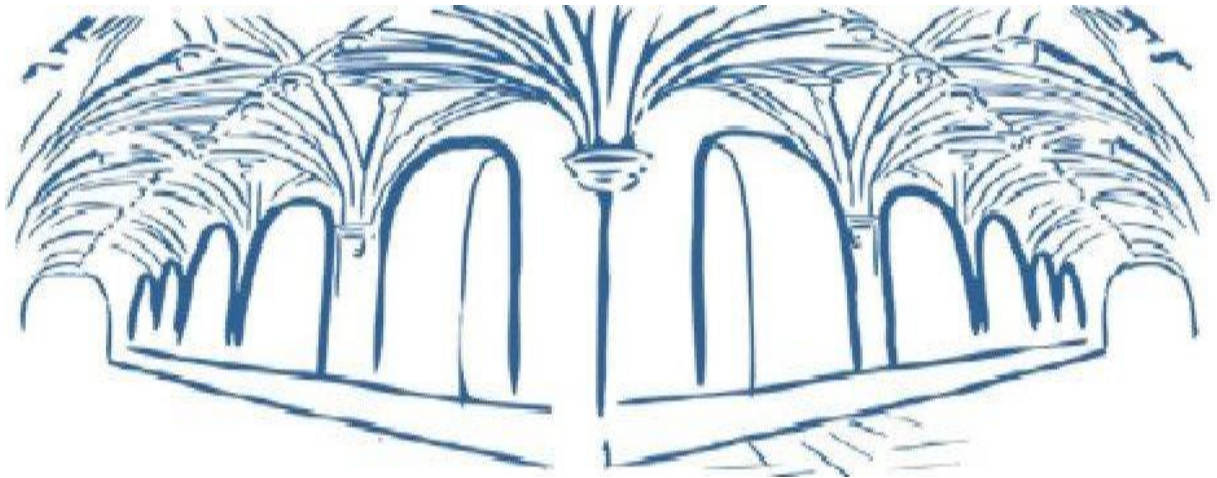


Revista Prácticum, 3(1), Enero-Junio, 2018. ISSN: 2530-4550



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

- Entornos de desarrollo y aplicación de las competencias en el Practicum del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona** pp.1-19
Assumpta Aneas Álvarez, Ruth Vilà Baños
- Formas de participación durante el prácticum en una comunidad de aula como oportunidades de aprendizaje de la profesión de maestro** pp.20-33
Bárbara Camila Toledo Fierro, Teresa Mauri
- El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación** pp.34-48
Ascensión Palomares Ruiz, María del Carmen Alarcón Palomares, Inés Martín García

Experiencias

- El enfoque de las lesson study en el practicum del máster de musicoterapia con mujeres víctimas de violencia de género** pp.49-61
Empar Guerrero Valverde
- Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric** pp.62-79
Manuel Cebrián de la Serna

Recensiones

de libros, informes de proyectos, tesis...

- Recensión del libro: Practicum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial** pp.80-81
José Antonio Arjona Muñoz

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 Tras-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^a 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

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

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

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

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

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

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

Resumen

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

Abstract

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

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

Palabras clave

Competencias, Prácticum, Evaluación, Práctica reflexiva, portafolio.

Keywords

Competences, Practicum, Assessment, Reflective Practice, Portfolio.

1. Introducción

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

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

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

Nuestro Modelo de Prácticum

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

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

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

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

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

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

Bloque 1 - La organización como sistema complejo

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

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

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

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

2.1. Proyecto de desarrollo individual

2.2. Proyecto de inserción profesional

2.3. Oportunidades de futuro

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

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

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

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

El Seminario de Práctica Reflexiva

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

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

Portafolio

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

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

Tutorías individualizadas

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

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

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

2. Método

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

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

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

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

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

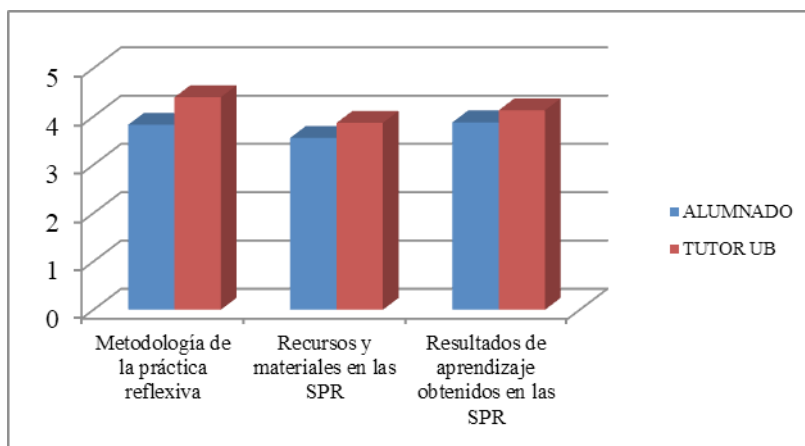
Tabla 2: Especificaciones de los instrumentos y datos sobre fiabilidad de las escalas, Elaboración propia.

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

3. Resultados

3.1 Valoraciones de los Seminarios de Práctica Reflexiva

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



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

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

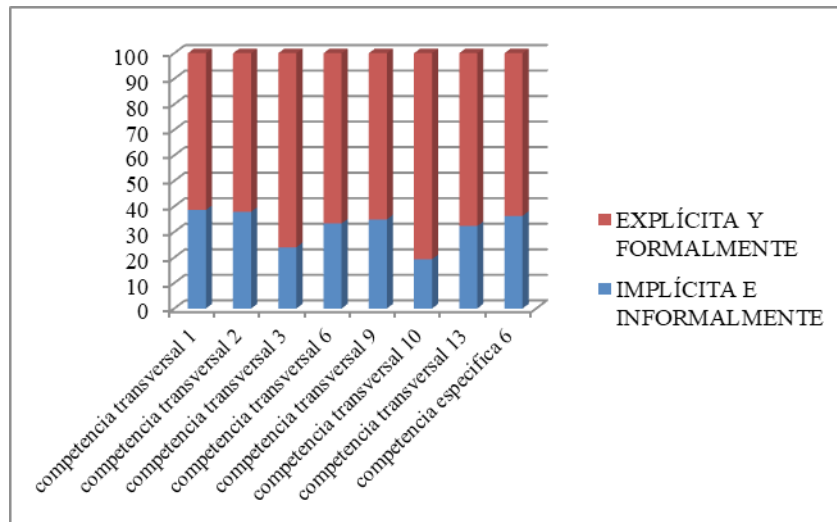
3.2 Las competencias desde los Seminarios de Práctica Reflexiva

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

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

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

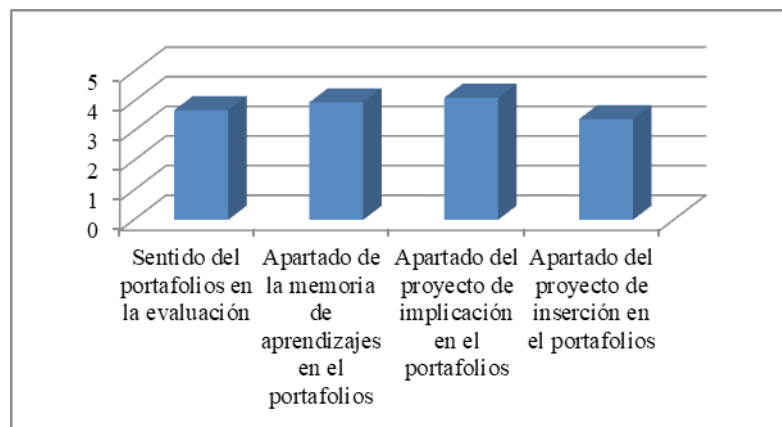
Todas estas competencias se han trabajado mayoritariamente de forma explícita por parte de los tutores de la Universidad. El indicador para valorar este grado de trabajo, fue que dicha competencia fuera considerada en los criterios de evaluación. Destaca como en el 81% de los casos se trabaja de forma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



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

3.3 Valoraciones sobre la evaluación mediante el Portafolio

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



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

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

3.4 Las competencias desde el Portafolio

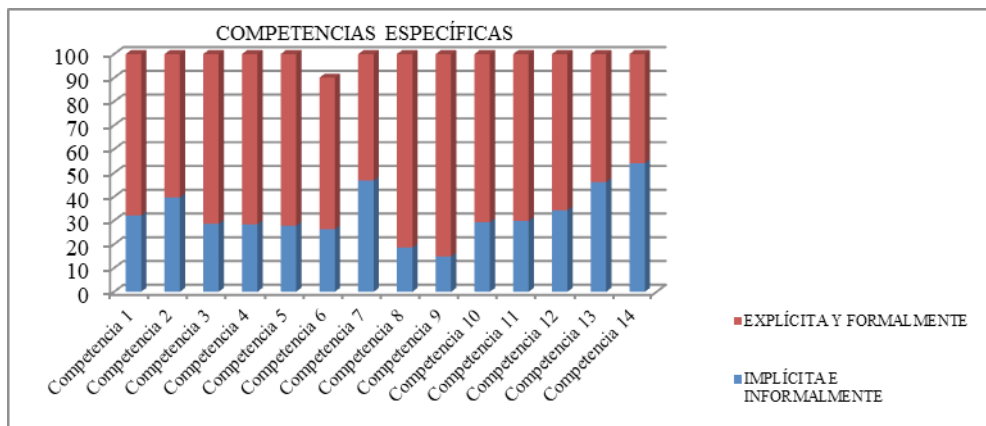
Mayoritariamente, el profesorado de la Universidad pudo apreciar el desarrollo y aplicación competencial de su alumnado gracias a la evaluación por portafolios. Específicamente, las competencias específicas se han evidenciado desde este recurso, aunque también buena parte de las competencias transversales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

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

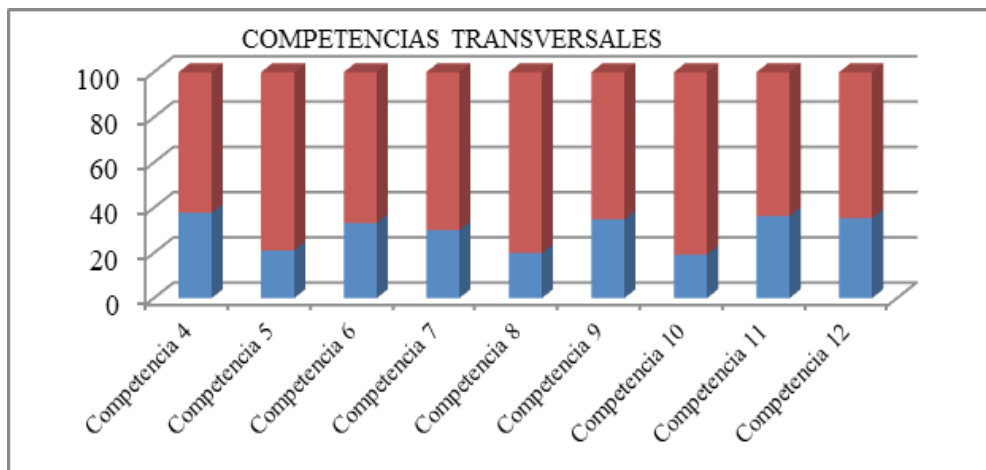
Tabla 4: Competencias que más se han evidenciado desde el portafolio según los tutores de la universidad, Elaboración propia.

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

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



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

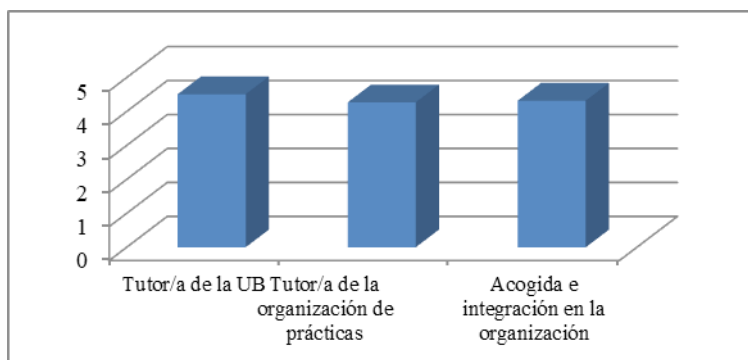


Gráfica 5: Proporciones sobre cómo se han trabajado las competencias transversales que más se han evidenciado desde el portafolio, según el profesorado de la universidad, Elaboración propia.

