas). "Con frecuencia los estudios no distinguen la rúbrica de la e-rúbrica. Sólo en ocasiones si la modalidad (online, blended o presencial), el soporte y su disponibilidad diacrónica difieren. Pero el instrumento es idéntico y la perspectiva de investigación también" (Gallego-Arrufat & Raposo-Rivas, 2014, p.200).

Encontramos numerosos estudios sobre la influencia que ejerce el uso de las rúbricas en el aprendizaje y evaluación de los estudiantes, así como su impacto en la calidad de las calificaciones (Andrade & Du, 2005; Jonsson & Svingby, 2007; Andrade, Du & Mycek, 2010; Gallego-Arrufat & Raposo-Rivas, 2014). Las rúbricas son empleadas en educación para evaluar de una gran variedad de constructos. Utilizadas como parte de un enfoque de evaluación centrada en el estudiante, las rúbricas tienen el potencial de ayudarles a entender los objetivos de su aprendizaje y los estándares de calidad para una tarea en particular, además de realizar juicios fiables sobre su propio trabajo que pueden informar sobre su revisión y mejora (Reddy & Andrade, 2010). Por lo tanto, este estudio considera que las e-rúbricas son una herramienta esencial para

apoyar el aprendizaje de los futuros docentes, así como para facilitar una evaluación más eficiente de su prácticum. Pero la simple implementación de rúbricas no garantiza una evaluación efectiva.

En este estudio empleamos las e-rúbricas para fomentar dos aspectos de la evaluación formativa, concretamente la autoevaluación y la co-evaluación.

La evaluación colaborativa (co-evaluación) o evaluación entre pares se centra en el estudiante y se describe como un proceso para hacer juicios críticos de los compañeros (Fry, 1990). Más concretamente, como un acuerdo para que los compañeros consideren el nivel, el valor, la calidad o el éxito de los productos o resultados de aprendizaje de otros de estado similar (Topping, Smith, Swanson & Elliot, 2000). También les da la oportunidad de comparar su trabajo con el de un compañero, proceso que requiere una mayor consciencia metacognitiva y contribuye al desarrollo de habilidades de autoevaluación (Topping et al. 2000). Existen investigaciones que apoyan la aplicación de rúbricas y e-rúbricas para este tipo de evaluación (Prins, Sluijsmans, Kirschner & Strijbos, 2005; Reddy & Andrade, 2010; Panadero, Romero & Strijbos, 2013), pero los estudios centrados en la formación inicial de los docentes y la adquisición de competencias profesionales son más escasos (Cebrián de la Serna, Serrano Angulo & Ruiz Torres, 2014). Así, este estudio se analiza la aplicación e influencia de e-rúbricas en dicho contexto.

La autoevaluación va a permitir a los futuros docentes concentrarse en los aspectos más importantes que necesitan mejorar y construir las habilidades necesarias para cualquier área de su trabajo (Boud, Lawson & Thompson, 2013). Según Panadero & Romero (2014), su relevancia se manifiesta por la gran cantidad de evidencias empíricas que encontramos sobre su utilidad y eficacia acumulada en las últimas tres décadas. Definen la autoevaluación como:

“la valoración cualitativa del proceso de aprendizaje y del producto final obtenido a partir de unos criterios de evaluación. Esta definición incluye no sólo la valoración del resultado final, sino también del proceso a través del cual se llega a éste. Nuestra definición incluye un aspecto clave: los criterios de evaluación”. (Panadero & Romero, 2014, p.174)

Establecer unos criterios para lograr una efectiva autoevaluación es fundamental ya que, haciéndose explícitos, el alumnado estará más seguro de cómo evaluar y si lo están haciendo correctamente o no (Panadero & Romero, 2014). Para la autoevaluación del alumnado se emplearán e-rúbricas, que contienen

estos criterios y estándares de calidad. Ambas características son esenciales para que se lleve a cabo una correcta autoevaluación. Los futuros maestros deben ser conscientes de la importancia de la autoevaluación y de la mejora que puede provocar en su crecimiento profesional.

Los tres constructos que se analizan en el presente estudio son: el grado de satisfacción, la utilidad y la validez percibida por los estudiantes.

El primero es la satisfacción, concepto derivado de la mercadotecnia, se ha convertido en un factor cada vez más importante en una sociedad muy competitiva. Por ello, organismos e instituciones tratan de dar respuesta a las necesidades de sus clientes, como medio para ofrecer calidad y excelencia de sus productos o servicios. En las últimas décadas se ha ampliado su utilización en diversos ámbitos: satisfacción laboral; satisfacción del usuario; satisfacción de utilización o, con carácter genérico; la satisfacción personal. Concretamente en el ámbito de la educación y formación, se atiende a la satisfacción como un elemento desde el cual medir la calidad de los servicios o el rendimiento de estudiantes y profesorado. De ahí, la presencia de una línea de investigación centrada en la medición de la satisfacción de estudiantes universitarios como percepción de calidad (Perrone & Propper, 2007).

En el ámbito de este estudio, es válida la definición, como descriptor, del Thesaurus de ERIC. La satisfacción es entendida como "evaluación de los estudiantes ante una experiencia, valorando en qué medida se ajusta a sus necesidades o expectativas". Desde este concepto, dado que las e-rúbricas pueden considerarse un producto puesto a disposición de los estudiantes, es necesario conocer el grado de satisfacción que presentan tras su uso, con el fin de proporcionar un mayor beneficio en el proceso de aprendizaje y promover medidas que atiendan a las necesidades de los estudiantes ante esta herramienta de aprendizaje.

Existen investigaciones en las que los estudiantes ponen en relieve la satisfacción ante el uso de e-rúbricas empleadas en determinadas situaciones, a nivel internacional (Atkinson & Lim, 2013; Auvinen, 2011) y nacional (Serrano Angulo & Cebrián Robles, 2014; Raposo-Rivas & Gallego-Arrufat, 2016). Auvinen (2011) obtiene evidencias de la eficacia de las e-rúbricas como herramienta de evaluación y la satisfacción de los estudiantes ante esta herramienta. También Raposo-Rivas & Gallego-Arrufat (2016) concluyen que los estudiantes de magisterio usuarios de e-rúbricas muestran una alta satisfacción en su empleo, no sólo como

herramienta de evaluación, empleada en el estudio para autoevaluación y evaluación de pares, sino también de aprendizaje.

El segundo constructo analizado es la utilidad. Con el desarrollo de las TIC han surgido diferentes modelos que integran la utilidad de la tecnología. Uno de ellos es el modelo de aceptación tecnológica (Technology Acceptance Model, TAM), en el que la utilidad se entiende como "el grado en que una persona cree que, empleando un determinado sistema, mejorará su rendimiento en el trabajo" (Davis, 1989, p. 320). Este ha demostrado ser un modelo teórico que ayuda a explicar y predecir el comportamiento del usuario ante cualquier tecnología de la información (Legris, Ingham & Colletette, 2003) y ha sido usado en numerosas investigaciones empíricas tanto a nivel internacional (Selim, 2003; Park, 2009; Teo, Lee, Chai & Wong, 2009) como nacional (Padilla Meléndez & Garrido Moreno, 2006; Casaló, Flavián & Guinalíu, 2012; Sánchez, Martín & Villarejo, 2016). La utilidad de las rúbricas ha sido comprobada en varios estudios tanto desde una perspectiva formativa como sumativa (Hoepfl, 2007). En la presente investigación se entiende utilidad como el grado en que los futuros docentes creen que el uso de las e-rúbricas les ayudará en su autoevaluación y a reflexionar sobre las habilidades que han adquirido durante su prácticum.

El tercer constructo es la validez percibida por los estudiantes, definida en este estudio como la opinión acerca de la capacidad de la erúbrica para evaluar de forma significativa y adecuada las competencias adquiridas en sus prácticas. La medida en que una erúbrica arroja evidencias empíricas del grado en que las competencias han sido adquiridas o se encuentran en proceso de adquisición legítima no sólo el empleo de la erúbrica sino también el resultado de su aplicación.

Se han utilizado varias estrategias para analizar la validez de una rúbrica. Algunos autores recomiendan mejorar la validez del contenido de la rúbrica, involucrando a los profesores en su desarrollo; otros autores incluyen el establecimiento de validez concurrente mediante la correlación de las puntuaciones de la rúbrica con otras medidas de rendimiento de la escritura y la obtención de una indicación de fiabilidad significativa con las "técnicas clásicas" de cálculo de niveles alfa (Roblyer & Wiencke, 2004).

Es importante analizar la validez de una rúbrica (Jonsson & Svingby, 2007), entendida como el grado en que una rúbrica mide lo que se pretende medir (Moskal & Leydens, 2000). Pero también lo es, dada la relevancia de este proceso, analizar la validez percibida, es decir, la que los futuros docentes otorgan mediante las valoraciones

que realizan tras ser empleadas en evaluación de pares y autoevaluación.

El último constructo analizado es el índice Net Promoter Score (NPS), empleado para conocer el nivel de recomendación del prácticum de los futuros docentes. El NPS consiste en un solo ítem que permite conocer la fidelidad y lealtad de los clientes ante un producto o servicio. Si los sujetos lo recomiendan (el producto o servicio) es porque solo si tienen un nivel de satisfacción alto (Reichheld, 2003). En este estudio, los clientes son los estudiantes y el servicio es el prácticum. Este indicador se evalúa en una escala consecuente que oscila entre 0 y 10, donde 0 es muy improbable y el 10 muy probable. La persona es clasificada según su respuesta, de 0 a 6 como "detractor", 7 u 8 "pasivo" y 9 o 10 "promotor". Con el fin de obtener el número final se resta el porcentaje de "detractores" al porcentaje de "promotores" (Grisaffe, 2007). Así, el resultado de NPS se considera bueno si supera el valor 0 y excelente si supera el 50% (Reichheld, 2003).

2. Metodología

El diseño de esta investigación responde a un estudio no experimental transversal con grupos naturales de estudiantes de prácticum. En un grupo (G-experimental) la intervención consiste en la realización de varias erúbricas durante la realización de los seminarios de Prácticum semanales en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. El Practicum I consta de 20 créditos que se cursan durante el quinto semestre, distribuidos en cuatro días a la semana en el centro escolar y un seminario semanal en la facultad. La recogida de información se basa en un sencillo cuestionario online con ítems de respuesta cerrada. En la última semana antes de finalizar el período de prácticum el cuestionario se aplica en grupos que han realizado erúbricas durante el prácticum y otros grupos en los que no (G-control). Junto a ello, todos los estudiantes realizan una e-rúbrica de autoevaluación final.

Objetivos

El presente estudio pretende conocer la opinión de los futuros docentes ante el uso de las e-rúbricas durante el prácticum, en base a las variables grado de satisfacción, utilidad, validez y recomendación. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el grado de satisfacción con actividades realizadas en seminarios durante el prácticum, la satisfacción con el proceso evaluador basado en e-rúbricas y el índice de recomendación a otros (NPS).

2. Determinar la utilidad y validez percibida del empleo de e-rúbricas para la autoevaluación y reflexión del prácticum.

3. Identificar diferencias entre alumnos/as que han realizado una autoevaluación periódica del diario reflexivo a través de e-rúbricas y aquellos que no la han experimentado.

Participantes

La muestra del estudio está formada por 29 estudiantes, entre 20 y 26 años de edad, matriculados en el Prácticum I (2016/2017) del Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada (España). Se seleccionaron dos grupos de prácticum: uno experimental (N=19) del Grado de Educación Infantil y otro control (N=10) compuesto por estudiantes de ambos grados. En los resultados se denomina al grupo experimental, grupo 1 y al grupo control, grupo 2. Se aplicó un muestreo intencional no probabilístico. Los criterios de inclusión eran: estar matriculados en el prácticum I de Educación Infantil o Primaria y, además, para el grupo experimental pertenecer al grupo seleccionado. El grupo experimental fue uno de los grupos naturales de prácticum I, donde el alumnado fue asignado aleatoriamente por la administración de la universidad. El grupo control estaba formado por estudiantes de varios grupos de prácticum I y, por tanto, con diferentes tutores académicos.

Instrumento

Para lograr los objetivos de este estudio se elaboró un cuestionario ad hoc de investigación. Los objetivos se centran en 8 ítems, distribuidos en dos partes. La primera parte contiene variables sociodemográficas de los participantes (edad, sexo, dirección de correo electrónico, nivel académico, universidad /centro educativo, calificación media (hasta ahora) en estos estudios) y una pregunta abierta para que describir las actividades realizadas en los seminarios de seguimiento del prácticum. El objetivo de dicha pregunta era conocer las actividades del alumnado ya que pertenecían a diferentes grupos de prácticum.

La segunda parte contiene cuestiones sobre satisfacción (3 ítems), utilidad (2 ítems), y validez (2 ítems) (Tabla 1).

Items cuestionario	Gr.Exp	Gr.Cont
Indica el grado de satisfacción con actividades de seminarios de seguimiento	X	X
Indica el grado de satisfacción con autoevaluación en seminarios de seguimiento	X	-
Indica el grado de satisfacción con la evaluación recibida de otros colegas	X	-
¿Qué utilidad tiene la autoevaluación con erúbricas?	X	X
¿Qué utilidad tiene la erúbrica para reflexionar sobre habilidades adquiridas durante las prácticas?	X	X
¿Qué validez tiene la autoevaluación con erúbricas?	X	X
¿Qué validez tiene la erúbrica para autoevaluar competencias adquiridas y por adquirir?	X	X
Emplear la erúbrica me ha permitido involucrarme en mi aprendizaje práctico	X	-

Tabla 1 , ítems del cuestionario, (Elaboración propia)

Los estudiantes respondieron, según su grado de acuerdo con cada categoría, en una escala tipo Likert de 0 a 4 puntos, en la que el 0 corresponde a "no procede" y el 4 es "muy elevada". Los estudiantes de grupo control no responden a los ítems 2, 3 y 8, ya que hacen referencia al tratamiento del grupo experimental. La segunda parte finaliza con el ítem NPS (probabilidad de recomendar las prácticas a un amigo o familiar), con una opción de respuesta de 0 a 10 puntos, donde el 0 es muy improbable y el 10 muy probable, y que permite posteriormente una categorización, según su respuesta.

Procedimiento

En el mes de octubre de 2016 se entra en el campo de estudio, teniendo contacto con el alumnado y los tutores académicos. La experiencia de trabajo se llevó a cabo con los futuros docentes, a través de seminarios convocados un día a la semana (con un total de 9 sesiones). El tratamiento del grupo experimental consistió en la administración de la e-rúbrica "*diario reflexivo*" en autoevaluación,

evaluación de pares y evaluación del tutor en las siguientes actividades: *Adaptación, Contextualización, Aspectos Psicoevolutivos y Aspectos Didácticos*. Se evaluaban reflexiones extraídas de los diarios reflexivos semanales realizados durante el prácticum. Mientras que el grupo experimental empleó las e-rúbricas de autoevaluación durante el desarrollo del prácticum en cuatro ocasiones, a los demás estudiantes se le administró únicamente al final del prácticum. Las siguientes fases (tabla 2) ilustran el proceso llevado a cabo en este estudio.

		Grupo experimental	Grupo control
Fase-1	Entrada en el campo. Contacto estudiantes y tutores académicos	X	X
Fase-2	Fase-2.1 Aplicación e-rúbrica diario reflexivo evaluación por pares	X	-
	Fase-2.2 Aplicación e-rúbrica diario reflexivo evaluación del tutor académico	X	-
Fase-3	E-rúbrica de autoevaluación del aprendizaje adquirido en el prácticum	X	X
Fase-4	Envío del cuestionario <i>ad hoc</i>	X	X
Fase-5	Análisis de resultados y conclusiones	X	X

Tabla 2 , fases del proceso, (Elaboración propia)

Las e-rúbricas se aplicaron mediante la herramienta federada coRubric (<http://corubic.com/>) de GteaVirtual (©Gtea). Los estudiantes accedieron a dicha plataforma mediante su correo institucional, Facebook o Google+.

La autoevaluación se realizó mediante la e-rúbrica de autoevaluación para el aprendizaje adquirido en el prácticum (Pérez-Torregrosa, Gutiérrez-Santiuste & Gallego-Arrufat, 2016), que fue creada tras una extensa revisión de literatura; validada por expertos y con una correlación intraclase de $ICC=.947$ según el acuerdo de intercodificadores.

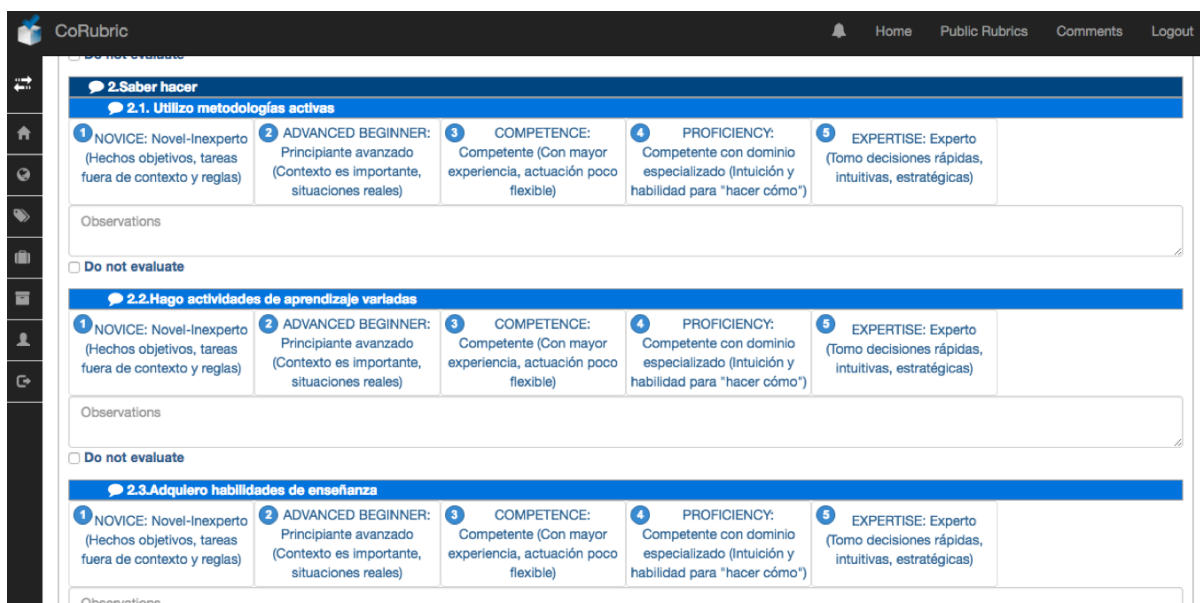


Ilustración 1, Captura de pantalla de la e-rúbrica en la plataforma Corubic, (Elaboración propia)

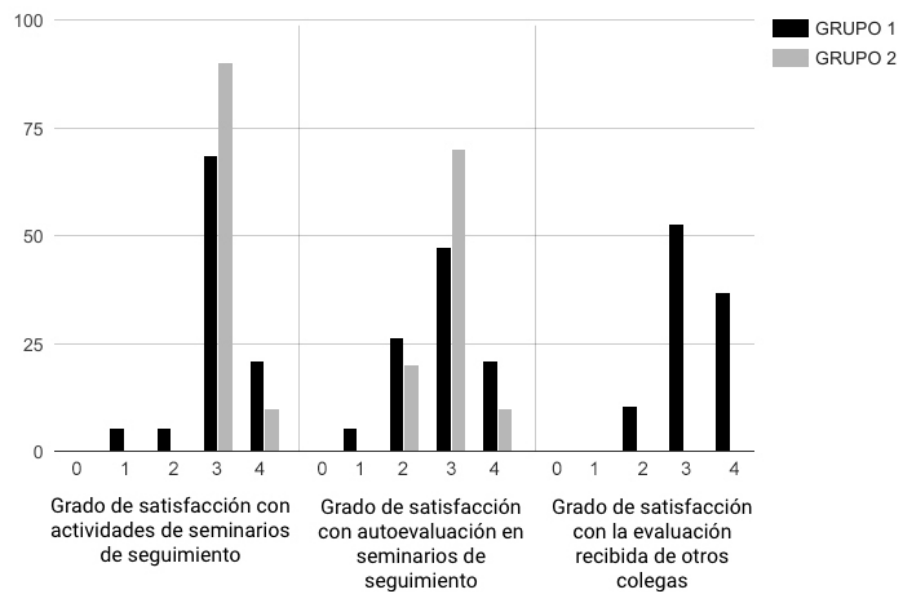
Al finalizar el prácticum, la recogida de datos se llevó a cabo a través de un formulario de Google, aplicado presencialmente en estudiantes de G-exp y G-control y también remitido vía email en este último caso (recibiendo menos respuestas).—El—tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo mediante las hojas de cálculo de Google.