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

3.5 El acompañamiento y la tutorización del alumnado

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



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

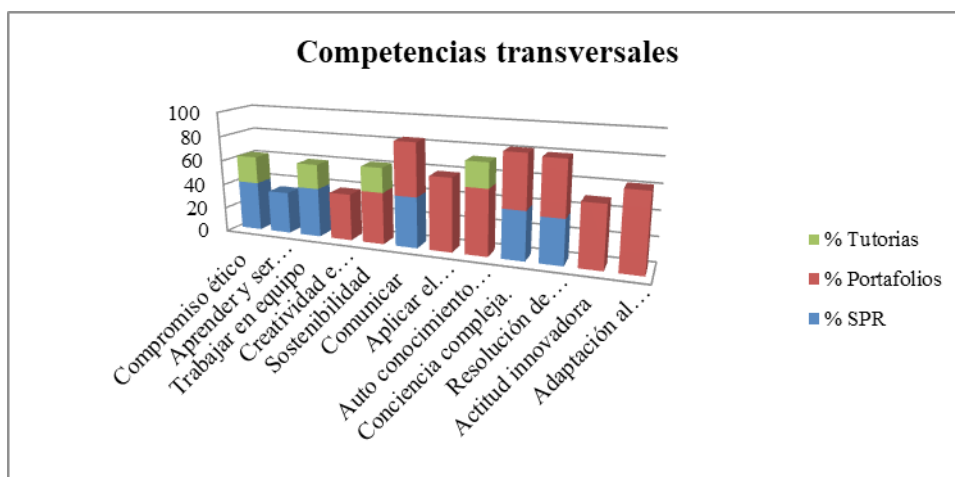
En el presente trabajo se preguntó a los tutores si apreciaban en sus sesiones de seguimiento con el alumnado, que ellos aplicaran ciertas competencias de la asignatura, por ejemplo las relativas al autoconocimiento y la resolución de problemas. La respuesta fue positiva, tal y como se puede apreciar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

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

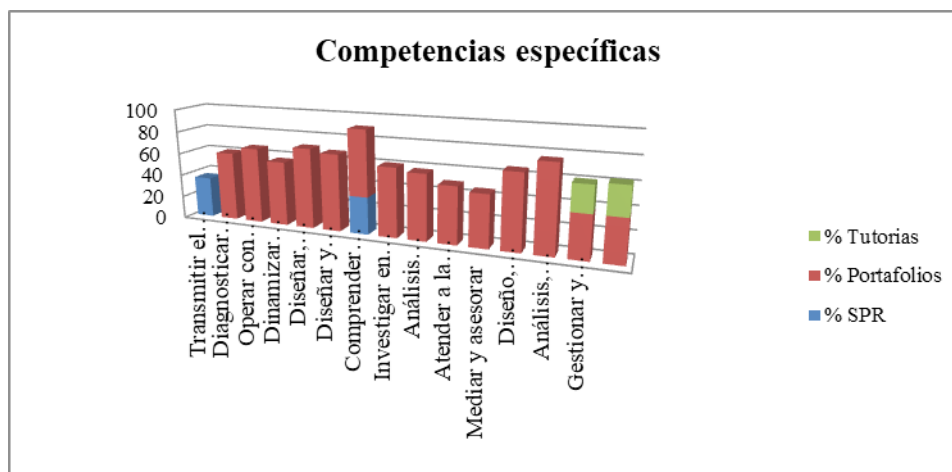
Tabla 5: Competencias que más se han evidenciado desde la tutorización personal del alumnado según los tutores de la universidad

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

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



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



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

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

4. Discusión

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

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

En relación a las cuestiones planteadas inicialmente cabe destacar que:

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Formas de participación durante el prácticum en una comunidad de aula como oportunidades de aprendizaje de la profesión de maestro

Ways of participation during the practicum in the classroom community as opportunities to learn the teaching profession

Bárbara Camila Toledo Fierro

Universitat Austral de Chile (Chile)
barbara.toledo01@uach.cl

Teresa Mauri

Universitat de Barcelona, (España)
teresamauri@ub.edu

Fecha de recepción 01-03-2018
Fecha de aceptación 11-04-2018

Toledo Fierro, B.C. y Mauri, T. (2018). Formas de participación durante el prácticum en una comunidad de aula como oportunidades de aprendizaje de la profesión de maestro. *Revista Prácticum*, 3(1), 20-33.

Resumen

Este artículo presenta algunos de los resultados de una investigación centrada en conocer las formas de participación conjunta de una maestra practicante y una maestra tutora en una comunidad de aula durante el prácticum. La investigación se inscribe en una perspectiva sociocultural del aprendizaje entendido como participación. La metodología corresponde a un estudio de caso único conformado por una maestra de Educación Infantil, dieciocho alumnos y una estudiante de prácticum. Se analizan quince jornadas de aula distribuidas a lo largo de un semestre escolar. Los resultados permiten identificar nueve formas de participación conjunta diferentes, presentes durante el prácticum, que para la estudiante en prácticas representan grados variados de implicación y co-responsabilidad en dicha comunidad de aula. La distribución de las diferentes formas de participación a lo largo del prácticum no sigue, como cabría esperar, una tendencia creciente de menos a más participación por parte de la practicante, sino que muestra oscilaciones importantes que comportan avances y retrocesos en el grado de implicación en las tareas del aula, incluso en aquellas en las que ya había logrado cotas de implicación elevadas. Dichas oscilaciones se explican de acuerdo a aspectos concretos de la práctica sociocultural del aula en la cual ocurren.

Abstract

This article presents some of the results of an investigation focused on knowing the forms of joint participation of a student teacher and a tutor in a classroom community during the practicum. The research is part of a sociocultural perspective of learning understood as participation. The methodology corresponds to a singular case study consisting of a teacher of Early Childhood Education, eighteen students and a student teacher. Fifteen classroom sessions distributed throughout a semester are analysed. The results allows the identification of nine different forms of joint participation, present during the practicum, which for the student teacher represent varying degrees of involvement and co-responsibility in said classroom community. The distribution of the different forms of participation throughout the practicum does not follow, as would be expected, a growing trend, from less to more participation of the student teacher, but it shows important oscillations that involve advances and setbacks in the degree of involvement in the tasks of the classroom, even in those in which she had already achieved high levels of involvement. These oscillations are explained according to specific aspects of the sociocultural practice of the classroom in which they occur.

Palabras clave

Participación, prácticum, interacción, estudiante de maestro, aprendizaje observacional.

Keywords

Participation, practicum, interaction, student teaching, observational learning.

1. Introducción

En el marco de la formación inicial del profesorado, el prácticum se considera un espacio educativo orientado principalmente a proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje en un contexto profesional específico, que favorezca su futura incorporación al mismo. El valor formativo de este periodo proviene de las posibilidades que brinda a los estudiantes de acceder, integrarse y participar en escenarios de actividad auténtica. Para lograr que esa formación se dé realmente, cada institución universitaria propone un modelo de prácticum sustentado teóricamente y que responde a criterios organizativos y de gestión específicos. En este artículo, pretendemos conocer las oportunidades de aprendizaje de que dispone un estudiante en prácticas por su incorporación al aula escolar asignada. En consecuencia, más que en analizar un modelo formativo específico, nos focalizaremos en conocer y analizar dichas oportunidades de aprendizaje por la incorporación del estudiante en dichas prácticas.

Para ello, en primer lugar partiremos de considerar tres planos de análisis de las prácticas socioculturales características de la comunidad de aula (Rogoff, 1995): el plano comunitario, el plano interpersonal y el plano individual.

El plano comunitario se entiende (Coll, Bustos y Engel, 2008) como una configuración social donde los integrantes poseen intereses comunes y comparten convenciones y reglas implícitas o explícitas, construyendo conjuntamente una identidad y prácticas sociales a través de la interacción y la comunicación en el contexto de un espacio común. En este sentido, al considerar el aula como comunidad se pone el acento en esta como un lugar social, de actuación conjunta, que ofrece al estudiante de prácticum un potencial acceso a las prácticas que se construyen y a las competencias –en este caso, profesionales– que la participación en dichas prácticas contribuye a desarrollar (Wenger, 2001).

El plano interpersonal lo entendemos como el conjunto de posibilidades que los demás integrantes de la comunidad de aula ofrecen al estudiante de prácticum de participar e implicarse en las prácticas que la caracterizan. Al hablar de prácticas consideramos estas como ámbitos mismos de actividad conjunta donde los integrantes de la comunidad actúan e interactúan (Schatzki, 2002, 2010), es decir, espacios de actividad conjunta organizados y formalizados en actividades características que se producen en un tiempo y lugar determinado y componen el quehacer diario de los miembros de la comunidad. Dichas prácticas se concretan y definen por la actividad misma de los participantes mientras la llevan a cabo. Young (2008) define las prácticas como actividades rutinarias vinculadas a la estructura de la comunidad y al significado que esta les otorga.

Finalmente, el plano individual lo comprendemos como la continuidad y discontinuidad de las actuaciones individuales llevadas a cabo por el estudiante de prácticum en el marco de interacción con los demás, y que suponen diferentes formas de interpretar y responder en la actividad conjunta que se lleva a cabo, así como distintos grados de implicación en la misma.

En segundo lugar, estrechamente relacionado con lo anterior, partiremos de considerar el aprendizaje como participación desde una perspectiva sociocultural. Desde esta perspectiva, el estudiante de prácticum puede ser visto como alguien recién llegado a un contexto escolar de aula que le es nuevo y en el que se ve en la necesidad de implicarse en las prácticas socioculturales que lo caracterizan. En consecuencia, su aprendizaje puede considerarse como un proceso situado basado en su incorporación participativa en esas prácticas en interacción con los demás miembros de la comunidad de aula en que se inserta (Engeström, 2001; Lave y Wenger, 1991; Matusov, 1998; Rogoff, 1995).

Asumimos también que el practicante aprende participando en dichas prácticas de formas diferentes y que cada forma de participación se relaciona con un cambio en la distribución del trabajo, el grado de responsabilidad en la actividad que se desarrolla y en las actuaciones individuales de los participantes (Matusov, 1998). En consecuencia, en la consideración del aprendizaje como participación nos alejamos de un enfoque teórico antropológico, que propone considerarlo como el desarrollo de una participación progresiva estructurada en términos de periferia y centro (Lave y Wenger, 1991, 2002; Wenger, 2001). Más bien, coincidimos con Edwards (2005) en considerar que un estudiante de prácticum necesariamente no participa inicialmente en la periferia de las prácticas del aula para luego, progresivamente, desplazarse hacia el centro de esas prácticas. Así, asumimos la existencia de posiciones múltiples, variadas y de formas más o menos involucradas de participar en las prácticas socioculturales características de la comunidad de aula que no siguen una dinámica estructural desde la periferia hacia el centro.

De acuerdo con lo establecido anteriormente, proponemos que las prácticas socioculturales características de la comunidad del aula son el ámbito de actividad en que se concreta la participación del estudiante de prácticum, es decir, aquellas prácticas que poseen un valor y significado dentro de la comunidad, que tienen un objetivo o finalidad determinada y que están abiertas a la observación y al análisis de los implicados. Las prácticas socioculturales disponibles pueden ser vistas como oportunidades de aprendizaje utilizables por el estudiante, y el aprendizaje puede analizarse teniendo en cuenta tanto su implicación en las mismas, como la transformación de su participación a lo largo del prácticum. Poner el foco en la transformación de la participación supone considerar las distintas maneras en que dicho estudiante participa en las prácticas características de la comunidad de aula, lo cual implica dar cuenta de una continua remodelación de las interacciones con los demás, así como el desarrollo de nuevas habilidades y de nuevas capacidades para implicarse en la actividad del aula. Es decir, se trata de reconocer y poner de relieve la participación de diferentes maneras en las distintas prácticas socioculturales características de la comunidad de aula del estudiante de prácticas, a través del análisis de las actuaciones articuladas con las actuaciones de otros, que toman diferentes formas interactivas a lo largo del prácticum.

2. Método

2.1 Diseño

Tanto la finalidad como los planteamientos teóricos de este trabajo ponen el foco en las distintas formas de participación construidas por los miembros en interacción en las prácticas socioculturales características de una comunidad de aula, durante un proceso de formación profesional como es el periodo de prácticum. En coherencia con este enfoque, nuestro interés se sitúa en analizar las particularidades y complejidades de un caso singular con el objetivo de comprender su actividad mediante la observación y recogida de datos en el entorno natural. Como señala Yin (2006), a través de un estudio de caso es posible iluminar una situación particular y conseguir un entendimiento profundo y de primera fuente de dicha situación.

2.2 Muestra

Considerando el objetivo de este trabajo se buscó llevar a cabo el estudio en el contexto de una comunidad de aula perteneciente a un centro escolar donde un estudiante de prácticum llevara a cabo dicho periodo de formación.

Resultó pertinente seleccionar el caso de estudio considerando, principalmente, dos criterios: (i) el nivel académico, la actitud ante el aprendizaje y la disposición a participar del estudiante de prácticum; y (ii) la calidad del centro escolar de práctica como un contexto de buenas prácticas de formación inicial docente. A través de un informante experto se identificó una estudiante idónea y una escuela reconocida por llevar a cabo buenas prácticas en la formación de maestros. Siguiendo estos criterios de selección, se escogió una estudiante de cuarto curso del Grado de Educación Infantil a quien le correspondió cursar la asignatura de Prácticum II durante el primer trimestre del curso académico, en un aula de Educación Infantil del nivel educativo P5 de la cual formaban parte una maestra tutora, dieciocho alumnos entre 4 y 5 años de edad, y cuando correspondió, una maestra de apoyo o una maestra de psicomotricidad.

Antes de iniciar la recogida de datos, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes del estudio, incluyendo la autorización de fotografías, vídeos y cesión de imagen de menores firmada por los padres de los alumnos involucrados.

2.3 Procedimiento de recogida de datos

Para el caso seleccionado, las unidades de observación y registro supusieron una estancia intensiva y una continuidad temporal lo suficientemente amplia, de modo que permitiese observar y registrar la interacción de los participantes dentro de la comunidad de aula, su evolución momento a momento y a lo largo del prácticum. Así, se registró un conjunto de jornadas de aula continuadas representativas del periodo de prácticum, que resultaran en un volumen de datos abarcable en el marco del estudio.

Se registraron 15 jornadas de aula (en adelante JdA), 5 pertenecientes a la fase inicial, 5 a la fase de desarrollo, y 5 a la fase final del prácticum. Las 15 JdA estaban dirigidas a la enseñanza y aprendizaje de diversas competencias y contenidos curriculares del nivel educativo correspondiente. Las JdA fueron registradas mediante audio, vídeo y notas de campo, correspondiendo al total de horas que los alumnos permanecieron dentro del aula durante una mañana habitual de clases, formando un cuerpo de datos de, aproximadamente, 45 horas de registro de la actividad de aula.

2.4 Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos recogidos fue llevado a cabo siguiendo un modelo construido para este estudio, y que se concreta en dos niveles de análisis con finalidades específicas pero vinculados entre sí. Para efectos del presente trabajo, se detalla únicamente el primer nivel de análisis que ha permitido la consecución del objetivo aquí presentado. Este primer nivel fue elaborado con la finalidad de identificar y caracterizar, en primer término, las diferentes prácticas socioculturales características de la comunidad de aula, y en segundo término, situadas en estas prácticas, de identificar y caracterizar las distintas formas de participación que la maestra tutora y la estudiante de prácticum configuran y la estructura y evolución de dichas formas a lo largo del prácticum.

Así, un primer foco de caracterización de los datos se basó en el modelo de análisis de la interactividad desarrollado por Coll y colaboradores (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Sobre los resultados de este primer foco, se llevó a cabo un segundo foco de caracterización, construido principalmente, con base en el trabajo de Fillietaz, Trebert y Rémy (2012). Este segundo foco se centró en la manera en que cada maestra –considerando a la estudiante como maestra practicante– se implica en el desarrollo de las distintas prácticas socioculturales, es decir, centrándonos por separado, en las actuaciones que la maestra tutora y la maestra practicante ejecutan al interactuar entre sí y con los alumnos en el contexto de una práctica característica de la comunidad de aula.