3. Resultados

A continuación analizamos los hallazgos obtenidos mediante el cuestionario *ad hoc* presentado anteriormente. Se encuentran organizados en torno a los objetivos planteados.

En cuanto al primer objetivo planteado, sobre el grado de satisfacción del proceso evaluador basado en e-rúbricas, como muestra el Gráfico 1, los resultados obtenidos sobre la variable "satisfacción" atiende a tres ítems; a) por un lado pone de relieve la elevada satisfacción del grupo control (grupo 2) ante el desarrollo de las actividades de seminario, ya que todos los valores aportados se encuentran entre 3 (elevada) y 4 (muy elevada) con un porcentaje del 90 % y 10 %, respectivamente. Sin embargo, aunque el grupo experimental (grupo 1) presenta valores similares entre 3 (68,42%) y 4 (21,05%), un porcentaje menor de estudiantes señalaron la opción 1 (poco) y 2 (indiferente), con una representación del 5,26 % respectivamente; b) al igual que en el ítem anterior, el grado de satisfacción con autoevaluación en seminarios de seguimiento es mayor en el grupo control o denominado como grupo 2, pues el 70 % de los estudiantes presentan una satisfacción elevada y, el 10% percibió una satisfacción muy elevada con la autoevaluación en

seminarios aunque el 20% de los estudiantes mostró una satisfacción indiferente. En cuanto al grupo 1, presenta una distribución de las respuestas entre 1 y 4, donde el 5,26% señala poca satisfacción (valor 1), el 26,32% indica una satisfacción indiferente, (valor 2), el 47,37% señala elevada (valor 3) correspondiendo con el porcentaje más elevado, mientras que el 21,05%, tenía una satisfacción muy elevada de la autoevaluación en los seminarios de seguimiento; y c) el tercer ítem, hacía referencia al grado de satisfacción presentado por la evaluación por pares, sin embargo, este ítem solo era respondido por el grupo 1 o grupo experimental, ya que trabajaban con e-rúbricas la co-evaluación o revisión por pares, con el fin de familiarizarse con dicha la herramienta. Así, los resultados obtenidos ponen de relieve la elevada satisfacción que presentan los estudiantes ante su uso, pues aportan respuestas agrupadas entre los valores 3 y 4 y, tan solo el 10,5% mencionan una baja satisfacción.

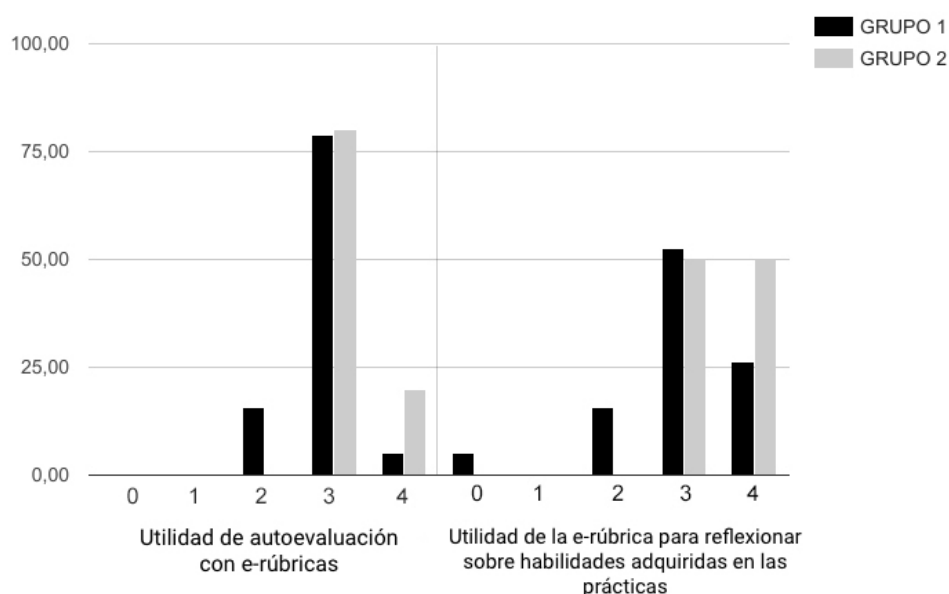


Gráfica 1, Grado de satisfacción de los estudiantes, (Elaboración propia)

Con respecto al segundo objetivo hemos podido conocer la utilidad del empleo de e-rúbricas para la autoevaluación y reflexión del prácticum. De acuerdo a la categoría "utilidad", los resultados obtenidos para cada uno de los ítems que la componen son los siguientes (ver Gráfico 2). Por un lado, ambos grupos consideran útil el uso de la e-rúbrica para la autoevaluación en un 78,95% el grupo 1 y un 80% el grupo 2, apreciando valores muy similares. Sin

embargo, el grupo 2 tiene mayores expectativas ante la utilidad de la e-rúbrica (mayor selección del valor 4, con una representatividad del 20 % de los estudiantes) a pesar de no estar familiarizados con la herramienta, mientras que el grupo 1, si utilizó la e-rúbrica durante los seminarios y el 5,26% considera que es muy útil, pero encontramos un porcentaje menor de estudiantes (15,79%) que la ha valorado como indiferente su utilidad (valor 2).

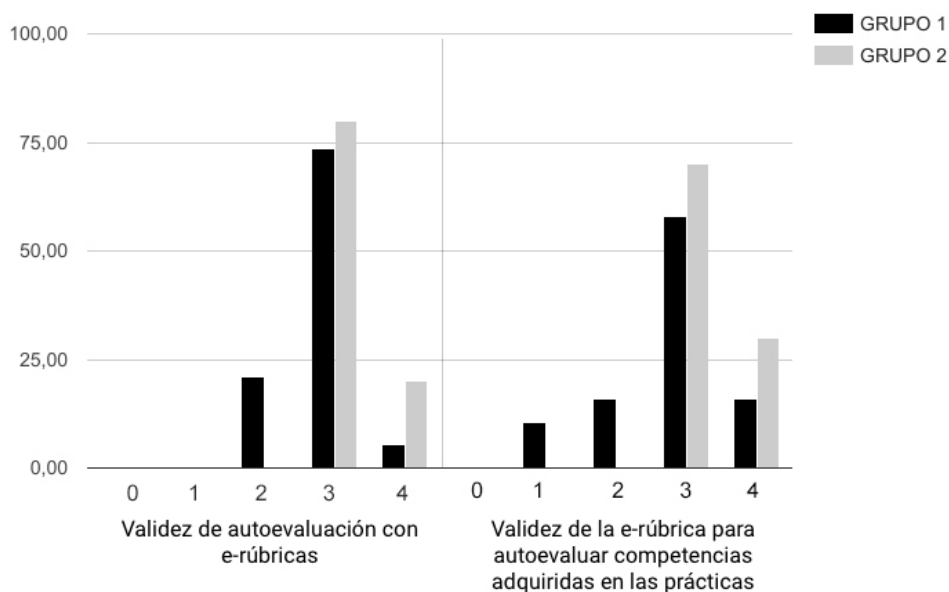
Por otro lado, los resultados del segundo ítem referido a la utilidad de la e-rúbrica para reflexionar sobre las habilidades adquiridas en las prácticas muestra una valoración de útil y muy útil (valores 3 y 4) para ambos grupos. La diferencia entre ellos para la valoración de "útil", es 2, 63%, sin embargo, la percepción de los estudiantes como "muy útil" (valor 4) presenta una diferencia mayor, con un 31,58% para el grupo 1 y un 50% por parte del grupo 2.



Gráfica 2, Valoración de la utilidad por los estudiantes, (Elaboración propia)

Los resultados de la categoría "validez" responden a dos ítems (Gráfico 3); a) validez de autoevaluación con e-rúbricas, donde los estudiantes de ambos grupos coinciden en sus respuestas posicionándose en el valor 3 y, por tanto, considerando válido su uso en un 73,68% para el grupo 1 y un 80% para el grupo 2. Sin embargo, atendiendo al número de respuestas de los estudiantes

posicionados en el valor 4 (muy elevada), se aprecia un porcentaje más elevado (20%) en el grupo 2, que no se sometió al tratamiento y por tanto, no estaban familiarizados con la herramienta, mientras que el grupo 1 había trabajado con ella, y la valora en un 5,26% como muy elevada su validez; y b) el ítem referido a la validez de la e-rúbrica para la autoevaluación de las competencias adquiridas durante las prácticas, en el que la mayoría de los estudiantes de ambos grupos han considerado esta herramienta como elevada (valor tres) en un 57,89% para el grupo 1 y en un 70% para el grupo, apreciando entre los dos grupos una diferencia del 12,11%. A estos datos, le siguen la respuesta ubicadas en el valor 4, en el que los estudiantes consideran muy válida la e-rúbrica para reflexionar sobre las competencias adquiridas en el prácticum (15,79% en el grupo 1 y 30% en el grupo 2). La diferencia porcentual percibida entre los datos del grupo 1 y 2 con respecto a los valores 3 y 4, se debe una distribución de las respuestas para los valores 1 y 2 (26,32 % en total) por parte del grupo experimental. Recordemos que el grupo 1 o experimental estaba familiarizado con la e-rúbrica.

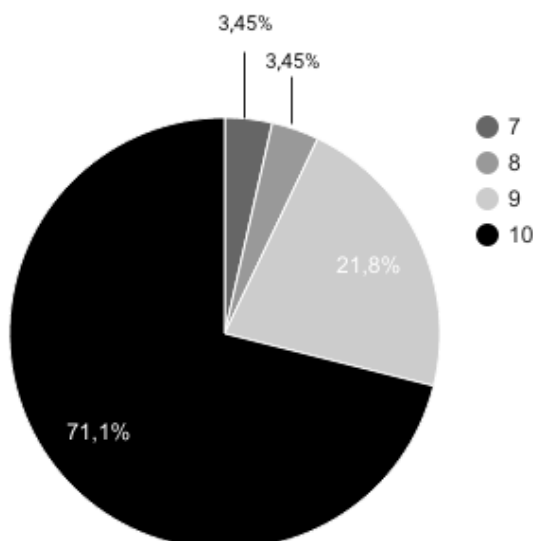


Gráfica 3, Opinión de los estudiantes sobre la validación con e-rúbricas.

(Elaboración propia)

En cuanto al análisis de las opiniones de los futuros docentes sobre la recomendación del prácticum a un amigo o familiar por el índice Net Promoter Score (NPS), encontramos que de las puntuaciones obtenidas destaca la ausencia de estudiantes

“detractores” (valores entre 0 y 6), el bajo porcentaje (6,9%) de “pasivos” (valores 7 y 8), frente a la representatividad de los estudiantes clasificados como “promotores” (los valores 9 y 10), con el 21,8% y el 71,1%, obteniendo una puntuación total del 92,9%. Al calcular la diferencia entre la proporción de estudiantes “promotores” y “detractores” [%P-%D=NPS] obtenemos un índice NPS del 93%.



Gráfica 4, NPS de los estudiantes sobre el prácticum. (Elaboración propia)

4. Discusión y resultados

Tras analizar los datos se puede considerar alto el grado de satisfacción respecto al empleo de e-rúbricas para la evaluación del periodo de prácticum, según los estudiantes de los Grados de Magisterio, en consonancia con los resultados obtenidos en otros estudios al respecto como los del Panadero & Brown, 2017. Fundamentalmente destacan la satisfacción para las actividades realizadas con e-rúbricas durante los seminarios semanales de seguimiento del periodo práctico, pues les permitió familiarizarse con la herramienta, por ejemplo la co-evaluación de los diarios reflexivos. En lo que respecta al grado de satisfacción del alumnado con la autoevaluación y coevaluación durante los seminarios de seguimiento (ítem 2) es más alto en aquellos estudiantes que han trabajado con e-rúbricas (grupo experimental) que en los que la han recibido feedback por otros medios, en los seminarios presenciales (grupo control), al igual que en los resultados obtenidos por Panadero, *Revista Prácticum*, 2(1), 60-79. ISSN: 2530-4550

Romero, & Stribos, 2013. Aunque los estudiantes consideran la autoevaluación, en ambos grupos, un aspecto a mejorar, pudiéndose afirmar que los estudiantes están satisfechos con la e-rúbrica para la evaluación del practicum, aunque en mayor medida para la coevaluación que para la autoevaluación, en sintonía con otros estudios realizados en el contexto español como el de Cebrián-de-la-Serna, 2014 y Gallego & Raposo, 2014 y Raposo & Gallego, 2016.

5. Referencias

Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(3).

Andrade, H. L., Du, Y., &, & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214.

Auvinen, T. (2011, November). Rubric. In *Proceedings of the 11th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*, (pp. 102-106). Koli, Finland. doi: 10.1145/2094131.2094152

Atkinson, D., & Lim, S. L. (2013). Improving assessment processes in Higher Education: Student and teacher perceptions of the effectiveness of a rubric embedded in a LMS. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 651-666. doi: 10.14742/ajet.526

Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. doi: 10.1080/02602938.2013.769198

Casaló, L. V., Flavián, C., & Guinalú, M. (2012). Redes sociales virtuales desarrolladas por organizaciones empresariales: antecedentes de la intención de participación del consumidor. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15(1), 42-51. doi: 10.1016/j.cede.2011.06.003

Cebrián-de-la-Serna, M., Serrano-Angulo, J, & Ruiz-Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar*, 22(43), 153-161.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 13 (3), 319-340. doi: 10.2307/249008

Fry, S. A. (1990). Implementation and evaluation of peer marking in higher education. *Assessment and evaluation in higher education*, 15(3), 177-189. doi: 10.1080/0260293900150301

Hoepfl, M. (2007). Alternative classroom assessment tools and scoring mechanisms. *Assessment of technology education: Council of technology teacher education 56th yearbook*, 65-86.

Gallego-Arrufat, M. J., & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215. doi:10.4995/redu.2014.6423

Grisaffe, D. B. (2007). Questions about the ultimate question: conceptual considerations in evaluating Reichheld's net promoter score (NPS). *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 20, 36-53.

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational research review*, 2(2), 130-144. doi: 10.1016/j.edurev.2007.05.002

Legris, P., Ingham, J., & Collette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & management*, 40(3), 191-204. doi: 10.1016/S0378-7206(01)00143-4

Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research & evaluation*, 7(10), 71-81.

Padilla Meléndez, A., & Garrido Moreno, A. (2006). El uso de tecnologías basadas en Internet para el aprendizaje: Un estudio

exploratorio en el contexto del modelo de aceptación de la tecnología. *Investigaciones europeas de dirección de la empresa (IEDEE)*, 12(2), 217-230.

Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 195-203. doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.005

Panadero, E., & Romero, M. (2014). To rubric or not to rubric? The effects of self-assessment on self-regulation, performance and self-efficacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 133-148. doi:10.1080/0969594X.2013.877872

Panadero, E., & Brown, G. T. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133-156.

Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Educational technology & society*, 12(3), 150-162.

Pérez-Torregrosa, A.B., Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M.J. (2016, september). Autoevaluación con e-rúbrica en practicum: construcción y validación del instrumento. En Pedro, N., Pedro, A., Filipe Matos, J., Piedade, J., & Fonte, M. (Eds.), *Digital Technologies & Future School Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016* (pp. 387-393). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Perrone, M. y Propper, F. (Eds.). (2007). Satisfacción. En Perrone *Diccionario de educación*. pp.339-340. Buenos Aires: Alfagrama.

Prins, F. J., Sluijsmans, D. M., Kirschner, P. A., & Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444. doi:10.1080/02602930500099219

Raposo-Rivas, M., & Gallego-Arrufat, M. J. (2016). University Students' Perceptions of Electronic Rubric-Based Assessment. *Digital Education Review*, (30), 220-233.

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4), 435-448. doi:10.1080/02602930902862859

Reichheld, F. F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard business review*, 81(12), 46-55.

Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15(1), 18-39. doi: 10.1016/j.asw.2010.01.003

Roblyer, M. D., & Wiencke, W. R. (2004). Exploring the interaction equation: Validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(4), 24-37.

Sánchez, M. J., Martín, F. A., & Villarejo, F. (2016). El modelo TAM y la enseñanza superior. Una investigación del efecto moderador del sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 459- 478.

Selim, H. M. (2003). An empirical investigation of student acceptance of course websites. *Computers & Education*, 40(4), 343-360. doi: 10.1016/S0360-1315(02)00142-2

Serrano Angulo, J., & Cebrián Robles, D. (2014). Usabilidad y Satisfacción de la e-Rúbrica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 177-195.

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169. doi: 10.1080/713611428

Teo, T., Lee, C. B., Chai, C. S., & Wong, S. L. (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore

and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computers & Education*, 53(3), 1000-1009. doi:10.1016/j.compedu.2009.05.017

El blog: herramienta de comunicación en las prácticas de enseñanza

Blogs: a tool for communication in teaching practice

Dr. Jesús Casado-Rodrigo.

Universidad de Sevilla, España

jcasador@us.es

Dra. Rosario Ordóñez-Sierra.

Universidad de Sevilla, España

rordonez@us.es

Casado-Rodrigo, J., Ordóñez-Sierra, R. (2017). El blog: herramienta de comunicación en las prácticas de enseñanza. *Revista Prácticum*, 2(1), 80-96.

Resumen

Este estudio plantea cómo viven los futuros maestros de primaria la experiencia de sus prácticas de enseñanza, y cómo construyen su identidad docente y su conocimiento práctico en un contexto intercultural, en especial en cuanto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Mediante un estudio de caso con un enfoque interpretativo-fenomenológico, se analiza el blog elaborado por 20 estudiantes de la Universidad de Sevilla durante sus prácticas en colegios de Sevilla y Liverpool. La utilización de un blog poseía el doble objetivo: por un lado, incrementar y mejorar el seguimiento de los estudiantes durante sus prácticas; y por otro, conocer de qué forma vivían los estudiantes la experiencia de sus prácticas de enseñanza, y cómo esta experiencia contribuía a su formación como futuros docentes. Los resultados del análisis revelan un fuerte componente afectivo en el proceso de socialización profesional; así como, una gran desconexión entre las prácticas y la formación inicial en la universidad. La principal conclusión incide en la valoración positiva del uso del blog, ya que muestra la utilidad del blog como espacio narrativo e interactivo; así como (pese a la predominancia de lo afectivo/intuitivo sobre lo técnico/reflexivo) su potencial como herramienta de comunicación y motor de reflexión.