Gracias al primer foco de caracterización, contábamos con una descripción detallada de las actuaciones típicas que caracterizan cada práctica sociocultural de la comunidad de aula. Con el segundo foco identificamos momento a momento si dichas actuaciones eran ejecutadas por cada maestra de manera: (a) global: orientada al grupo clase o a varios alumnos a la vez y en voz alta; (b) focalizada: orientada a un alumno y en voz baja; (c) sistemática: ejecutada repetidamente a lo largo de la actividad; (d) esporádica: ejecutada ocasionalmente a lo largo de la actividad; y/o (e) puntual: realizada una sola vez a lo largo de la actividad. A partir de lo anterior, se configuró el grado y tipo de implicación que cada maestra desempeñaba en el marco de una práctica sociocultural determinada.

3. Resultados

De acuerdo al objetivo que vertebra este artículo, a continuación se presentan los principales resultados relacionados con las distintas formas de participación construidas por las maestras en el marco de las prácticas socioculturales características de la comunidad de aula estudiada.

En primer lugar se presenta una breve descripción y caracterización de cada una de las formas de participación identificadas. En segundo lugar, se presentan un resumen de la estructura y el proceso de evolución que siguen estas formas de participación en el transcurso de las jornadas de aula y de manera global durante el prácticum.

3.1 Formas de participación construidas por las maestras

Se identificaron nueve formas de participación distintas (en adelante FP) que permiten describir y conocer diferentes tipos de interacción entre las maestras y grados de implicación en las prácticas socioculturales de la comunidad de aula.

- *Presencia sin intervención o ausencia (NI)*. La dinámica de participación se caracteriza porque la maestra tutora asume el liderazgo, control y responsabilidad total de la gestión de la participación, contenido y elaboración de significados en torno a la tarea que se desarrolla con los alumnos. Entretanto, la maestra practicante se encuentra presente dentro del aula pero no se implica de ninguna forma en la actividad que se está desarrollando con el gran grupo, o se encuentra fuera del aula (por un período de tiempo significativo en términos interpretativos).
- *Observación sin/con intervención puntual (OIP)*. La dinámica de participación se caracteriza porque la maestra tutora lidera, controla y tiene la responsabilidad primordial sobre la gestión de la participación, contenidos y elaboración de significados en relación a la tarea que se ejecuta con los alumnos, mientras la maestra practicante adopta una postura de observadora externa, sin intervenir global, sistemática ni esporádicamente en el desarrollo de la actividad. Es la maestra tutora el eje y destinataria directa de las interacciones con los alumnos y la maestra practicante ocupa un papel de «testigo» de dichas interacciones, pudiendo llevar a cabo de manera puntual y focalizada, pequeñas intervenciones, regresando rápidamente a su lugar de observadora.
- *Co-participación con apoyo (CpA)*. La dinámica de participación se caracteriza porque es primordialmente la maestra tutora quien posee el liderazgo, el mando y la responsabilidad tanto de la gestión de la participación, como de la elaboración de los significados relacionados con la tarea que se desarrolla con los alumnos. No obstante, la maestra practicante, junto con cumplir un papel de observadora de la actividad, toma parte de esta mediante la ejecución esporádica de una o más actuaciones típicas de la práctica sociocultural en cuestión, pero sin involucrarse global ni sistemática en ella. Se mantienen los roles asimétricos entre ambas maestras.
- *Co-participación con implicación (CpI)*. La dinámica de participación se caracteriza porque se equilibra la asimetría de roles entre ambas maestras, y se reconoce un mayor grado de abertura en la actividad que se desarrolla con los alumnos, ya sea por parte de la maestra tutora, o por iniciativa de la maestra practicante. La maestra tutora posee el liderazgo, dominio y responsabilidad de la actividad, mientras que la maestra practicante se implica global y sistemáticamente en ella, ejecutando activamente las actuaciones típicas que caracterizan la práctica en cuestión, relacionadas principalmente con la supervisión del trabajo desarrollado por los alumnos, la ayuda individual en el desarrollo de este, el recordatorio de las instrucciones de la tarea, y la manipulación de los recursos materiales. Ambas maestras se distribuyen roles complementarios: la maestra tutora mantiene la dirección y dominio sobre la actividad, y la maestra practicante ejecuta actuaciones similares y/o complementarias en coordinación con la maestra tutora.

- *Co-participación con delegación (CpD)*. La dinámica de participación se caracteriza porque la maestra tutora posee el liderazgo, el mando y la responsabilidad sobre la gestión de la participación, contenidos y elaboración de significados en torno a una tarea que se desarrolla con el gran grupo. En tanto, simultáneamente la maestra practicante lidera y es responsable de una tarea paralela que se desarrolla con uno o más alumnos. La maestra tutora es la interlocutora principal y destinataria directa de las interacciones con la mayoría del grupo clase, mientras la maestra practicante ocupa el rol de interlocutora y destinataria directa de las interacciones con los alumnos que están ejecutando la tarea que ella dirige.
- *Co-participación con distribución (CpDt)*. La dinámica de participación se caracteriza por una simetría observada en las actuaciones de ambas maestras, distribuyéndose el liderazgo, control y responsabilidad sobre la gestión de la participación, contenidos y elaboración de significados de una actividad paralela, cada una con un pequeño grupo de alumnos. Cada maestra dirige y domina la gestión de la tarea que le corresponde, ocupando frente a un pequeño grupo de alumnos, el papel de interlocutora principal y destinataria directa de las interacciones.
- *Co-participación con traspaso con implicación (CpTI)*. La dinámica de participación se caracteriza porque es la maestra practicante quien lidera, toma el mando y la responsabilidad de la gestión de la participación, contenidos y elaboración de significados en relación a la tarea. Entretanto, la maestra tutora ocupa un rol secundario, ejecutando actuaciones globales y focalizadas, alineadas con las actuaciones de la maestra practicante y complementándolas. De esta manera, la maestra practicante ocupa un espacio de autonomía, dirigiendo y guiando sistemática y globalmente la actividad que desarrolla con los alumnos, cumpliendo el rol de interlocutora principal y destinataria directa de las interacciones con estos. Por su parte, la maestra tutora, junto con observar el desarrollo de la actividad, interviene principalmente, para regular la participación de los alumnos, profundizar los contenidos y controlar el tiempo.
- *Co-participación con traspaso con apoyo (CpTA)*. La dinámica de participación se caracteriza porque, al igual que CpTI, la maestra practicante posee el liderazgo y toma el mando y responsabilidad de la gestión de la participación, contenidos y elaboración de significados de la actividad que desarrolla con los alumnos. Mientras, la maestra tutora adopta una postura de observadora externa, sin intervenir sistemática ni globalmente en el desarrollo de esta. La maestra practicante ocupa un espacio de autonomía, dirigiendo y guiando sistemática y globalmente la actividad desarrollada con los alumnos, cumpliendo un rol de interlocutora principal y destinataria directa de las interacciones con estos. La maestra tutora intercala periodos de observación, ejecución de actuaciones esporádicas y focalizadas relacionadas principalmente con la gestión de la participación de los alumnos, y ejecución de actuaciones que no pertenecen a la actividad desarrollada con los alumnos.
- *Co-participación con traspaso sin intervención (CpTsI)*. La dinámica de participación se caracteriza porque la maestra practicante posee el total liderazgo y toma de mando y responsabilidad de la gestión de la participación, contenidos y elaboración de significados en la actividad que se desarrolla con los alumnos. La maestra tutora no interviene en esta –salvo observaciones o intervenciones puntuales–, ejecutando actuaciones que no pertenecen a dicha actividad, o se encuentra fuera del aula (por un período de tiempo significativo en términos interpretativos).

Cada una de estas FP corresponde a un grado de implicación distinto de la estudiante de prácticum en una práctica sociocultural determinada, siempre en interacción con las actuaciones de la maestra tutora y los alumnos. Como muestra la Ilustración 1, estas nueve FP forman una escala ascendente, donde el primer peldaño corresponde al mínimo grado de implicación de la maestra practicante –Presencia sin intervención o ausencia– y el último representa el máximo grado de implicación –Co-participación con traspaso sin intervención– existiendo entre uno y otro siete formas de participación distintas.

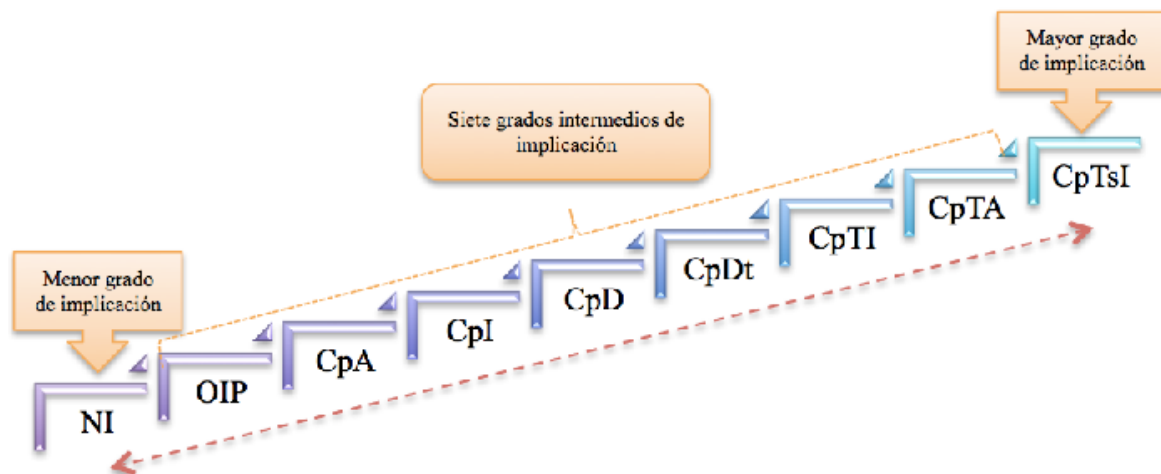


Ilustración 1: Formas de participación construidas por la maestra tutora y la maestra practicante en el marco de distintas prácticas socioculturales de la comunidad de aula, Elaboración propia.

3.2 Evolución a lo largo del prácticum de las formas de participación construidas por las maestras

A continuación se sintetizan las principales ideas respecto de la evolución de las distintas FP construidas por la maestra tutora y la maestra practicante en la comunidad de aula analizada, lo cual también se resume en la Tabla 1.

De las nueve FP identificadas, en promedio ocurren siete FP distintas en cada JdA analizada. En conjunto, estas FP se distribuyen a lo largo de cada jornada con una frecuencia de aparición aproximada de 19 veces.

Parece interesante destacar las FP que resultan más significativas en términos de frecuencia de aparición y tiempo de duración, tanto intra como inter jornadas a lo largo del prácticum. La FP OIP corresponde a la forma de participación que, con diferencia, ocurre en mayor número de veces a lo largo de las tres fases del periodo de prácticum y ocupa el mayor porcentaje de tiempo global. Esta FP se observa en las quince JdA y ocurre un total de noventa veces a lo largo del prácticum, representando casi un 35% del tiempo total de este. En once JdA esta FP supone entre un 30% hasta casi un 60% del tiempo de la jornada en la cual se presenta.

Otra FP que resulta significativa corresponde a la FP CpI que ocurre al menos una vez en las quince jornadas de aula analizadas. Esta FP se da un total de cincuenta y una veces a lo largo del prácticum y ocupa más del 20% del tiempo total de este. En seis jornadas esta FP ocupa más del 30% del tiempo total.

Llama también la atención que la FP *NI*, ocupa el tercer lugar tanto en relación a la frecuencia de aparición como en la cantidad de tiempo que representa a nivel del prácticum. La frecuencia de aparición de esta FP es bastante alta, ocurre treinta y nueve veces a lo largo del prácticum, y el tiempo de duración corresponde a un 15%. Sin embargo, lo más interesante es el porcentaje de tiempo que representa esta FP al interior de las jornadas de aula, pues, si bien el tiempo de duración no resulta estable ni tampoco varía siguiendo alguna tendencia reconocible, podemos observar que el porcentaje de tiempo aumenta en la fase de desarrollo y en la fase final respecto de la fase de inicio.

En cuarto lugar, podemos ver que la FP *CpA* es una forma de participación que, representa un porcentaje de tiempo total apreciablemente más bajo (8%), pero su frecuencia de aparición es medianamente alta: treinta y dos veces en referencia al prácticum. El tiempo de duración de esta FP varía notablemente de una jornada a otra y no sigue ninguna tendencia observable.

Respecto a las tres FP que suponen los grados más alto de implicación de la maestra practicante –*CpTI*, *CpTA*, *CpTsI*–, el tiempo de duración de cada una varía medianamente. *CpTI* ocupa un 3,57% del tiempo total, *CpTA* corresponde a un 4,39%, y *CpTsI* representa un 6,62% del tiempo total. Estas tres FP se encuentran entre las menos configuradas por las maestras de esta comunidad de aula. Sin embargo, es posible destacar que cuando se da la FP *CpTI* corresponde a un porcentaje de tiempo significativo respecto del tiempo total de la JdA. Por su parte, la FP *CpTA* aparece en catorce ocasiones, distribuidas en once JdA, sin embargo, pese a que esta forma de participación ocurre con mayor regularidad y frecuencia, cuando aparece lo hace durante cortos periodos de tiempo.

Algo similar ocurre con la FP *CpTsI*. Salvo en la JdA6, en las otras catorce jornadas esta FP ocurre al menos una vez, por lo que ocupa el quinto puesto en frecuencia de ocurrencia total a lo largo del prácticum (veintiocho veces). No obstante, en ocho de las catorce JdA en las que ocurre, el tiempo de duración corresponde a un 5% o menos.

Ahora bien, si observamos de manera conjunta estas últimas tres FP, resulta interesante constatar que desde el inicio hasta el final del prácticum, ocurre al menos una de ellas, que en conjunto representan un 15% del tiempo total del prácticum.