Abstract

This study discusses how future primary teachers live the experience of their teaching practice internship, and how they build their teaching identity and practical knowledge in an intercultural context, particularly in terms of teaching English as a foreign language. Through a case study with an interpretative-phenomenological approach, this paper analyzes the blog developed by 20 students from the University of Seville during their placement in schools in Seville and Liverpool. A dual objective was addressed with the use of a blog: first of all increasing and improving the process of monitoring and assessing student-teachers during their internship, and also finding out how they lived their experience and how this experience contributed to their training as future teachers. The analysis results bring out the strong role of affective components in the process of professional socialization, as well as the presence of a wide gap between their classroom practice and their initial training studies at university. The main conclusion of this study stresses a positive assessment of the use of blogs, as it shows their usefulness as a narrative and interactive space, and their potential as a communication tool to

promote reflection (despite the predominance of affective/intuitive elements over technical/reflective ones).

Palabras claves

Blog, inglés, formación inicial, prácticas de enseñanza, diarios de clase, Programa Liverpool

Key words

Blog, EFL, initial training, teaching practice, teaching journal, Liverpool Program.

Justificación

En nuestra experiencia docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, la tutorización de prácticas de enseñanza de futuros maestros de primaria supone la oportunidad de estar en contacto con los estudiantes y visitar los centros, llegando a conocer de manera global los diferentes contextos escolares, pero esta visión global queda limitada al tutor y no forma parte de la experiencia de los propios estudiantes, ya que cada uno llega a conocer solo su colegio de manera aislada y las reuniones con el tutor no suelen dar ocasión de compartir más allá de un repertorio de anécdotas que los estudiantes están ansiosos por compartir, tratando de romper el aislamiento que sienten durante las prácticas. En este formato las tareas de tutorización suelen dejar la sensación de que el seguimiento de los estudiantes es insuficiente y poco eficaz y, por encima de todo, de que no se consigue que los estudiantes se impliquen en un proceso de reflexión sobre su práctica docente en el que conecten de una forma efectiva las teorías aprendidas con la realidad del aula. La invitación realizada en su momento por el Vicedecanato de Relaciones Internacionales para coordinar y supervisar el Programa de Liverpool se presentó como una valiosísima oportunidad de controlar muchos aspectos del diseño y preparación del programa de prácticas, y de mejorar los procedimientos y la intensidad del seguimiento a los estudiantes.

El Programa de Liverpool, en el que 20 estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla realizaban sus prácticas de enseñanza de último año en colegios de Sevilla y en colegios de Liverpool, se desarrolló como fruto de un convenio entre las Universidades de Sevilla y de Liverpool Hope, al amparo de un Memorandum de Entendimiento firmado en 2003 por los Departamentos de Educación de los Gobiernos de España e Inglaterra y coordinado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado de España y la Teacher Development Agency de Inglaterra. Las prácticas en Sevilla eran de especialidad y seguían el

mismo esquema de las prácticas regulares, mientras que en Liverpool eran de carácter generalista y todos los estudiantes se implicaban en planificar e impartir clases de diversas áreas en inglés (primera lengua en las aulas de Liverpool). Los estudiantes impartían sesiones en inglés de áreas tan diversas en la práctica como matemáticas, educación física, lengua o ciencias naturales.

Durante la estancia en los colegios tanto de Sevilla como de Liverpool, debían elaborar diarios de clase en un único blog compartido, en el que todos estaban registrados como autores; se utilizó para ello la herramienta Wordpress. Al igual que en el proyecto de Potter y Banaji (2012) se estableció como requisito que cada estudiante debía escribir al menos dos entradas semanales en el blog y se animó a que también leyeran regularmente las entradas de sus compañeros y añadieran a ellas los comentarios que creyeran pertinentes.

Introducción

Las prácticas de enseñanza suponen un momento crucial en la formación inicial de los docentes ya que deberán integrar los conocimientos y las teorías pedagógicas adquiridas en la universidad con la realidad de la práctica docente en las aulas; esto supone un proceso de profesionalización, que debe resultar en el desarrollo de pensamiento práctico, al tiempo que constituye un proceso de socialización en la vida y la cultura de la escuela, que contribuirá de forma esencial a la construcción de la identidad docente de los futuros maestros. El prácticum debe desarrollar, a partir de la reflexión sobre la actuación, un pensamiento práctico que ponga en relación la teoría y la práctica, e iniciar al alumno en la socialización profesional (Castaño et al., 1996). Son múltiples los estudios que se centran en el estudio de las prácticas de enseñanza (Domingo, 2008; Gómez-Torres, 2000; González Garcés, 2008; González Garcés y Fernández Prieto, 2009; Gutiérrez, 2001). Para indagar sobre los procesos de socialización y construcción de la propia identidad docente, el enfoque biográfico-narrativo cobra una especial relevancia, no solo como procedimiento de investigación sino como herramienta para promover el pensamiento reflexivo, y también como el formato de la construcción misma de la identidad (Vaillant, 2007). En relación con este enfoque, encontramos estudios centrados en el pensamiento en voz alta, relatos escritos, diarios, cuestionarios o entrevistas (Clark y Peterson, 1984), y entre los resultados de diferentes investigaciones (Blázquez y Tagle, 2010; Cabaroglu y Denicolo, 2008; Horwitz, 1985; Johnson, 1992) se señala la práctica reflexiva como instrumento para mejorar la práctica docente.

Para comprender cómo se construye el conocimiento de los docentes y cómo se desarrolla su identidad como tales “es fundamental analizar el modo en que las experiencias personales y las narrativas que se construyen sobre estas actúan en la conformación de esos dos procesos” (Granado y Puig, 2015: 45). El hecho mismo de la escritura es

un proceso activo y personal que nos hace navegar entre imágenes, poner en palabras una experiencia implica "regresar a esta, hacerla consciente y realizar el esfuerzo cognitivo de elaborar un mensaje adecuado para que pueda ser un acto de comunicación entre quien lo escribe y quien lo lee" (Rekalde, 2009:111).

Por todo ello, para este estudio nos decantamos por el uso de los blogs, ya que desde comienzos de este siglo son una herramienta muy popular y hoy día su uso está plenamente extendido. Casero-Ripollés (2012) corrobora que los jóvenes, a medida que van madurando, registran un aumento en el uso de la mayor parte de los soportes digitales (diarios de pago, radio, blogs, redes sociales, teléfono móvil). La escritura en un blog tiene en su dimensión individual el mismo potencial de un diario reflexivo, convirtiéndose en un artefacto capaz de "potenciar la reflexión de cada estudiante sobre las competencias que adquiere en el contexto de sus prácticas" (Cano, Portillo y Puigdemívol, 2014: 13). Además, el uso de blogs como soporte para los diarios docentes puede aportar características adicionales de interacción y aprendizaje colaborativo (Marcelo, 2011), ya que "permite dar a conocer la propia práctica y contrastarla con la de los colegas, estableciendo redes de apoyo mutuo y de revisión colegiada de la práctica" (Portillo, Cano y Giné, 2012: 67).

En nuestro contexto, los estudiantes durante las prácticas se implican en una inmersión completa en el contexto del centro al que son asignados, separándose de sus compañeros y viviendo su experiencia de forma aislada, una experiencia que tiene un fuerte componente afectivo y de socialización profesional. Compartir sus experiencias en un blog puede contrarrestar esta sensación de aislamiento; en estudios sobre uso educativo de blogs durante prácticas profesionales se observa que los estudiantes "valoraban positivamente saber que no estaban solos en sus esfuerzos, dudas e inseguridades. Los sujetos escribían sobre retos y dudas que muchos de ellos estaban experimentando, y esta franqueza les ayudaba a reducir el miedo y la ansiedad" (Ladyshevsky y Cardner, 2008: 249).

Durante las prácticas, el blog permite a todo un grupo compartir regularmente sus diarios e interactuar de forma asíncrona; los blogs académicos "añaden una dimensión reflexiva o cognitiva a las narrativas personales, e introducen una dimensión emocional y social al trabajo académico formal que a menudo refuerza las tareas cognitivas o intelectuales" (Deng y Yuen, 2011), lo que abre un amplio abanico de posibilidades para la supervisión, la interacción, el apoyo afectivo y la reflexión compartida.

Metodología

En el terreno de la investigación se planteó descubrir de qué forma "piensan" (y de qué forma "piensan juntos") en general sobre la experiencia de prácticas y específicamente sobre la enseñanza de lengua

extranjera (L2) un grupo de futuros maestros durante sus prácticas. Por lo tanto, nuestro objetivo consistió en:

Conocer cómo viven los estudiantes las prácticas de enseñanza y en qué medida las prácticas suponen una experiencia significativa en el proceso de construcción de su identidad docente en relación con la enseñanza de Lengua extranjera.

Se optó por un estudio instrumental de caso único (Stake, 1995): el Programa Internacional de Prácticas de Magisterio en Liverpool; cada estudiante se constituiría en una unidad de análisis integrada en el caso (Yin, 2004). Los criterios que llevaron a la selección de este caso, fueron (1) la motivación y la inquietud de los estudiantes por participar en un Programa de prácticas innovador, (2) las características del Programa, que permitiría observar la influencia en futuros maestros de inglés de un contexto escolar angloparlante, y (3) la interacción que originaba el desarrollo mismo del Programa, que daba como resultado una cierta cohesión y sentido de pertenencia al grupo entre los estudiantes.

La población de la que procede el grupo de participantes en el estudio la componen los estudiantes de último curso de la extinta Diplomatura de Magisterio que cursaban la asignatura Prácticas II. Los estudiantes procedían de cualquiera de las especialidades existentes; de los 20 seleccionados 13 eran especialistas en Lengua Extranjera, 2 en Educación Física, 2 en Educación Primaria, 2 en Educación Infantil y 1 en Educación Especial. El grupo estaba compuesto por 15 mujeres y 5 hombres.