4. Discusión y conclusiones

Cada una de las nueve FP se corresponde con un grado distinto de implicación de la maestra practicante en la práctica sociocultural que se desarrolla, las cuales transitan desde una mínima o nula implicación en la actividad, hasta una implicación total y ejecución completa de una práctica sociocultural específica.

Sin embargo, y siguiendo a autores como Edwards (2005), Hodkinson y Hodkinson (2004) y Mauri, Clarà, Ginesta y Colomina (2013) las diferentes FP, su frecuencia de aparición y su distribución tanto durante el prácticum, no pueden ser comprendidas desde una lógica de «Participación Periférica Legítima» (Lave y Wenger, 1991, 2002; Wenger, 2001). En su rol de maestra practicante, la estudiante participa de forma «periférica» y/o «central» independientemente de la fase temporal del prácticum. Es más, las nueve FP aparecen distribuidas heterogéneamente tanto intra como inter jornadas, observándose incluso las nueve formas distintas en una misma jornada de aula (JdA7 y JdA12).

En consecuencia, las FP y su evolución parecen obedecer a otros factores. Así por ejemplo, la FP OIP es la forma más significativa de participar de la estudiante de prácticum en las prácticas socioculturales de la comunidad de aula analizada. Esta notoria superioridad otorga relevancia a un aspecto que ha recibido poca atención en la investigación educativa, la observación como una valiosa fuente de aprendizaje (Rogoff, Paradise, Mejía, Correa-Chávez y Angelillo, 2003). Una observación como una forma de participación, llevada a cabo como anticipación a la implicación en la actividad que se observa.

Estos resultados apoyan lo planteado por Billett (2014) acerca del aprendizaje mimético en situaciones de práctica: observación-imitación-ensayo. Este autor plantea que es a través de los sucesivos intentos de reproducir actividades observadas que se construye, al mismo tiempo, el aprendizaje de dichas actividades. Lo anterior es aún más potente cuando este proceso se lleva a cabo en circunstancias donde existen posibilidades de que el aprendiz observe intensivamente los desempeños requeridos, como es el caso de lo que ocurre en la comunidad de aula analizada.

El proceso de observación-imitación-ensayo nos permite explicar no solo la significatividad de la FP OIP, sino también lo que ocurre, por ejemplo, con la FP CpI, la cual supone una distribución y/o duplicación por parte de las maestras de las actuaciones de las prácticas socioculturales en las cuales ocurre, manteniendo la maestra tutora el dominio de la actividad con los alumnos, resultando ser el escenario idóneo en el cual la maestra practicante ensaya o repite las actuaciones previamente observadas, refinando y perfeccionando así su desempeño (Billett, 2014).

Algo parecido ocurre con el resto de FP (exceptuando NI) coincidiendo que la manera en que la maestra practicante ejecuta las actuaciones propias de la práctica sociocultural, corresponde siempre a maneras idénticas o muy similares a cómo las ejecuta la maestra tutora, diferenciándose solo en la forma (global o focalizada) y la periodicidad (sistemática, esporádica o puntual).

A modo de conclusión, las distintas FP construidas por las maestras se configuran en función de cómo cada una ejecuta, contribuye y hace suyo el patrón de actuaciones que caracteriza cada práctica sociocultural, con especial interés en la estudiante de prácticum. La frecuencia de aparición, distribución y evolución de estas FP es variable y heterogénea. Visto desde el punto de vista de la maestra practicante, la trayectoria que siguen las distintas FP no obedece a una línea de menor a mayor implicación a lo largo del periodo de prácticum. La maestra practicante participa en un nivel mínimo y máximo –y los intermedios– en las fases de inicio, desarrollo y final del prácticum.

Así, las principales oportunidades de aprendizaje disponibles para la practicante durante su participación en las prácticas socioculturales de la comunidad de aula se basan principalmente, en observar y escuchar las actividades típicas que la tutora desarrolla con los alumnos y llevar a cabo estas actividades en colaboración con la maestra tutora.

Finalmente, contamos con una primera aproximación a las formas de participación construidas por las maestras. No obstante, si bien los resultados presentados aquí nos permiten conocer el abanico de posibilidades de participación para la estudiante de prácticum en una comunidad de aula, como hemos señalado en trabajos anteriores (Toledo y Mauri, 2014, 2015, 2016), la evolución de las FP debe interpretarse ensamblada a las prácticas socioculturales características de dicha comunidad. Es necesario situar las FP en el contexto concreto de las actividades características del aula en las cuales ocurren, ya que estas últimas circunscriben el grado de implicación permitido y las oportunidades de acción disponibles para la practicante.

Bibliografía

- Billett, S. (2014). *Mimetic learning at work. Learning in the circumstances of practice*. Dordrecht, Países Bajos: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-09277-5 Coll, C., Bustos, A., y Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll, y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 299- 320). Madrid, España: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, Mayo-Agosto, 33-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, y M. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid, España: Alianza.
- Edwards, A. (2005). Let's get beyond community and practice: The many meanings of learning by participating. *Curriculum Journal*, 16, 49-65. doi: <https://doi.org/10.1080/0958517042000336809>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14, 133-156. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13639080020028747>
- Filliettaz, L., Trébert, D., & Rémy, V. (2012). Relation tutorale et configuration de participation à l'interaction: le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance [Relación tutorial y configuración de la participación en la interacción: el caso de la formación profesional de educadores y educadoras de infantes]. Ponencia presentada en el 2º Coloquio internacional de didáctica profesional, aprendizaje y desarrollo profesional, Universidad de Nantes, Nantes, Francia. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:27171>
- Hodkinson, P., y Hodkinson, H. (2004). A constructive critique of communities of practice: moving beyond Lave and Wenger. Paper presentado en Integrating work and learning – contemporary issues' seminar series 2004. Sidney, Australia. Recuperado de <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A37993>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lave, J., y Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. En M. Lea, y K. Nicoll (Eds.), *Distributed Learning. Social and cultural approaches to practice* (pp. 56-63). London, Inglaterra: Routledge.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349. doi: <http://dx.doi.org/10.1159/000022595>

Formas de participación durante el prácticum en una comunidad de aula como oportunidades de aprendizaje de la profesión de maestro.

Mauri, T., Clarà, M., Ginesta, A. y Colomina, R. (2013). La contribución al aprendizaje en el lugar de trabajo de los equipos docentes universitarios. Un estudio exploratorio. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 341-360. doi: <https://doi.org/10.1174/021037013807533025>

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. En J. Wertsch, P. del Río, y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chavez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>

Schatzki, T.R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. Philadelphia, Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.

Schatzki, T.R. (2010). Materiality and social life. *Nature and Culture*, 5, 123-149. doi: <http://dx.doi.org/10.3167/nc.2010.050202>

Toledo, B., y Mauri, T. (2014). Construcción social de las prácticas de una comunidad de aula de educación infantil: Análisis de la actividad conjunta de la maestra tutora, maestra practicante y alumnos/as. En M. A. Flores, C. Coutinho, y J. A. Lencastre (Comps.), *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*. Organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) (pp. 489-500). Braga, Portugal: CIEC, UMinho.

Toledo, B., y Mauri, T. (2015). Dinámicas de participación en una comunidad de aula: Oportunidades de aprendizaje del futuro maestro durante el período de prácticum. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11, 121-127. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Toledo, B. y Mauri, T. (2016). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos*, 42, 343-363. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200020>

Wenger, E. (1998/2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad* (G. Sánchez, Trad.; Título original: *Communities of practice: Learning, meaning and identity*). Barcelona: Paidós.

Yin, R. (2006). Case study methods. En J. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum y AERA.

Young, R. (2008). Chapter two: Foundations for the study of practice. *Language Learning*, 58(2), 9-47. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00489.x>

El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación

The tutor of practices and his professionals influence in the Education Degrees

Ascensión Palomares Ruiz

Universidad de Castilla La Mancha (UCLM).
Albacete (España)
ascension.palomares@uclm.es

María del Carmen Alarcón Palomares

CEIP Santa Ana (Cuenca). Junta de Comunidades de
Castilla-La Mancha (España)
mariacalarpa@hotmail.com

Fecha de recepción 27-04-2018
Fecha de aceptación 10-03-2018

Palomares Ruiz, A. y Alarcón Palomares, M.C. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Prácticum*, 3(1), 34-47.

Resumen

Actualmente, los problemas educativos ocupan un papel fundamental de reflexión social, por lo que resulta preciso potenciar el conocimiento y conseguir una educación obligatoria de calidad que garantice los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. Todo ello, exige un importante cambio en la formación inicial y continua, con valores y emprendimiento inteligente. Esta investigación se ha desarrollado en los Grados de Educación de la Facultad de Educación de Albacete del Centro Asociado de la UNED en los cursos 2015-16 y 2016-17. El principal objetivo se ha centrado en analizar la situación actual para optimizar la formación práctica de los/as Maestros/as, los/as Pedagogos/as y los/as Educadores/as Sociales, y poder enriquecerla con las aportaciones de mejora y las evaluaciones que realizan todos los intervinientes en el proceso formativo (alumnado, profesionales colaboradores, profesorado, instituciones, etc.). Los resultados muestran que los/as tutores/as (profesionales colaboradores) valoran la utilidad de las prácticas profesionales en la formación de los Grados, estimando que son fundamentales, para establecer un acercamiento y proporcionar un aprendizaje que no se produce en la Facultad a nivel teórico. Acerca de la duración del periodo de prácticas se valora que la duración estipulada debería ampliarse. Como conclusión más significativa resulta preciso subrayar la falta de consideración y reconocimiento académico de las prácticas profesionales, así como la insuficiente relación entre la teoría y la práctica, en la formación de los profesionales estudiados, como aspectos destacados por todos los participantes en la investigación.

Abstract

Nowadays, educational problems are a fundamental issue of social reflection, so it is essential to develop the knowledge and achieve an obligatory education of quality which guarantees the human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and no violence, a global citizenship, and the appreciation of the cultural diversity and the contribution of the culture to the sustainable development. All these things require an important change in the pre-service and in-service training, with values and an intelligent task. This research has been developed in the Education Degrees of the Education Faculty, UNED Associate Center of Albacete, 2015-16 and 2016-17 courses. The main objective has been focused to the support and strengthening of teaching, to optimize the formation of teachers, Pedagogues, and Social Educators, and to enrich them with the contributions and improvement evaluations made by all people involved in the training process (students, collaborators, faculties, institutions, etc.). The results show that tutors (collaborating professionals) value the usefulness of the professional practices in the Degrees, considering that they are essential, to get an approach and to provide a learning that is not only produced in the Faculty on a theoretical level but also in a practical level. Related to the duration of the period of practices, it is valued that it should be extended. The most meaningful conclusion, we can highlight the lack of consideration and academic acknowledgement of the Practicum, as well as the insufficient link between theory and practice, in the formation of the studied professionals and the underlined aspects by all the participants in the research.

Palabras clave

Tutor/a, Competencias profesionales, Calidad educativa, Sociedad inclusiva, Practicum.

Keywords

Tutor, Professional competences, Educational quality, Inclusive society, Practicum.

Introducción

Vivimos en un mundo caracterizado por conflictos y crisis, nacionalismo y fanatismo, problemas y desafíos medioambientales; por ello, la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM) resulta un importante desafío. Motivadamente, tiene dimensiones individuales y sociales y se propone empoderar a los educandos para que asuman papeles activos a fin de hacer frente y resolver retos mundiales, así como para devenir agentes proactivos que contribuyan a crear un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y seguro. La Agenda y el Marco de Acción 2030 para la Educación, especialmente la meta 4.7, apela a los países para que garanticen los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (UNESCO, 2017). Todo ello, exige una formación de los profesionales de la educación, con competencias y actitudes para dar respuestas creativas a los retos del complejo y cambiante mundo actual. Por tanto, como indica Juliá (2017), resulta inaplazable dotar a los sistemas educativos universitarios de planes que garanticen su suficiencia financiera para preservar la igualdad de oportunidades, una mayor autonomía y capacidad de gestión, con una mayor conexión entre su sistema educativo con el tejido productivo. Todo ello, exige un importante cambio en la formación práctica de los profesionales de la educación con valores y emprendimiento inteligente.

Resulta importante subrayar que la educación europea está sufriendo grandes transformaciones que intentan superar los desajustes internos y externos. Además, en todos los sistemas educativos, aunque con diferente forma e intensidad, se destaca:

- a) La necesidad de una formación práctica que empodere al alumnado para afrontar los retos de la sociedad actual.
- b) Los malos rendimientos de la educación secundaria obligatoria.
- c) La insuficiente adaptación entre el sistema educativo y el productivo.
- d) La incorporación de los avances tecnológicos, con la aparición de nuevas formas de cultura y sociabilidad.
- e) Los crecientes comportamientos violentos, tanto en los centros educativos como en la sociedad en general. (Domínguez, Álvarez & López, 2017)

Razonadamente, los problemas educativos ocupan, en los países europeos, un papel fundamental de reflexión social, por lo que se pretende potenciar el conocimiento y conseguir una educación obligatoria de calidad, que posibilite el desarrollo económico e incremente el bienestar social. Como especifica Cortina (2017), el sistema educativo debe propiciar el diálogo intercultural que forme a los ciudadanos para respetar las culturas, porque no se puede renunciar a la riqueza que una cultura puede aportar; pero, a la vez, ese respeto tiene que llevar a un diálogo para que los ciudadanos puedan discernir qué valores y costumbres merecen la pena reforzar y cuáles obviar.

Los problemas provocados por las desigualdades y desequilibrios sociales se extienden por todos los países, resaltando especialmente en los sistemas educativos, por lo que se precisa un debate abierto -y con amplia participación social- sobre el futuro de la educación, la Escuela y los sistemas educativos, tanto en España como en la UE. Consecuentemente, es imprescindible -y urgente- una nueva consideración de la educación en la UE, que pueda coordinar todos los espacios educativos, que preste más atención al profesorado, que posibilite la formación durante toda la vida, que se adapte con eficacia a los necesarios cambios de métodos, objetivos, contenidos, etc., y que favorezca la igualdad de oportunidades y la integración de todos y todas, sin discriminaciones de ningún tipo. Estos problemas, no son nuevos; pero lo novedoso es que se han convertido en comunes para todos los ciudadanos europeos. En este sentido, la Declaración de la UNESCO sobre la educación superior en el siglo XXI (1998), señala que las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.

Igualmente, el proceso de convergencia europeo supone un importante cambio en el planteamiento de la docencia en las Universidades españolas, por lo que se tendría que modificar el actual sistema. La redefinición de las metodologías supone que el alumnado tendrá que adquirir un aprendizaje que abarque el conocimiento científico de su carrera y, además, diversas capacidades y destrezas. Actualmente, existe un cierto consenso sobre los contenidos de formación, en el sentido en que se han de incluir diferentes ámbitos de conocimiento, así como en sus contribuciones a la comprensión de la enseñanza y el desarrollo de diversas capacidades requeridas por las tareas y responsabilidades profesionales. Sin embargo, no existe el mismo consenso a la hora de clarificar qué representa y en qué consiste una enseñanza de calidad y una enseñanza efectiva para que los alumnos aprendan significativamente.

Resulta evidente que han de aprender diversos tipos de contenidos y desarrollar con ellos diferentes competencias. Por ello, además de dominar dichos contenidos y las metodologías relativas a las materias del currículo con la idea de que los alumnos adquieran aprendizajes relevantes, el docente también tiene que tener en cuenta criterios morales. El éxito de la enseñanza depende de lo que el profesor sabe, de cómo lo enseña y de sus intenciones moralmente defendibles. Ello exige conocer sus formas de pensar y aprender, sus intereses, motivaciones, etc., dado que la profesión docente no llega a ser exitosa sin la complicidad de aquéllos para quienes se ejerce. El profesorado ha de conectar con el alumnado, no sólo con la cabeza, sino también con registros personales y relaciones positivas (Pérez Gómez, 2003). Por ello, se tendrá que conocer la dinámica de trabajo en clase, los factores influyentes para la creación de un buen entorno motivador, el conocimiento y uso inteligente de estrategias pedagógicas y materiales variados, etc.

No se debe olvidar que la enseñanza y el aprendizaje son fenómenos singulares y altamente imprevisibles; por ello, a fin de que el docente no se sienta desbordado, tiene que tener muy claro su plan de trabajo y, al tiempo, poseer una actitud reflexiva y flexible para ajustarlo según el desarrollo de los acontecimientos. Ello le exige gozar de conocimientos y procedimientos adecuados para conocer la realidad personal y el entorno al que pertenecen sus estudiantes, seguir el curso de sus aprendizajes e ir recabando la información precisa para evaluar no sólo al alumnado sino también su propio trabajo, convirtiéndolo en objeto de revisión, análisis reflexivo e –incluso– una fuente de aprendizaje, comprendiendo lo que sucede y obteniendo lecciones para el futuro. Consecuentemente, con fines de mejora, en la formación de los profesionales de la educación hay que trabajar también contenidos y procesos de trabajo relacionados con la investigación sobre la propia práctica (Palomares & Serrano, 2016).

Lógicamente, como indican De Lara y Quintanal (2006), la calidad de un programa de formación no reside en la cantidad de contenidos, sino en su relevancia para el currículo escolar y la enseñanza, en el grado de articulación y coherencia que logre entre los diferentes componentes (contenidos, metodologías, teoría y práctica). Los docentes deben adquirir aprendizajes de carácter cognitivo (comprender los factores implicados en la enseñanza y aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación, enseñanza, evaluación), de carácter personal (conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas), de carácter social, cómo aprender a trabajar con sus compañeros, participar en la vida y tareas del centro, así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que incidan en la educación del alumnado (familias u otros profesionales). Además, la profesión requiere una dimensión moral, el desarrollo de actitudes y disposiciones para actuar adecuadamente de acuerdo con unos valores y principios que le faciliten aprendizajes de carácter ético.

Si nos centramos en nuestro país, el núcleo de la propuesta formativa de los Grados de Pedagogía, Grados de Maestro y Educación Social, se especifican unas competencias genéricas que se reiteran en las competencias enunciadas en cada uno de los módulos que –en la práctica– esconden las disciplinas (psicología, pedagogía, sociología, materias de la especialidad y didáctica de estas, innovación, Prácticum y Memoria final de Grado) (ANECA, 2005).

Razonadamente, estimamos que, los valores básicos que deben impregnar todo el proceso formativo de las titulaciones estudiadas en esta investigación y en las competencias a desarrollar, son:

- a) Compromiso y dedicación a la profesión.
- b) Consideración y respeto de la diversidad.
- c) Creencia en que todas las personas pueden aprender.
- d) Colaboración y disposición por compartir.
- e) Espíritu de equipo.
- f) Implicación (pasión) en el aprendizaje continuado y la búsqueda de la excelencia profesional.

En resumen, sería imprescindible que todos los profesionales ostentaran: flexibilidad, constancia, cordura, juicio, saber estar, compromiso, justicia, etc. Por ello, estimamos que se debe favorecer más la formación de profesionales reflexivos y críticos que den respuesta a las necesidades de los usuarios, sin ningún tipo de discriminación y comprometidos con la justicia social.

Consecuentemente, las propuestas que se engendren de la investigación realizada sobre la formación de los profesionales estudiados no será una solución mágica; pero sí merece considerarse como una de las llaves importantes para crear ideas y propósitos con sentido, desarrollar conocimientos y capacidades. En la sociedad actual, cada vez más injusta e insolidaria, sin una formación buena y efectiva, la brecha entre las intenciones y las prácticas, entre la deseable implicación de los estudiantes en su propia formación y el desenganche, entre los objetivos imprescindibles y los resultados, muy probablemente, tenderá a aumentar, si no se adoptan las medidas adecuadas en tiempo y forma.

Resulta evidente que se deben revisar a fondo los métodos de la formación, unir la teoría y la práctica, establecer vínculos entre los centros universitarios y los centros educativos e instituciones colaboradoras, imprimir a las experiencias de formación un carácter mucho más vivencial y clínico, centrado en la reconstrucción de supuestos o creencias indebidas, de forma que sean una oportunidad para hablar, observar, analizar situaciones, problemas y tareas concretas, aprender analizando las buenas prácticas e investigando críticamente sobre procesos y resultados.

En la sociedad actual, se debe defender la utopía social y educativa, considerando la educación como una herramienta para el cambio y la transformación social hacia modelos más democráticos y justos (Palomares, 2013). Por ello, la formación de los profesionales de la educación debe ser una reflexión en y sobre la acción, que les facilite claves de justicia y equidad, como un medio para conseguir una sociedad con una ciudadanía más feliz y educada, luchando preventivamente contra la exclusión educativa y social.

Lógicamente, para conseguir una educación democrática y equitativa, también se deben desarrollar conocimientos y capacidades de análisis y crítica desde el conocimiento de la realidad, que permitan conocer dónde se encuentran las barreras contra el derecho a la educación, por qué y de qué manera las políticas educativas pueden obstruir el diseño y desarrollo de un proyecto educativo.

La formación de los profesionales de la educación debe estar centrada en la adquisición y desarrollo de los conocimientos y capacidades que son necesarios para un buen ejercicio de su profesión, logrando que adquieran las oportunidades precisas para conseguir las herramientas conceptuales y prácticas adecuadas. Una vez más, conviene resaltar la necesidad de reconocer y valorar la singularidad de cada estudiante y, por tanto, su diversidad y, consecuentemente, las diversidades que se presentan en el Centro y en el aula. Por ello, resulta fundamental el tipo y calidad de los vínculos personales y sociales que se establecen en el proceso formativo, potenciando el respeto mutuo, cultivar la confianza, la exigencia del esfuerzo y responsabilidad, apoyar y buscar complicidades, que sirva de modelo personal y social de educación y civismo, sentirse responsable de todos y cada de las personas con las que se trabaja y resistir las tentaciones de echar balones fuera y asumir las responsabilidades que le correspondan a cada uno. Resulta evidente que, la ética del aprendizaje y desarrollo de la profesión no será posible si no existe un marco de valores y normas de la profesión que provoquen la disposición y el compromiso con la mejora de las propias ideas y práctica, como algo inherente a todo docente a lo largo de su vida. Sólo un profesional bien preparado y comprometido con la profesión y propósitos morales, está en condiciones de garantizar el derecho a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación (Palomares, 2007).

Motivadamente, una figura fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las prácticas profesionales a nivel universitario es la del tutor/a (Profesional colaborador). Como indican González, Álvarez y Fernández (2012), la tutoría ha de servir como eje principal desde el que atender la educación integral de la persona a través del desarrollo de valores como la solidaridad, empatía o el respeto, de cara a transmitir al alumnado los postulados de una sociedad globalizada en la que la diversidad cultural es una realidad clave. Por ello, los/as tutores/as se convierten en las personas encargadas de orientar y guiar al alumnado. Efectivamente, como figura orientadora debe poseer un amplio conocimiento actualizado en diversas esferas que describen integralmente al ser humano y que requieren de un esfuerzo continuo por conocer a las personas con las que trabajan y, al tiempo, comprender todo el proceso madurativo de referencia. En consecuencia, supone elaborar un esquema explicativo donde se integran variables de muy diversa índole en un complicado entramado de relaciones multidireccionales, con el objetivo de preservar una perspectiva que sea capaz de comprender todas las situaciones y particularidades posibles.

Razonadamente, se requiere una perspectiva fundada en el conocimiento y en los datos recogidos en un proceso de evaluación de forma tranquila y exitosa, donde se cimentarán también de forma integral todas las técnicas y procesos de intervención en orientación vocacional y donde, como hemos comentado, es imposible compartimentar un saber a expensas de las áreas contempladas en el trabajo del profesional, tales como factores personales, sociales, etc.

Metodología

El principal objetivo de la investigación se ha centrado en el análisis de la realidad actual para la realización de propuestas que posibiliten mejorar la formación práctica del alumnado de los Grados estudiados. En este sentido, se ha pretendido perfeccionar la tarea docente en la línea indicada por la UNESCO (1999), analizando la relación entre la investigación científica, la educación, la innovación tecnológica y los beneficios prácticos, considerando que la realidad es mucho más diversificada y compleja. Por ello, ya no se puede justificar el progreso de la ciencia exclusivamente por la búsqueda de conocimientos y se precisa la justificación de su pertinencia y eficacia para responder a las necesidades y expectativas de la sociedad.

La investigación se ha desarrollado durante los cursos 2015-16 y 2016-07, con alumnado de los Grados de Maestro (especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria) de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM) y con alumnado de prácticas profesionales de Educación Social y de Pedagogía del Centro Asociado de la UNED en Albacete. Los objetivos específicos planteados son:

- a) Identificar los elementos clave para el éxito en el diseño y desarrollo del Prácticum, potenciando la autonomía del alumnado, el pensamiento reflexivo y crítico, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales y la capacidad de auto y coevaluación.
- b) Analizar las competencias que se ponen en juego para conseguir que el alumnado interactúe social y profesionalmente con su entorno.
- c) Facilitar la reflexión del alumnado sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados va obteniendo, para proponer –en su caso- acciones de mejora.

El modelo de investigación más adecuado para la consecución de los objetivos planteados es de carácter no experimental propiamente dicho (Campbell y Stanley, 1978), estando principalmente basado en la aplicación de cuestionarios.

La población objeto de estudio queda definida por el conjunto de estudiantes que cursan estudios de Grados de Maestro, Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social en la provincia de Albacete. Igualmente, se ha considerado el conjunto de profesionales colaboradores en el Prácticum; sin embargo, la participación de éstos, al no constituir una muestra representativa de todas las instituciones, sólo ha permitido considerar las conclusiones sobre los aspectos más significativos de las prácticas profesionales y las propuestas de mejora.

El número total de alumnado participante en los dos años ha sido de 118. Al mismo tiempo, el número de hombres y de mujeres que componen la muestra ha sido idéntico, circunstancia que ha incidido en el número total de la muestra, al estar matriculados en dichas titulaciones un número más elevado de mujeres. Asimismo, se ha obtenido respuesta de 24 profesionales colaboradores.

La recogida de información se realizó a través de cuestionarios elaborados ad hoc (previamente validados) para esta investigación, que se fueron entregando a todos los participantes. Los cuestionarios pasados al alumnado y a personal profesional y colaborador, estaban integrados por 24 ítems valorados por una escala de tipo Likert de cuatro valores (1= nada; 2= Poco; 3= Suficiente; y 4= Mucho), han facilitado obtener –de forma sistemática y ordenada- información sobre las variables que intervienen en la investigación de la realidad en que nos encontramos y –al tiempo- provocar la reflexión sobre su propia actividad profesional, evaluar la importancia de las competencias profesionales y la percepción del logro de las mismas. Consecuentemente, se ha comprobado que la fiabilidad del instrumento es muy alta (Alpha de Cronbach .94).

De acuerdo con lo indicado por Guba (1989), se puede decir que la dimensión cualitativa de la investigación reúne los cuatro criterios de rigor relacionados con la credibilidad de la investigación: valor de verdad (credibilidad), aplicabilidad (transferibilidad), consistencia (dependencia) y neutralidad. Además, el rigor de la investigación está también garantizado, en lo que afecta a la dimensión cuantitativa de la investigación, la construcción de instrumentos, el control de todo el proceso y el rigor en la recogida de la información.

En la elaboración de los cuestionarios se ha considerado, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Concreción de las variables del estudio, a partir de los objetivos planteados.
- b) Establecimiento de criterios e indicadores.
- c) Elaboración de cuestionarios abiertos y facilitadores de la reflexión crítica y la aportación del investigador y de los participantes en la misma.
- d) Validación de los cuestionarios y su elaboración definitiva.
- e) Aplicación de cuestionarios equivalentes para todos los participantes, introduciendo las mínimas modificaciones entre los dos grupos (profesionales colaboradores y alumnado).

Todos los cuestionarios se han dividido en grandes apartados, entre los que hay que destacar:

- a) Datos generales, que incluyen las variables personales, el Centro donde se cursan los estudios y la institución en que se realiza el Prácticum.
- b) Contexto socio-formativo, que se centra en las variables relativas a las competencias básicas de cada titulación universitaria y del contexto social en que realizan el Prácticum.
- c) Las Prácticas Profesionales, en el diseño y desarrollo del Prácticum.
- d) Propuestas de mejora para el proceso formativo, en general, y el Prácticum, en particular.