El medio de producción y recogida de datos para la investigación fue principalmente el diario de prácticas en formato blog. Se pensó en un diario post instructivo donde los estudiantes pudieran describir cómo se desarrollaban sus experiencias y pudieran debatir sobre sus impresiones. Este instrumento se integra en la experiencia con varias funciones: la principal del diario, que es dotar a los estudiantes de un espacio de expresión y reflexión; también debía permitir la interacción entre los estudiantes de modo que pudieran comentar sus experiencias y brindarse apoyo, constituirse en una herramienta para el seguimiento del profesorado universitario, y registrar todas las entradas y comentarios de forma estructurada para poder acudir a ellos cuando fuera necesario, tanto para fines de docencia como de la investigación.

Los datos obtenidos son fundamentalmente descriptivos, tratándose de las narraciones que los estudiantes hacen en los diarios de su experiencia de prácticas. El análisis del contenido de los diarios permitió elaborar una descripción de la experiencia de prácticas de enseñanza desde el punto de vista de los estudiantes. Para mantener el punto de vista, desde una perspectiva cualitativa, se trató de identificar las interpretaciones clave de los sujetos estudiados (Erickson, 1986).

Resultados

En teoría, las prácticas deberían suponer el momento en que los estudiantes actualicen y pongan a prueba, en un contexto real y bajo la supervisión y orientación de sus Tutores Profesional y Académico, toda la formación que han recibido durante la carrera. Sin embargo los diarios dibujan una situación muy diferente: de algún modo, los estudiantes llegan a los colegios pensando que se incorporarán a un aula y serán capaces de desplegar su sabiduría, la adquirida en la Facultad, sin ningún obstáculo. El encuentro con la realidad del aula, la interacción con los alumnos y la puesta en juego simultánea del complejo conjunto de elementos que conforman el currículo los sorprende y los disgusta, ya que se pone de relieve su impericia y su falta de competencia profesional, de lo que culpan a la Facultad, que no les ha enseñado bien, e incluso al Tutor Profesional, que no les brinda suficientes posibilidades de aprendizaje en la práctica.

Dado que su acervo de experiencias puramente profesionales es muy limitado, los estudiantes establecen un nexo con sus vivencias escolares para dar significado a las situaciones a las que se enfrentan, dando una visión muy general, bastante romántica, de su vocación, con un fuerte componente afectivo y de nostalgia de infancia.

“No sabría decir porque, pero mi colegio huele a mi infancia. Supongo que parte de culpa tiene haber estado 13 años en un colegio de monjas y después dos años en uno de curas, pero es que parece que en Santa Isabel hay una mezclilla de los colegios de mi infancia, y la verdad me siento como en casa”. CAR 27-ene

Uno de los efectos de esto es que recuperan ejemplos de acción docente desfasados, pasando por alto los modelos estudiados.

“Yo creo que no es malo que tengan pies, hay costumbres “tradicionales” que no están mal que se mantegan, tampoco todo es malo. Me parece estupendo mantener el orden y el respeto a los demás, y lo de tener piernas, más que nada para las espaldas de esos niños... digo yo”. ANA en PAU 28-ene 3/12

En contraste, los estudiantes tienen por lo general una opinión bastante deficiente de la formación inicial: estiman que esta formación teórica no se adecua a las necesidades que les plantea la práctica, atribuyen externamente su frustración y categorizan la teoría aprendida como irrealizable y utópica.

“Nos examinamos de mucha teoría (que mucha de ella parece que no te sirve casi para nada), la “vomitamos” en el examen y “si te he visto no me acuerdo”. Y lo que de verdad importa, como cómo

trabajar con un niño a quien le sucede "x", o cómo relacionarnos con los padres para que estos se impliquen en el aprendizaje de sus niños... de todo eso nos enseñan lo mínimo, mínimo. Y lo poquito que vemos, a menudo es superficial. Nos pintan, como bien decís, los casos y las clases "ideales" y ya está". SON en JUA 28-ene 12/15

Inmersos en el contexto de las prácticas, los estudiantes están más preocupados por su propio desempeño ante los retos que les van a plantear sus intervenciones en el aula (la "práctica") que por el análisis crítico de las mismas (la "teoría"). Por lo general suelen ser bastante benévolos consigo mismos y se sienten satisfechos con sus actuaciones.

Las narraciones de los estudiantes reflejan también la relación que mantienen con los Tutores Profesionales, a quienes rara vez parecen percibir como su instructor o supervisor; más bien los perciben como una más de las circunstancias de un contexto fijo al que de alguna forma se sienten sometidos, con poca posibilidad de cambio o intervención por su parte.

"no sé muy bien cómo enfocar mis clases porque se supone que el profesor me deja "libertad" (al menos eso dice él), pero luego me dice que me ajuste al tema y al libro, que no me desvaríe demasiado porque los niños ya están acostumbrados a una forma de trabajar (a SU forma, vaya)". SON 1-feb

De esta forma, perciben la actuación de los maestros con un cierto determinismo como un modelo de lo que podría ser su propio desempeño profesional en el futuro, al tiempo que expresan con cierta pasión una idea de "huida hacia adelante": el compromiso de que en el futuro, cuando estén a cargo de sus propios grupos y sean "maestros completos", podrán poner en práctica modelos mejores.

"Cuando llegó la profesora sin tener ni idea de qué hacer e improvisó. Empezó la clase cantando la canción (que los niños ya se la saben de memoria y es la única que se saben en inglés) y después encontró allí carteles de colores de la clase de español y decidió decirlos en inglés. Me refiero con esto a que la improvisación cuando no se sabe qué hacer es a lo que todos recurren y seguramente recurriremos!". LEO en INE 27-ene 8/10

En general se sienten bien recibidos por los alumnos, pese a los muchos miedos, en gran medida inespecíficos, que traen consigo. Pero la inseguridad que les provoca el que los alumnos puedan no verlos como "maestros de verdad" les lleva a adoptar actitudes un tanto represivas y a dar demasiada importancia a la disciplina como forma de ganar el respeto que creen que el alumnado les niega al cuestionar su rol docente, en

lugar de tratar de ganarse este mismo respeto mejorando sus prácticas docentes.

“La idea central que quiero transmitir en este texto es la importancia de la disciplina en clase, y del respeto a la figura del profesor. Si queremos ser buenos docentes, tenemos que guardar las distancias con nuestros estudiantes, dejando siempre claro que nosotros somos los profesores y ellos los alumnos”. DAM 14-febB

La mayor parte de sus inseguridades y miedos se refieren a la falta de disciplina por parte de los alumnos y a la necesidad de poner orden para poder avanzar con la actividad en curso y están fuertemente conectados con la percepción que piensan que el alumnado tiene de ellos. Sienten que están siendo constantemente puestos a prueba por los alumnos, que activamente se dirigen a ellos con la intención de comprobar sus límites, exponer sus debilidades y, en definitiva, ponerlos en evidencia. En este sentido hacen una narración del alumnado como si del enemigo se tratase.

“Primero de tantean haciéndote un montón de preguntas con el fin de ver como reaccionas. A mí por ejemplo, el jueves pasado dí mi primera clase con un 5º. Se me acercó una niña y me habló en francés del tirón (mi cole es que es bilingüe de francés). Entendí lo mínimo pero lo que hice fue mandarla a su sitio y decirle que estábamos en clase de educación física. (en realidad me dejó tela de cortá) pero bueno salí airosa porque mostré seguridad con mi respuesta”. DOR 2-feb

Al incorporarse a los colegios de Liverpool aparecen en el blog numerosos comentarios en cuanto a sus problemas de comunicación en inglés, que ahora es la primera lengua de uso universal (aunque extranjera para los estudiantes). En los diarios correspondientes a la estancia en colegios de Sevilla no se cuestionaron sus posibles carencias en cuanto a conocimientos, nivel o competencia comunicativa en inglés, y al mismo tiempo se mostraban muy críticos con el nivel de inglés de sus Tutores Profesionales; ahora sin embargo su pobre competencia comunicativa en inglés, con los conflictos que ello les ocasiona dentro y fuera de las aulas, se convierte lógicamente en uno de los temas estrella, influyendo como factor decisivo en su desempeño en las aulas y en su relación con sus Tutores Profesionales.

“Creía que iba a ser más fácil, pero el hecho de meterte de lleno en un sistema educativo que no conoces no es tan fácil como yo creía. Tuve muy claro desde que entré en la carrera que quería hacer las prácticas aquí. De hecho no se me fue de la cabeza en estos 3 años... pero está claro que no lo había pensado con suficiente frialdad. Ahora que estoy aquí, veo claro que ni de lejos es fácil

integrarse en un país extranjero. Diferentes horarios, otro idioma (el cual te das cuenta que no dominas tan bien como creías), otra forma de vida, no familia, no amigos... Y mucho menos en un colegio...(de hecho tampoco es fácil integrarse en un colegio español)". CAR 11-mar

Las primeras experiencias en los colegios vienen marcadas, para casi todos, por el idioma, y son frecuentes las referencias al "scouse", el fortísimo acento dialectal de la zona de Liverpool. En estos problemas con el acento local (y en general con el idioma), los estudiantes perciben la importancia de que en la interacción se dé por ambas partes una intención clara de resolver los problemas de comprensión y un esfuerzo mutuo por comunicarse. Es decir, viven la experiencia de que la comunicación es, en efecto, un proceso colaborativo.

"...mi tutora también tiene un acento muy cerrado y muy fuerte, pero ella misma me ha dicho que me va a hablar más lento, porque sabe que no es la que mejor habla...jejejeje". LEO en ROS 24-feb 3/3

Lógicamente, los problemas con el idioma condicionan fuertemente la percepción que tienen de los colegios a los que se incorporan y su proceso de integración en el centro y en el aula. En este sentido, juega un papel muy relevante la sala de profesores ("staff room"), que los estudiantes perciben como lugar emblemático donde comprueban su nivel de integración en el colegio.