Los cuestionarios utilizados se han pasado a las personas implicadas en el estudio (alumnado y profesionales colaboradores), con el fin de recopilar informaciones de carácter general, y han servido de base para la elaboración posterior de las entrevistas. Además, las entrevistas personales se han ejecutado a una muestra igual de profesionales colaboradores y de alumnado de cada Grado, siendo un total de 12 profesionales colaboradores y 12 estudiantes, la muestra ha sido elegida por interés de las investigadoras y seleccionado igual número de hombres que mujeres, con el fin de obtener información complementaria de determinados aspectos no recogidos en los cuestionarios.

Toda la información obtenida en los cuestionarios y las entrevistas se ha analizado en dos fases y con dos técnicas diferentes, siendo la primera de ellas de tipo cuantitativo y, la segunda, preferentemente cualitativa. El análisis cuantitativo ha tenido menor importancia, aunque ha posibilitado conocer:

- a) Deficiencias formativas.
- b) Los intereses del alumnado respecto a su proceso formativo.
- c) Las diferencias y similitudes entre las tres titulaciones universitarias (Grados de Maestro, Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social).
- d) Las principales dificultades en el diseño y desarrollo del Prácticum.
- e) La elaboración de propuestas de mejora, etc.

Los análisis descriptivos se han realizado mediante el programa SPSS 23.0, que han facilitado –en algunos casos– información muy concreta sobre los indicadores establecidos y el grado de cumplimiento de cada uno de ellos.

Resultados

El trabajo realizado ha permitido profundizar en las metodologías utilizadas en el proceso formativo de tres titulaciones universitarias y, más concretamente, en la consideración en el diseño y desarrollo del Prácticum.

La muestra seleccionada pretendía ser lo más representativa posible; sin embargo, al trabajar con alumnado de diferentes regímenes universitarios (presencial y a distancia), con una duración de dos cursos, con edades e intereses muy diferentes, etc., se ha provocado que se consideren más los resultados cualitativos y las propuestas, que los cuantitativos, ya que éstos –en todo caso– son simplemente orientativos. En cambio, la información recopilada posibilita un mejor trabajo y una mayor optimización en el diseño y desarrollo del Prácticum, en las titulaciones universitarias.

En la valoración del diseño y desarrollo del Prácticum entre el alumnado de la UNED (Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social), no se observan diferencias en los resultados, al ser prácticamente los mismos. Sin embargo, sí existen diferencias en la variable sexo, entre el alumnado del Grado de Maestro, dado que el 89% de las alumnas lo considera como fundamental en su formación, frente a un 73% de los chicos. El análisis detallado de estas variables nos conduce a la motivación intrínseca del alumnado, existiendo una alta relación entre la motivación de este y la valoración otorgada al Prácticum, dado que se ha otorgado la misma puntuación en ambos indicadores. Los profesionales colaboradores han destacado, en un 100%, la importancia del Prácticum y la reivindicación de un reconocimiento adecuado del mismo. Como propuestas más significativas y comunes a las tres titulaciones, considerando las respuestas de la escala de Likert, el valor 4= Mucho, se propone:

- a)Ampliación del periodo de prácticas (88%)
- b)Formación de los profesionales colaboradores (79%).
- c)Disponer de guías orientativas detalladas (67%)
- d)Reconocimiento adecuado de la función desarrollada: económica y académicamente (93%)
- e)Mayor colaboración y coordinación con el profesorado tutor de la Universidad (86%)

Asimismo, valoran que el diseño y desarrollo del Prácticum (estimando únicamente el valor 4= Mucho), favorece que el alumnado:

- 1.Asuma un papel más activo en la construcción del conocimiento y desarrolle habilidades profesionales (88%).
- 2.Potencie su autonomía y actitudes colaborativas (92%).
- 3.Incentive su capacidad de valorar críticamente enfoques, resultados y alternativas (74%).
- 4.Facilite la interacción social y profesional con su entorno (91%).

En relación con la elaboración de la Memoria final, como herramienta más significativa, los profesionales colaboradores que han intervenido en las entrevistas destacan la necesidad de la elaboración del Diario (89%), sugiriendo la utilización de las TIC (75%), frente a la elaboración tradicional; disponer de un diseño/plantilla previos (91%); y flexibilizar –según el trabajo realizado y la especialidad- su cumplimentación (93%).

Conclusiones

Como conclusión global, relativa al objetivo general planteado en la investigación, como aspectos destacados por todos los participantes, se subraya la falta de consideración y reconocimiento académico de las prácticas profesionales, así como la insuficiente relación entre la teoría y la práctica, en la formación de los profesionales estudiados. Igualmente, las propuestas de mejora elaboradas han recalcado la necesidad de potenciar el pensamiento reflexivo y crítico positivo, así como la mejora de la iniciativa personal, la comunicación y el compromiso social con un trabajo bien realizado.

Respecto al objetivo específico a), ha quedado evidente que las metodologías docentes deben favorecer la generación del conocimiento, frente a la simple transmisión de este. Por tanto, se apuesta por el uso de nuevas metodologías (Portafolios y TIC) en las que el alumnado, guiado y motivado por el profesorado, desarrolla un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, aprendiendo a aprender. Igualmente, se valora que el profesorado tutor debe poseer grandes dotes humanas y ser capaces de transmitir esa energía activa que estimule en el alumnado un cambio paradigmático, para unir esfuerzos e implementar estrategias efectivas frente al individualismo y la competitividad que nos envuelve en la sociedad actual, a fin de que le posibiliten una efectiva inserción social, desarrollando todas sus capacidades para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral. Lógicamente, es fundamental que el profesorado tutor conozca la importancia de la inteligencia emocional en el comportamiento del alumnado y su influencia en las relaciones interpersonales, para propiciar un clima que active la creatividad y generar un espacio de participación en la toma de decisiones (Palomares, 2014).

Como ya se ha indicado, sobre de la duración del periodo de prácticas, el profesorado tutor no está de acuerdo con el periodo estipulado, subrayando la necesidad de ampliarlo. Asimismo, destacan que la división de los periodos (dos en Grado de Maestro y cinco en el Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social), sin coordinación entre los mismos genera grandes lagunas y problemas que deberían superarse.

En relación con el objetivo específico b), se coincide con la conclusión de las investigaciones realizadas por Barceló y Ruiz-Corbella (2015), en el sentido que las competencias mejor valoradas por los participantes en los Grados de Maestro son: la capacidad comunicativa y la orientación académica y personal. Sin embargo, en los Grados de Pedagogía y de Educación Social se prioriza la orientación personal y profesional. En la misma línea que los estudios realizados por Cantón, Cañón y Arias (2013), todos los participantes de las titulaciones estudiadas (Grado de Maestro, Pedagogía y Educación Social) evidencian la necesidad de mejorar la formación práctica y acentuar la importancia de una formación integral que articule armónicamente la formación científica y la práctica, desde el inicio de los estudios en la Facultad.

En la investigación se pretendía, como tercer objetivo específico, facilitar la reflexión del alumnado, comprobando que la autoeficacia percibida, entendida como un proceso cognitivo que se produce en el sujeto en interacción con sus experiencias en el desarrollo del Prácticum, es un elemento que precisa ser considerado en próximos trabajos. Por ello, se profundizará en temas como personalidad, la propia motivación de logro, habilidades adquiridas necesarias en comparación con las exigencias de los distintos oficios y tareas, el conocimiento de la oferta formativa y laboral, etc., así como de los contextos y situaciones en los que se desarrollan las prácticas.

Igualmente, se ha evidenciado la resiliencia como un concepto básico para el desarrollo de la autoeficacia y que se retroalimenta con esta, y se vincula de forma circular con la experiencia, constituyendo un determinante en la formación de la personalidad del sujeto. El desarrollo de una alta resiliencia estará relacionado con una puntuación alta en autoeficacia percibida, puesto que consideramos la resiliencia como la capacidad o el tesón de las personas por persistir en sus conductas a pesar de que los resultados no sean, en principio, del todo favorables para quien las ejecuta. Por lo que, en relación con la autoeficacia percibida, encontraríamos que ante una alta resiliencia existiría -a priori- más probabilidades de obtener distintos resultados fruto del esfuerzo del sujeto en función de la persistencia en conductas resolutivas. Al mismo tiempo, proponemos estudiar la relación entre la percepción de autoeficacia con respecto a las experiencias, ya que ante una espiral de resultados negativos la percepción de control sobre los resultados puede verse afectada generando una sensación de indefensión que, modulada al mismo tiempo por una baja resiliencia, puede ser clave en el desarrollo vocacional y en la elección de una carrera profesional, todo ello fundamental en la figura del profesorado tutor cuando su alumnado está obteniendo el primer contacto con la realidad profesional y laboral de la profesión que han elegido.

Asimismo, dado que una de las limitaciones más significativas del trabajo ha sido la muestra utilizada, resulta inevitable ampliarla al profesorado tutor y a los representantes de las administraciones, de la Universidad de Castilla-la Mancha (UCLM) y la UNED, y comparar los resultados para disponer de evidencias que puedan orientar la elaboración de guías compartidas por todos los implicados en el proceso formativo. Por ello, para los próximos años, se pretende ampliar la investigación a otras Facultades de la UCLM y de la UNED, para profundizar en la investigación, confirmar los resultados y enriquecer -en la medida de lo posible- las propuestas de mejora.

Bibliografía

ANECA (2005). Libro Blanco de los títulos de grado en Pedagogía, Magisterio y Educación Social. Madrid: ANECA. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>

Barceló, M^a L., & Ruiz-Corbella, M. (2015). Análisis de las competencias profesionales del Maestro de Educación Primaria. Estudio de Caso. En M^a A. Murga y M^a Paz Trillo (Coord.), *Perspectivas y avances de la investigación* (pp.35-52). Madrid: UNED.

Campbell, D.T., & Stanley, J.C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cantón, I., Cañón, R., & Arias, A. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), 45-63.

Cortina, A. (2017). Ciudadanía europea y multiculturalidad. En V. Climent, F. Michavila, y M. Ripollés (Coord.), *Los males de la Europa Social. Buscando soluciones* (pp. 191-206). Madrid: Tecnos.

De Lara, E., & Quintanal, J. (Coord.) (2006). *El Prácticum en las titulaciones de Educación: Reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson.

Domínguez, J., Álvarez, E., & López, A. (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego. *Journal of Psychology and Education*, 12(2), 95-104. doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.148>

González, H., Álvarez, J.L., & Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 89-107.

Guba. E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A.I. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.

Juliá, J. (2017). Universidad y economía del conocimiento: dualidad Norte-Sur. En V. Climent, F. Michavila, y M. Ripollés (Coord.), *Los males de la Europa Social. Buscando soluciones* (pp.243-251). Madrid: Tecnos.

Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Palomares, A. (2013). La interacción entre utopía y desencanto para una educación de calidad. En Varios, *Conversaciones con un Maestro. Homenaje al profesor Dr. José Luis García Garrido* (pp.519-526). Madrid: UNED/E. Académicas.

Palomares, A. (2014). Innovative methodologies to promote teacher's emotional competences. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 116-129.

Palomares, A. & Serrano, I. (2016). Influencia de las Competencias Emocionales y la Financiera en la Formación Universitaria. *Revista Formación Universitaria*, 9 (5), 25-36. doi: 10.4067/S0718-50062016000500004

Pérez Gómez, A.I. (2003). Más allá del academicismo. Los desafíos de la Escuela en la era de la información y la perplejidad. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

UNESCO (1998). La educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre educación Superior. París, 5-9 de octubre.

UNESCO (2017). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://goo.gl/gFt5zm>

El enfoque de la lesson study en el practicum del máster de musicoterapia con mujeres víctimas de violencia de género

The lesson study approach in the practicum of the master's music therapy with women victims of gender violence

Empar Guerrero Valverde

Universidad Católica San Vicente Mártir (UCV),
Valencia (España)
empar.guerrero@ucv.es

Fecha de recepción 11-04-2018
Fecha de aceptación 22-05-2018

Guerrero Valverde, E. (2018). El enfoque de la lesson study en el practicum del máster de musicoterapia con mujeres víctimas de violencia de género. *Revista Prácticum*, 3(1), 49-61.

Resumen

Este trabajo describe la experiencia formativa e investigadora, llevada a cabo, con una alumna del Máster de Musicoterapia de la Universidad Católica "San Vicente Mártir" en su período de prácticas curriculares en el que diseñó, implementó y evaluó, un programa musicoterapéutico dirigido a un grupo de mujeres víctimas de violencia de género de la Asociación Alanna de Valencia, supervisado por la tutora de prácticas que a su vez era la tutora académica. Todo ello se realizó siguiendo las fases de las Lesson Study, adaptándolas al ámbito y al contexto de intervención.

Esta experiencia se realizó a lo largo de curso académico 2017-2018, desde febrero hasta mayo, con un total de 150 horas de prácticas. Con esta propuesta se puso en marcha un proceso formativo en el que se conjugó la intervención directa con las mujeres y la investigación sobre la práctica realizada por la alumna y la tutora profesional.

El objetivo de este trabajo es demostrar que las Lesson Study pueden también implementarse en un ámbito diferente al escolar y que ofrece nuevas posibilidades en el proceso de aprendizaje del alumnado en prácticas, en nuestro caso, del Máster de Musicoterapia.

Abstract

This paper described the formative and research experience carried out with a student of the Music Therapy Master of the Catholic University "San Vicente Mártir" in her period of curricular practices in which designed, implemented and evaluated a music therapy program directed to a group of women victims of gender violence of the Alanna Association of Valencia, supervised by the internship tutor who was also the academic tutor. All this was done following the phases of the Lesson Study, adapting them to the scope and intervention context.

This experience was carried out throughout the 2017-2018 academic year, from February to May, with a total of 150 hours of practice. With this proposal, a training process was launched direct intervention with women and research on the practice carried out by the student and the professional tutor.