"como te entiendo...en mi staff room si hablan, pero entre ellas, a mi me dejan a un lado o tan solo se dirigen a mi para decirme "a tee or coffe?" y a lo mjr cuando yo hablo para integrarme m sueltan un "ahhh" y su snrisa... se echa de menos decir, ique calor hoy! jajaja (esque ahí ni si quiera se habla del tiempo, que es tan tipico cuando no hay nada que hablar)". LEO en CAR 1-mar 1/10

Los problemas de comunicación relacionados con el idioma adquieren un carácter especial cuando se trata de los alumnos en el aula. No ser capaces de comprender a los niños les preocupa especialmente, y se animan unos a otros en este sentido.

"El martes pasado o segundo día de mis prácticas en Inglaterra, mientras jugaban todos los niños, tanto los de 'Nursery' como los de 'Reception', una niña me preguntó de repente: - "Miss, is it tidy up time?" Yo no la entendí, para que nos vamos a engañar. No tenía más de cuatro años y, entre esa voccita de niña que me trae, acompañado de este acentazo "scouse" /'skaus/, y seguido de mi segundo día rodeada de profesores, niños y secretaria ingleses de los cuales ni uno tiene idea de español, yo no sabía qué narices me

estaba preguntando la pobre chiquilla. Así que le dije una de mis frases más usadas en el colegio 'Ask the teacher' ". SON 28-feb

Por otro lado se dan cuenta de que su nivel de conocimientos está efectivamente por debajo del de los alumnos, en especial en las sesiones de lengua ("literacy"), donde los alumnos desarrollan competencias específicas en el uso de inglés como primera lengua, con lo que de alguna forma los estudiantes acaban sintiéndose "alumnos" ellos mismos, ya que tienen que aprender lo mismo y al mismo tiempo que los niños.

Sin embargo, lo que podría haber resultado una experiencia catastrófica también se va convirtiendo en tarea difícil pero superable, en gran medida gracias a la ayuda que reciben del Tutor Profesional y también de los mismos alumnos: una nueva ocasión para entender, esta vez dentro del aula, que la comunicación (es decir, toda interacción que tiene lugar en el aula) es básicamente un proceso colaborativo.

"La verdad que la maestra se ha portado muy bien conmigo porque les pidió que me ayudaran a escribir la palabra, me la deletreaban, les explicó que como yo era d otro país y demás..." ELE 9-mar

A la hora de impartir sesiones en inglés, los problemas de lengua se multiplican. En muchos casos dan a entender, aunque no siempre de manera explícita, la ansiedad con que se enfrentan a dar clase de inglés en inglés a niños ingleses, una presión que en efecto les empuja a ponerse en el rol de alumno y alejarse del rol de docente.

Pronto los estudiantes comienzan a ejercer de embajadores en sus sesiones de español y despliegan, en contraste con la cultura "scouse", todo su repertorio de flamenco, sevillanas, mantoncillos, castañuelas, abanicos y tortilla de patatas para regocijo de los alumnos ingleses (y de sus maestros). Por lo general los estudiantes explican que los alumnos se han sorprendido y se han divertido mucho con todo esto, pero también los estudiantes se ríen con la pronunciación y el desempeño de los niños ingleses en las actividades relacionadas con el español y la cultura.

"Yo ayer los enseñé a decir iiiqué frío hace!!! jajajaja y tendríais que ver a toda una fila de niños de 5 años ingleses diciendo q frío con acento "scouse" y haciendo como q tiritaban a la vez jajajaja". PAU en GAL 24-feb 3/4

Las narraciones que hacen de sus intervenciones en el aula suelen aludir por lo general a los nervios y la inseguridad con que las afrontan, aunque después de dar su clase tienen una visión generalmente positiva, en la medida en que han conseguido superar la prueba. Son frecuentes las menciones a los nervios, al miedo a enfrentarse a la clase y, a veces, también a hablar inglés.

“Hoy estaba aterrorizada porque tenía que dar dos clases, a última y a penúltima hora, a dos 6º. Temía que la clase fuera un caos, porque ya a esas horas los niños casi no atienden”. LAR 4-feb

En la mayoría de los casos estas narraciones son meramente descriptivas, carentes de reflexión o incluso de una narración de resultados. Esta ausencia de profundidad crítica suele ir acompañada de un tono muy positivo: todo fue bien, a todos les gustó, estoy muy satisfecho. Los aportes de los compañeros suelen ser simples refuerzos positivos, alegrándose por las experiencias adquiridas. Es a partir de esta sensación de “prueba superada” como van construyendo su imagen de docente.

Las narraciones en el blog sobre las sesiones observadas por el Tutor Académico no tienen el mismo tono positivo. Ahora aparecen expresiones como “debería haber hecho tal o cual cosa”, a modo de justificación por aquello que saben que no han hecho del todo bien. Los estudiantes saben de sus limitaciones aunque eviten hablar de ellas. Puede parecer en principio que la reflexión crítica ha de ser inducida por un observador o un agente externo, pero aunque en cierta medida sea así, parece probable que el proceso de reflexión sea más bien íntimo.

Discusión y conclusiones

Nos proponíamos descubrir a través de sus aportaciones en el blog cómo la experiencia del prácticum, la interacción entre los estudiantes y el contexto intercultural contribuían a la construcción de su identidad docente en relación con la enseñanza de lengua extranjera. Básicamente encontramos una gran desconexión entre su formación universitaria y su experiencia en los colegios (lo que les lleva a conectar más con ideas sobre la enseñanza de L2 procedentes de su biografía escolar previa) junto con la fuerte carga afectiva con que viven todo el proceso de las prácticas.

En cuanto a la interacción entre los estudiantes, el blog como herramienta colaborativa ha funcionado, como era su objetivo, para poner a cada estudiante en contacto con experiencias y puntos de vista más allá de su experiencia individual y permitir la identificación de contrastes y situaciones de conflicto. Sin embargo, en la línea de otros estudios sobre niveles de reflexión (Dos y Demir, 2013; Roca y Manchón, 2007), la reflexión conjunta en la interacción que aparece en los diarios es escasa, tanto en cantidad como en profundidad. Algunas entradas individuales son más reflexivas que el debate que se produce a continuación en los comentarios. Puntualmente se aprecia un mayor nivel reflexivo y técnico también en los comentarios.

Los estudiantes viven el periodo de prácticas con mucha intensidad, como una etapa importante hacia su profesionalización, a caballo entre sus estudios iniciales y su futuro como docentes, y como campo de

experimentación donde poner a prueba sus competencias y los recursos adquiridos durante su formación. En efecto, este momento debería servir como proceso de socialización en el contexto escolar por un lado y como proceso de integración de los recursos adquiridos en la universidad con la práctica efectiva en el aula por otro, contribuyendo ambos a la formación de su identidad docente y de su pensamiento práctico, pero estos dos procesos no parecen funcionar con la misma intensidad ni al mismo nivel. Podemos ver cómo viven todos los momentos de la experiencia como un reto personal con una fuerte carga afectiva, y es en estos términos como van comprobando cómo encajan en el rol y van ensayando sus competencias.

Básicamente se enfrentan al reto de "ser maestros": sentirse maestros y actuar como tales, desempeñando el rol para el que supuestamente se han estado preparando en la universidad; pero este reto lo afrontan con bastante inseguridad y desde una posición pobremente definida, ya que se sienten como alumnos (completando sus estudios para ser evaluados) pero querrían ser percibidos en el aula como maestros, especialmente por los alumnos, lo que parece ser un requisito para llegar a sentirse maestros ellos mismos. La imagen de maestro que construyen en los colegios está muy vinculada con su experiencia vital y con su propia biografía escolar, frente a la que el conocimiento académico que adquirieron en la universidad adquiere un "carácter efímero" (Pérez Gómez, 1999).

Durante las prácticas la Facultad les resulta algo lejano y desconectado de las situaciones a las que ahora se enfrentan. Valoran pobremente la formación recibida durante la carrera por suponerla esencialmente "teórica" y porque sienten que no les ha aportado referentes para interpretar la realidad que se encuentran en el aula ni competencias para intervenir en ella, lo que supone un obstáculo más ante el reto que supone "hacerse maestro" en las prácticas.

En los diarios se identifican numerosas situaciones de conflicto susceptibles de provocar reflexión, y que de hecho provocan debate.

En los diarios, lo afectivo/intuitivo se impone claramente a lo técnico/reflexivo. Esto resulta evidente en cuanto a la interacción en el aula con los alumnos, que son percibidos a la vez como adversarios y como la fuente de gratificación que les consolida en su rol. Frente a esto, la formación inicial parece superficial y difusa y los estudiantes tratan de superar el reto del prácticum con los pocos recursos con que parecen contar, con frecuencia orientados por la imagen de maestro vocacional y por la concepción de la lengua extranjera como una materia académica más, ideas que ya habían construido durante todos sus años escolares previos a la universidad y que su experiencia en las prácticas les refuerza.

En efecto los estudiantes ven la L2 como una materia académica más, y la función del maestro es "enseñarla" en el aula, aunque no parecen tener claro qué es eso de "enseñar" una lengua. Resulta representativo por ejemplo el análisis de sus posiciones en cuanto al uso de la primera lengua en el aula de lengua extranjera. En principio traen

de la universidad un modelo que establece que las clases de inglés deben ser enteramente en inglés, y tratan de hacerlo así, pero en los colegios de Sevilla este modelo inicial entra en conflicto con la práctica de los tutores profesionales y con el hábito adquirido por los alumnos (que usan sistemáticamente la primera lengua en el aula de L2), lo que les causa bastante ansiedad y frustración, y tienden a descartar el modelo por inviable, aunque deseable. Mantienen un buen número de debates en los diarios a este respecto, aunque no hacen mención a su propia competencia comunicativa ni a cómo sus posibles carencias puedan influir en su ansiedad; reflejan una cierta adhesión a modelos académicos obsoletos de enseñanza formal de la L2, al tiempo que expresan una confianza difusa en que llegarán a dar clases enteramente en inglés en el futuro, cuando estén a cargo de sus propias aulas.