The objective of this paper is to demonstrate that the Lesson Study can also be implemented in a different field to the school and that it offers new possibilities in the learning process of the students in practices, in our case, of the Master of Music Therapy.

Palabras clave

Practicum, Lesson Study, posgrado, investigación, musicoterapia

Keywords

Practicum, Lesson Study, postgraduate, research, music therapy

Introducción

Las Lesson Study (LS) son un proceso de acción para el cambio e investigación que facilita la comprensión de la realidad sobre la que se investiga (Soto y Pérez, 2015) y que persigue mejorar la práctica educativa siendo el eje de la formación Inicial en algunos países de Asia y de Europa.

Algunos autores (Stenhouse, 1975; Kemmis 1988 y Elliot, 2015) planteaban la necesidad de incorporar la investigación a la práctica docente, superando “la distancia entre los que planifican y los que aplican, entre el desarrollo profesional de los docentes y la experimentación curricular” (Stenhouse, 1975 citado en Soto y Pérez, 2015, p. 18). Las LS se han introducido como respuesta a esa necesidad y gracias a su sistematización y estructura permiten alcanzar los objetivos planteados en la investigación/acción.

Para implementar adecuadamente la metodología de las LS, deben desarrollarse las siguientes fases, tal y como describen Soto y Pérez (2015, p. 20-22)

1. Definir el problema, “debatir y formular en grupo los objetivos del aprendizaje a largo plazo de los estudiantes y su relación con la propuesta concreta que queremos trabajar partiendo de nuestras propias prácticas y experiencias” (p. 20).
2. Diseñar cooperativamente una «lección experimental». Se “diseña conjuntamente un plan de acción, no solo para producir una propuesta didáctica, sino también para comprender como y porqué este diseño puede funcionar” (p. 21)
3. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta didáctica diseñada previamente. Durante esta fase un miembro del equipo pone en práctica en su aula el plan diseñado por el grupo, mientras el resto del equipo escucha, observa y registra evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes en relación a los objetivos propuestos (p. 21)

4. Recoger las evidencias y discutir su significado. "Se trata de poner en común, contrastar, evaluar y reflexionar sobre las observaciones registradas, y utilizarlas para comprender la potencialidad pedagógica de la propuesta inicial y proponer su mejora y reformulación" (p. 22).
5. Analizar y revisar la propuesta. "Como consecuencia del debate, se pueden introducir mejoras en el plan de acción y, en su caso, en el guion de seguimiento y observación del mismo. Un nuevo proceso creativo de diseño a la luz de nuevas aportaciones propias y ajenas constituye el eje de esta fase" (p. 22)
6. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo, "repitiendo el proceso de observación, análisis y mejora de la propuesta revisada por parte del resto del grupo" (p.22)
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado: "Esta fase se ocupa, finalmente, de describir y documentar, analizar y valorar la lección dentro de un grupo más amplio de debate, de modo que otros docentes puedan entender, aprender, utilizar y aprender sobre la experiencia desarrollada" (p. 22).

Las LS adquieren especial relevancia en el S. XX en Japón, y desde finales de este siglo y principios del S. XXI se van introduciendo en nuestra cultura y en nuestro sistema educativo (Soto y Pérez, 2015). Aunque, este enfoque ha sido implementado y evaluado sobre todo en el ámbito educativo con docentes, existen experiencias en las que se ha experimentado en la formación inicial de los estudiantes de magisterio a través del Practicum como en Japón, (Chassels y Melville, 2009), Malasia, China o Suecia, lugar en el que se transforma en Learning Study, y en universidades como la de Stavanger, Semarang y Málaga, entre otras.

El Practicum se concibe como una vía para superar la posible fragmentación del conocimiento adquirido en las diferentes disciplinas favoreciendo la relación entre la teoría aprendida en las aulas y la práctica desarrollada en contextos laborales reales, ofreciendo la posibilidad de guiar al alumnado en su práctica reflexiva para mejorar su práctica profesional.

Actualmente el Practicum es una materia que está presente en la mayor parte de estudios universitarios, desde que se diseñaron los estudios de grado y posgrado, siguiendo las directrices establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior, convirtiéndose en una asignatura troncal de gran significación y relevancia (Latorre y Blanco, 2011) y muy valorada por los estudiantes (Manso y Martín, 2014) considerándola como una asignatura fundamental para su formación académica.

El ejercicio de la práctica profesional, en contextos laborales reales, favorece el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con la futura profesión. "El Practicum es un periodo formativo-práctico, que responde a una programación curricular, por lo general se desarrolla en centros externos a la institución universitaria, implicando a diferentes colectivos (alumnado, tutores de universidad y de empresa), que trata de integrar la teoría y la práctica en una situación real de actividad profesional, mediante la participación y el aprendizaje activo de los practicantes" (Ventura, 2005, p. 28). La formación práctica se transforma así en un punto clave a la hora de generar experiencias formativas integradoras (González, y Méndez, 2017).

El conocimiento que se adquiere vendrá determinado por diferentes factores relacionados entre sí, como son, las características de los centros en los que se desarrolla el Practicum, con las aptitudes y actitudes del tutor profesional y académico y con los planteamientos pedagógicos que se establecen desde la universidad.

Todo ello vendrá determinado por la orientación pedagógica que adquiere esta materia y por el modelo de aprendizaje en el que se enmarca. Schön (1992) sugería tres modos de entender el Practicum:

- a) desde una concepción técnica en la que el conocimiento profesional se entiende en términos de hechos, reglas y procedimientos que deben ser aplicados en la práctica;
- b) desde una concepción basada en las reglas para el desempeño de una profesión en la que el alumnado aprende a razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas;
- c) desde una concepción de reflexión en la acción en la que se aprende a reflexionar desde la práctica, aprendiendo a reconocer e identificar situaciones problemáticas sobre las que encontrar nuevas formas de actuar. Esta última concepción, adquiere un gran significado en la propuesta de las LS ya que éstas sitúan al profesor como investigador.

Asimismo, Zabalza (2011) identifica como Practicum Curricular aquel en el que deben complementarse "los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo" (p. 104) y considera que el Practicum que se halle integrado en los programas formativos debe cumplir cinco funciones (Zabalza, 2013). Estas son:

- Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales.
- "Generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de forma tal que los aprendizajes académicos queden iluminados por su "sentido" y "naturaleza" en la práctica profesional" (p. 61).
- Llevar a cabo nuevas experiencias formativas (adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades, reforzar o modificar actitudes, etc.).
- Sirven para que el alumnado sea consciente de las actividades que se llevan a cabo en su futuro ámbito laboral y "tomar consciencia de las propias lagunas formativas" (p. 63).
- Ofrecer la oportunidad de vivir sobre los propios escenarios profesionales, sus dinámicas, la naturaleza de las intervenciones que se llevan a cabo en ellos, el sentido que los profesionales dan a su trabajo, etc.

Estas funciones deben desarrollarse en los centros de prácticas y son los tutores profesionales los que adquieren un papel relevante en el proceso formativo ya que deberán ofrecer el marco apropiado para que el aprendizaje se produzca adecuadamente, creando entornos plurales y diversos para enriquecer la experiencia. Esto es posible si conocen qué es lo que se espera de ellos, qué es lo que el alumnado debe aprender y qué es lo que pueden y deben enseñar.

Para que el Practicum sea considerado un espacio de aprendizaje, debe situar al alumnado en el eje principal del proceso y guiarlo para "aprender cómo aprender y cómo investigar sintetizando, asimilando y generando contenidos fuera de la propia especialidad, así como presentando soluciones creativas dentro de situaciones ambiguas y complejas. Aprender a cooperar, escuchar, debatir, dialogar y contrastar con perspectivas diferentes e incluso discrepantes" (Soto y Pérez, 2015, p. 18), siendo todo ello objeto también de las LS.

Por todo ello se considera que el Practicum es una materia adecuada para aplicar los planteamientos de las LS, entendiendo que en el fondo de este enfoque está el trabajo colaborativo y cíclico de una lección, entendiéndola como un proceso de interacción entre docentes y alumnado y que puede tener lugar durante un periodo de tiempo prolongado (Elliot, 2015). Las LS son consideradas una herramienta poderosa para favorecer la reconstrucción del conocimiento práctico (Pérez, Soto y Servan, 2015), respetando la orientación de la reflexión-acción de Schön.

El Practicum en el Máster de Musicoterapia

El Máster de Musicoterapia, con 60 ECTS, se implementó en la Universidad Católica "San Vicente Mártir" en el año 2006, en la Facultad de Psicología y surge con el objetivo de formar profesionales que actúen como agentes de salud preparados para poder trabajar, a nivel preventivo y/o terapéutico, en ámbitos sanitarios, educativos y sociales.

El Prácticum, con un total de 9 ECTS, tiene como objetivo integrar al alumnado en un contexto de aprendizaje ubicado en campos reales relacionados con la práctica clínica y con el desempeño del rol profesional del musicoterapeuta. Para ello, desarrollará un conjunto de intervenciones de evaluación, prevención o intervención, planificando y desarrollando uno o más procesos de intervención en Musicoterapia.

Las competencias que debe adquirir el estudiante son: capacidad de razonamiento crítico y creativo; capacidad de comunicación no-verbal, verbal y escrita; saber aplicar la musicoterapia en las distintas fases del proceso terapéutico en un individuo o grupo, según el ámbito o campo de aplicación; recopilar la experiencia de las sesiones clínicas y aportar sus primeras intervenciones como musicoterapeutas.

El alumnado en prácticas estará supervisado en todo momento por un tutor académico o tutor interno (profesor de la universidad), quien llevará a cabo un conjunto de actuaciones a lo largo del período de prácticas que garanticen la calidad del proceso formativo y por un tutor externo (profesional del centro laboral) que ofrecerá al alumnado, prácticas formativas que le ayuden a integrar conocimientos prácticos, aplicándolos a situaciones reales.

Las prácticas de Musicoterapia, con una duración de 150 horas, pueden llevarse a cabo en diferentes ámbitos: desde hospitales a asociaciones que desarrollan programas para personas con autismo u otro tipo de discapacidad, en centros educativos, con niños y niñas con necesidades educativas específicas, o en el ámbito sociocomunitario con diferentes colectivos, entre los que se encuentra el de mujeres víctimas de violencia de género (VVG^o).

Contextualización de las Prácticas en las que se implementó las Lesson Study adaptadas al contexto y al ámbito de intervención

En el curso académico 2016-2017 se puso en marcha la III edición del Taller de Musicoterapia con 10 mujeres VVG^o que participaron de manera voluntaria en la actividad y que fueron derivadas desde la Asociación Alanna ubicada en Valencia. Este Taller lo viene desarrollando desde el 2014 una Musicoterapeuta, (tutora profesional), que a su vez es profesora en el Postgrado de Musicoterapia y por tanto es también tutora académica de la alumna en prácticas que se incorporó al taller "Alégrate de ser tu misma". La Musicoterapia se define como "el uso de la música y/o de sus elementos (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un terapeuta cualificado con un/una cliente o grupo, en un proceso dirigido a facilitar y promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, la movilización, la expresión, la organización y otros objetivos que se consideren relevantes; con el fin de suplir necesidades de tipo físico, emocional, mental, social y cognitivo. La musicoterapia tiene como finalidad desarrollar potenciales y/o restaurar funciones del individuo de forma que él o ella puedan conseguir una integración tanto intra como interpersonal y, como consecuencia, una mejor calidad de vida a través de la prevención, la rehabilitación o el tratamiento" (WFMT, 1996).

El Método de trabajo que se utiliza con este grupo es el Abordaje Plurimodal en Musicoterapia (APM) (Schapira, 2007) ya que considera al ser humano como una unidad biopsicosocialespiritual, concibe a cada usuario/a de manera independiente (determinismo psíquico), tiene en cuenta la transferencia y contratransferencia que puede emerger entre paciente y musicoterapeuta, y, por último, incorpora la idea de la música interna como aquella que habita en el inconsciente de cada persona.

Este método contempla la posibilidad de utilizar cuatro técnicas diferentes y complementarias, siendo el musicoterapeuta el que decide cuál es el más adecuado de usar en un determinado momento y con una determinada población. Estos ejes de acción son: Improvisación musical terapéutica; Trabajo con canciones; Estimulación a través de imágenes y sonido (EISS); Uso selectivo de la música editada (Hugo, Ferrari y Schapira, 2007).

La intervención Musicoterapéutica se llevó a cabo desde febrero hasta mayo con un total de 18 sesiones de una hora y media cada una. Las dos primeras sesiones sirvieron para conocer el grupo y determinar los objetivos tanto del Practicum de la alumna como de la intervención. Las dos últimas fueron de evaluación musicoterapéutica.

Todas las sesiones mantenían la misma estructura: acogida y bienvenida (en la que cada mujer escribía el objetivo sobre el que quería centrarse en la sesión), actividad musicoterapéutica (utilizando alguna de las cuatro técnicas descritas anteriormente), puesta en común (en la que compartían lo vivido y experimentado en la sesión) y despedida (se llevaba a cabo una valoración de la sesión).

La adaptación de Lesson Study en el Practicum de Musicoterapia con Mujeres Víctimas de Violencia de Género

Aunque tradicionalmente la LS se aplican a estudios de magisterio, por las características de esta metodología, se consideró interesante desarrollar sus fases, como experiencia piloto, en el Máster de Musicoterapia con una alumna en prácticas con un grupo de mujeres VVG^o.

Como parte del proceso formativo, además de la intervención directa con las mujeres al finalizar cada sesión se mantenían reuniones con la alumna en las que se le invitaba a investigar sobre la propia práctica favoreciendo la conexión entre los conocimientos adquiridos a nivel teórico en las clases del Máster y la práctica llevada a cabo con las MVVG^o. Asimismo se analizaba la participación de las mujeres en cada sesión, siguiendo las fases propuestas por las Lesson Study.