Durante su estancia en Liverpool, los estudiantes parecen desenvolverse en el contexto inglés a un nivel meramente monocultural (Meyer, 1990), con una percepción superficial de los contrastes interculturales. Por otra parte, el uso del idioma les ocasiona problemas de comunicación que interfieren en dos aspectos fundamentales: (a) sus procesos de socialización e integración en la comunidad escolar, y (b) la interacción en el aula con tutores y con alumnos. En los dos casos son conscientes de la ayuda que reciben tanto del resto de maestros como de los propios alumnos, y de cómo, a pesar de sus carencias con el idioma, la comunicación es posible en la interacción gracias a la colaboración activa de ambos participantes

La incorporación del blog al programa de prácticas ha servido para que los estudiantes expresen libremente sus vivencias, y esto lo valoramos muy positivamente. Sin embargo, al llegar a las prácticas, los estudiantes ya deberían contar con una formación en la cultura de lo comunicativo para experimentarla en sus aulas y también para enriquecer su interacción con sus iguales; como señalan López-Vidales & González-Aldea (2014) y Dillenbourg (2012) la corresponsabilidad y el aprendizaje colaborativo desarrollados en su formación no garantizan por sí mismos su eficacia por el mero hecho de utilizarlo

Referencias

- Blázquez, F. & Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Cabaroglu, N. & Denicolo, P. (2008). Exploring student teacher belief development: An alternative constructivist technique, snake interviews, exemplified and evaluated. *Personal Construct Theory & Practice*, 5, 2840. Recuperado de <http://www.pcpnet.org/journal/pctp08/cabaroglu08.html>.

- Cano, E., Portillo, M.C. & Puigdemívol, I. (2014). Evaluación de competencias en los entornos de prácticum de los estudios de magisterio mediante el uso de blogs. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 9-28.
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 39, 151-158. doi: 10.3916/C39-2012-03-05.
- Castaño, N., Prieto, C., Ruiz, E. & Sánchez, M. (1996). El profesor tutor del Prácticum: Propuesta de modelo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786700>
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1984). Teachers' thought processes. Occasional Paper, 72. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED251449>
- Deng, L. & Yuen, A.H.K. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers and Education*, 56, 441-451.
- Dillernbourg, P. (2012). Classroom Ergonomics. Jornada de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales. Barcelona 26-27, noviembre. Recuperado de (www.youtube.com/watch?v=tdF_AnyYfk) (28-03-2013).
- Domingo, A. (2008). La práctica reflexiva en la formación inicial del maestros/as. La evaluación de un modelo. (Tesis de doctorado). Universitat Internacional de Catalunya.
- Dos, B., & Demir, S. (2013). The analysis of the blogs created in a blended course through the reflective thinking perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1335-1344. Recuperado de <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/makale.asp?ID=850&act=detay>
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En Wittrock, M.C. (ed.), *The Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- Granado, C. & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos, Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 43-63.
- Gómez-Torres, M^a.J. (2001). Un estudio longitudinal sobre el Prácticum en la formación de los maestros de la especialidad de Educación Especial. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla.

González Garcés, Á.M. (2008). Análisis crítico del prácticum de Magisterio en una facultad de Formación de Profesorado y Educación. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.

González, Á.M & Fernández, M.S. (2009). Análisis crítico del Prácticum de Magisterio en una Facultad de Formación de Profesorado y Educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 417-432.

Gutiérrez, I. (2001). La enseñanza reflexiva en el prácticum de magisterio. Anuario Pedagógico, 5: Educación en derechos humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras. Santo Domingo (República Dominicana): Centro Poveda. Recuperado de <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/ensenanzareflexiva.pdf>.

Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.

Johnson, K.E. (1992). Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26(3), 507.

Ladyshevsky, R.K. & Cardner, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(3), 241-257.

López-Vidales, N. & González-Aldea, P. (2014). Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo. *Comunicar*, 42, 45-53. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-04>.

Marcelo, C. (2011). Modelos innovadores en la supervisión del prácticum. En Raposo, M., Martínez, M.E., Meyer, M. (1990). Developing Transcultural Competente: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En Buttjes, D. & Byram, M. (eds), *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 136-158.

Pérez Gómez, Á.I. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F. Angulo Rasco eds., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.

Potter, J. & Banaji, S. (2012). Medios sociales y autogestión del perfil digital: identidad y pedagogía con blogs en un máster. *Comunicar*, 38, 83-91. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-09>.

Portillo, M.C., Cano, E. & Giné, N. (2012). La escritura de blogs para la evaluación de competencias del prácticum de formación del profesorado. *Bordón*, 64(4), 63-81.

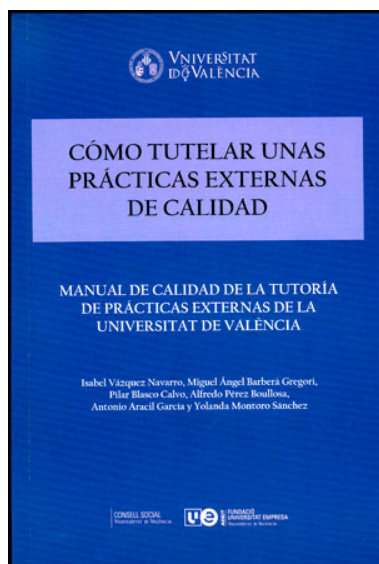
Rekalde, I. (2009). ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes?. Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón*, 61(4), 109-122.

Roca, J. & Manchón, R.M. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés). *Revista de Educación*, 342, 373-396.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación del Profesorado. Barcelona: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina. Recuperado de <https://goo.gl/ntETIL>

Yin, R.K. (2004). *The Case Study Anthology*. Londres: Sage.



Cómo tutelar unas prácticas externas de calidad.

Autores: Vázquez Navarro, I.; Barberà Gregori, M. A.; Blasco Calvo, P.; Pérez Boullosa, A.; Aracil García, A y Montoro Sánchez, Y.

Editorial: Universitat de València y la Fundació Universitat-Empresa de València

Año de edición: 2013

Nº Edición: 1ª

Lugar de edición: Valencia

Páginas: 101

ISBN: 978-84- 370-9137- 2

Idioma: Español

En esta obra encontramos un magnífico resumen del modelo creado para la sistematización de los procesos desarrollados durante el periodo de prácticas externas, facilitando también instrumentos específicos de gran interés, diseñados para poder evidenciar el aprendizaje de todos los agentes implicados: tutor académico, tutor de empresa (incluyendo el término a cualquier entidad u organización), y alumnado en prácticas; con el fin de procurar la mejora continua y así promover la cultura de calidad en este ámbito.

Es un manual práctico, de ágil lectura y estructurado en dos partes fundamentales: en primer lugar, la presentación de un modelo de calidad en la tutoría de prácticas externas y, en segundo lugar, la descripción de un sistema de reconocimiento y acreditación de tutores de prácticas externas en el marco de la Universitat de València.

El libro presenta el modelo describiendo el concepto de prácticas externas en el contexto académico de educación superior, y más concretamente en la Universitat de València, enumerando los elementos imprescindibles que están presentes: estudiante, tutor académico, tutor de empresa, proyecto formativo y tutoría de las prácticas; y las lógicas imperantes en cada uno de los entornos donde se desarrollan, así como la clasificación de las prácticas externas, curriculares y extracurriculares, mostrando una visión muy clarificadora.

Continúa centrándose en la importancia de la tutoría de las prácticas externas, determinando sus dimensiones desde las experiencias

previas de la Universitat en el diseño e implementación de sistemas de garantía de calidad, y determinando éstas atendiendo a los distintos criterios establecidos, que son valorados a través de las evidencias recogidas a tutores y estudiantes. La obra explica cómo estas dimensiones y criterios son el resultado de una propuesta inicial realizada por el equipo de trabajo, culminando con ellas el proceso de validación, y describiendo cómo se ha desarrollado éste a través de seminarios y talleres de expertos; resultando de gran utilidad en el caso de querer llevar la experiencia a otros contextos.

Con el foco puesto en la tutoría como eje vertebrador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el periodo de prácticas, enuncia las funciones principales del tutor académico y del tutor de empresa, referenciadas en la normativa de la Universitat de València; y finaliza este apartado con una interesante exposición de actividades para una tutoría de prácticas externas de calidad, identificando cuatro momentos estratégicos para ambos tutores de forma paralela: preparación de la tutoría, preparación del estudiante, seguimiento de la práctica y evaluación. En este apartado remite al lector hacia los instrumentos elaborados específicamente para apoyar este proceso, muy apropiados para la total comprensión de éste.

En la segunda parte describe y sintetiza de forma magistral el sistema de reconocimiento y acreditación de tutores de prácticas externas de la Universitat de València, desarrollado principalmente para mejorar las tutorías de las prácticas externas, visibilizar la labor tutorial y difundir la cultura de calidad a nivel universitario y en la sociedad. Se detallan los elementos de este proceso para poder obtener la mención de calidad por parte de los tutores académicos y la acreditación por parte de los tutores de empresa: requisitos para poder participar, procedimiento, duración de los reconocimientos, formación específica, valoración (criterios y comité técnico que la lleva a cabo), y renovación de las certificaciones.

Finaliza el texto con un glosario altamente provechoso constituido por los términos más significativos sobre gestión de calidad en el contexto que nos atañe, y materiales complementarios a modo de apéndices de gran interés para acompañar todos los procedimientos descritos a lo largo de la obra. Por su enfoque pragmático, este manual es de gran utilidad, especialmente recomendable para docentes y/o profesionales inmersos en el ámbito de la tutorización de prácticas externas, que pretendan optimizar tanto su desempeño como el seguimiento del aprendizaje del

alumnado durante este periodo, y busquen la excelencia en los resultados de aprendizaje y la sistematización del proceso de tutorización.

Dña. Teresa Linde Valenzuela

Universidad de Málaga (España)