En la primera fase, “definir el problema, debatir y formular en grupo los objetivos”, en las prácticas que se presentan del Máster de Musicoterapia, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

a) En las dos reuniones iniciales (antes de empezar la intervención directa con las mujeres) la tutora profesional comparte la experiencia musicoterapéutica llevada a cabo a lo largo de los tres últimos años con el fin de acercar a la alumna a la realidad del contexto de prácticas.

b) La alumna define sus objetivos de aprendizaje, preguntándose qué es lo que quiere aprender y qué objetivos quiere conseguir a lo largo del Practicum. En este sentido la alumna planteó los siguientes objetivos:

-Proponer, planificar, implementar y evaluar un proyecto de intervención basada en la musicoterapia como herramienta terapéutica con mujeres víctimas de violencia de género.

-Conocer de qué modo la musicoterapia favorece la mejora de la autoestima, la cohesión de grupo y el empoderamiento de las mujeres que han sufrido violencia de género.

-Tener un espacio donde pueda formarme y desarrollarme como musicoterapeuta, pudiendo poner en prácticas los conocimientos adquiridos durante la formación académica del máster.

-Proporcionar nuevas aportaciones teóricas y prácticas sobre la población de estudio.

c) Para conocer las características del grupo se seleccionan los instrumentos que nos permitan realizar una evaluación inicial. Los elementos utilizados fueron:

- Ficha Musicoterapéutica (Adaptada de Benenzon): Se trata de un documento donde cada usuaria registra sus preferencias y rechazos musicales (incluyendo sonidos, ruidos, instrumentos, canciones concretas o estilos musicales, etc.). Este instrumento nos permite conocer el ámbito sonoro-musical que tiene el grupo. Sirve para tener un primer contacto con las usuarias y saber cuáles son sus preferencias musicales, puesto que será el elemento fundamental de la intervención.

- Escala de Autoestima de Rosenberg (Echeburúa, 1995). La finalidad de esta escala es evaluar la sensación o sentimiento que una persona tiene sobre sí misma. Se muestra así el vínculo que hay entre la autoimagen real y la ideal. Esta escala de 10 ítems se puntúa de A a D, siendo A Muy de acuerdo y D Muy en desacuerdo.

- Test de Asertividad de Rathus (s.f.). Este test hace referencia a comportamientos con los cuales las personas quieren expresar sus opiniones, preferencias o negarse ante determinadas coacciones de otros/as. Tiene 30 ítems, puntuados de 1 a 6, siendo: 1 Muy poco característico (de mi personalidad); y 6, Muy característico (de mi personalidad). La puntuación oscila entre -90, muy poco asertiva; y +90, muy asertiva.

Con la información obtenida a través del análisis de los resultados obtenidos se inició la segunda fase, "diseño de una sesión experimental" en la que se planificó una sesión de intervención musicoterapéutica, concretamente, aquí se presenta la sesión número 3. Todo ello se llevó a cabo de forma conjunta entre la tutora profesional y la alumna en prácticas, debatiendo, analizando o planteando dudas. La sesión quedó configurada del modo siguiente:

<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none">- Ofrecer la música y sus elementos como medio alternativo de la comunicación.- Favorecer el aumento de la autoestima
<p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none">- Aula- Sillas- Folios- Rotuladores- Colchonetas
<p>Desarrollo de la sesión</p> <p>- Inicio.</p> <p>- Comenzaremos preguntando qué tal la semana.</p> <p>- Tras esto, se les dirá que escriban, sin comentárselo a ninguna compañera, cuál es el objetivo que se han marcado para el día de hoy y lo meterán en el “cofre de los objetivos de musicoterapia”.</p> <p>Para continuar, dividirán en un folio en 4. En la primera esquina tendrán que escribir, de manera individual, cuál es el animal que más las representa y por qué. - Del mismo modo lo harán con respecto a los colores, ruidos-sonidos y música. Tras esto lo pondrán en común con el grupo completo.</p> <p>- A continuación, jugaremos a un bingo musical. Se les darán un folio en blanco en el que deberán realizar una enumeración del 1 al 8. Escucharían trozos de canciones que ellas reconocieron como propias o que se encontraban dentro de sus gustos musicales, debían escribirlas sobre el papel (El cantante, principalmente) y, luego, ver si había acertado, si habían fallado o cuáles eran aquellas que habían dejado en blanco.</p> <p>- Intermedio</p> <p>- Escucharían una pista de audio, que contenían tres a su vez, e irían siguiendo diversas instrucciones que, de manera vocal, se les fuesen dando. Éstas fueron: (a) Pista de audio 1.1: Reconoce tu cuerpo, frótate las manos, toca tus brazos, tócate la cara, date un pequeño masaje, mírate al espejo, sonríete; (b) Pista de audio 1.2: Cuando veas a alguna de tus compañeras: saludala, choca las palmas con ella, dile algo bonito (Ej., que pases un buen día); y, (c) Pista de audio 1.3 (En esta nos colocamos en círculo): bailamos siguiendo el ritmo de la música y copiando los movimientos que entre ellas vayan proponiendo</p> <p>- Final</p> <p>Se les propone que, para volver a la calma, nos pondremos de la manera más cómoda y le enseñaremos técnicas de relajación centradas en la respiración.</p> <p>Como tarea final se les dice que, durante la semana, intenten realizar esta actividad todos los días.</p>

Tabla 1: Diseño de la tercera sesión, 21 de febrero de 2017, Elaboración propia.

Aunque aquí se presenta solo una sesión, cabe destacar que se diseñaron diferentes “sesiones experimentales”, siguiendo el mismo procedimiento.

Los objetivos del proyecto se definieron también en esta segunda fase ya que esto permitía diseñar un esbozo de la intervención y entender la globalidad de las sesiones. Los objetivos del proyecto quedaron definidos del modo siguiente:

- Ofrecer un espacio donde las usuarias se sientan libres de realizar y comentar todo aquello que crean necesario.
- Ofrecer la música y sus elementos como medio alternativo de la comunicación.
- Favorecer el aumento de la autoestima y autodeterminación de las usuarias, fortaleciendo sus puntos fuertes.

Una vez diseñada la sesión se daba paso a la tercera fase, “enseñar y observar el desarrollo de la propuesta” que consiste en desarrollar la sesión, en este caso, por parte de la alumna en prácticas. La tutora profesional se mantuvo como observadora y tomaba nota de lo que observaba a lo largo de la sesión. Posteriormente, a lo largo del resto de sesiones, los papeles se fueron intercambiando, de modo que se observaba, analizaba y reflexionaba la práctica de ambas.

En algunas sesiones se introdujo la grabación en audio (ya que la imagen no puede ser grabada por la protección de datos) y la fotografía (sin que aparezcan los rostros de las mujeres), con el fin de retomar lo ocurrido en la sesión y profundizar en los aspectos que habían pasado desapercibidos.

Se seleccionaron tres “mujeres-caso” sobre las que se focalizó la observación y a las que se entrevistó al finalizar la sesión con el objetivo de conocer su percepción acerca de lo ocurrido en las dinámicas. Algunas preguntas que se les plantearon fueron: ¿Has disfrutado en la actividad? ¿Para qué te ha servido? ¿Qué es lo que has aprendido? ¿Qué te gustaría aprender más? ¿Qué puede hacer la musicoterapeuta para ayudarte en ese proceso?

En la cuarta fase, “recoger las evidencias y discutir su significado” se evaluaron y analizaron las evidencias recogidas que en nuestro caso fueron las siguientes: la información obtenida mediante la entrevista a las tres “mujeres-caso”; la información recogida por la tutora profesional, mientras la alumna en prácticas desarrollaba la sesión y la escucha del audio grabado a lo largo de la sesión. Algunos de los aspectos analizados fueron:

- La forma en que la alumna se comunica con las mujeres: si las consignas quedaban claras, si la comunicación no verbal era adecuada, si dirigía adecuadamente la actividad y tipo de interacción establecida, entre otros.
- El material utilizado: si era suficiente, si se ajustaba a la necesidad de la actividad, si la música encajaba con los objetivos propuestos, etc.
- Se analizó si se consiguieron o no los objetivos propuestos al inicio de la intervención, incidiendo en las diferencias observadas entre lo planteado al inicio de la intervención y los resultados obtenidos.
- La observación realizada en cada sesión, centrada en las “mujeres-caso” se centró los siguientes aspectos: la participación, la comunicación interpersonal, si tomaban la iniciativa o no en las actividades, si expresaban su opinión o sus sentimientos. Todo esto se valoraba porque formaba parte de los objetivos de la sesión.

Con toda la información analizada y llevando a cabo una reflexión profunda de lo ocurrido en la sesión se reformularon algunos objetivos, se preparó la siguiente sesión y se seleccionaron otras tres "mujeres-caso" cumpliendo así la fase cinco de las LS, "analizar y revisar la propuesta".

Sucesivamente, a lo largo de toda la intervención, se mantuvieron tanto el análisis como la reflexión de lo ocurrido en cada sesión, atendiendo diferentes aspectos e introduciendo las modificaciones necesarias.

En el enfoque de las LS se habla de una sexta fase "desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo" que en nuestro caso no pudo ser llevada a cabo con un grupo diferente, pero lo que sí se pudo hacer fue, con la propuesta revisada, proponer nuevas sesiones introduciendo mejoras, cambiando objetivos y actividades y seleccionando nuevas "mujeres-caso" (el grupo estaba configurado por diez mujeres). Asimismo, cada sesión era coordinada por la alumna en prácticas o por la musicoterapeuta de forma que se revisaba la práctica profesional de las dos. La séptima y última fase de las LS, "discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado" tuvo lugar en cuatro momentos diferentes:

- Al finalizar cada sesión se iniciaba el proceso de revisión, mejora y análisis y se diseñaba la sesión siguiente.
- En la defensa del TFM que tuvo lugar ante un tribunal especializado, evaluando el trabajo presentado.
- En las IV Jornadas de Diversidad organizadas por Florida Universitària, celebradas en Catarroja (Valencia) mediante la presentación de una comunicación. La Comunicación se compartió con profesionales especializadas en la intervención con mujeres.
- En el III Congreso Iberoamericano de Investigación en Musicoterapia (GII-MT) celebrado en Valencia en el que también se presentó una comunicación con el trabajo realizado y los resultados obtenidos en la intervención. En este evento se pudo intercambiar información con otra Musicoterapeuta que trabaja también con Mujeres VVG⁰.

Conclusiones

La aplicación de la metodología de la LS, en el Practicum del Máster de Musicoterapia ha supuesto una gran oportunidad para profundizar en el proceso de aprendizaje de la alumna en prácticas y ha permitido a la tutora profesional introducir mejoras en su práctica profesional ya que también se ha analizado su intervención.

En cuanto a los resultados obtenidos, siguiendo el enfoque de las LS cabe destacar lo siguiente:

- Con respecto a las mujeres que participaron en el Taller se cumplieron los objetivos planteados en la intervención, ya que al finalizar se volvieron a pasar las dos escalas utilizadas al inicio: Escala de Autoestima de Rosenberg (Echeburúa, 1995) y el Test de Asertividad de Rathus y se observó que el grupo había mejorado tanto en autoestima como en asertividad (estos datos podrán consultarse en breve en las actas del III Congreso Iberoamericano de Investigación en Musicoterapia). Asimismo también se alcanzaron los otros dos objetivos planteados. Todas las participantes coincidieron en que “les había gustado que se les preguntara sobre el proceso que se estaba llevando a cabo, ya que es algo que no suele hacerse”.

- Con respecto a la alumna en prácticas se constató que a lo largo del proceso había mejorado, no solo su práctica como musicoterapeuta, sino que había ampliado su conocimiento sobre la intervención con este colectivo de mujeres y había aprendido a diseñar, desarrollar y evaluar un proceso de intervención musicoterapéutico. A todo ello cabe añadir que destacó de forma positiva lo que había supuesto trabajar de forma cooperativa con la tutora profesional y subrayó la importancia de las entrevistas a las mujeres para conocer su percepción sobre la intervención de la que están siendo objeto, ya que se había obtenido información valiosa para reorientar el taller.

A menudo, las prácticas se convierten en una experiencia que favorece la adquisición de nuevos aprendizajes basándose sobre todo en la observación que el alumnado realiza sobre la práctica del profesional. Con este enfoque se favorece un aprendizaje más profundo y consciente, puesto que se da más relevancia a la experiencia, la práctica y la experimentación y esto conlleva nuevas formas de percibir la realidad (Pérez, Soto y Serván, 2015).

En este proceso el tiempo dedicado a diseñar, reflexionar, valorar y reconducir los aspectos mejorables de la práctica ha sido tan importante como el tiempo dedicado a la acción e intervención, lo que supone también un cambio con respecto a lo que es el Practicum, en el que, a veces, se dedica poco tiempo a la reflexión y al análisis de la práctica profesional.

Otro aspecto que cabe destacar es la importancia que han adquirido las “mujeres-caso” en cuanto a la información que han aportado sobre la sesión conociendo sus perspectivas de lo que ha funcionado para ellas, cómo se han sentido, qué aspectos creen que deberían cambiar, entre otros. De este modo, la intervención puede ajustarse mucho más y adaptarse mejor a las necesidades del grupo.

La observación, el análisis y la reflexión sobre todo lo ocurrido en las prácticas, a través de las LS, han ayudado a mejorar la práctica profesional, a cuestionar lo que ya se daba por sabido, a constatar que hay otras formas de plantear el Practicum y a que el enfoque que ofrece las LS puede ser aplicable a otros ámbitos profesionales adaptándolas al contexto, pero sin perder la esencia de las mismas.

Bibliografía

Chassels, C. y Melville, W. (2009) Japanese Lesson Study in an Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education* 32, 4, 734-763
Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ883522.pdf>

Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 29-46

González-Brignardello, M.P., Méndez Zaballos, L. (2017). Desarrollo de un Practicum Virtual: fundamentos y claves. *Revista Prácticum*, Vol 2(2) 50-68.

Kemmis, S (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.

Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2011). El Practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.

Manso Ayuso, J. & Martín Ortega, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades, *Revista de Educación*, 364, 145-169

Pérez Gómez, A.I.; Soto Gómez, E. y Serván Núñez, M.J. (2015). Lesson Studies: repensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83, 81-101

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, A.I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83, 15-28

Stenhouse, (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London. Heinemann. Educational. Books.

Ventura Blanco, J.J. (2005). *El Practicum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado en: http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2898/TESIS_JJVENTURA.pdf?sequence=1
World Federation of Music Therapy. Recuperado en <http://www.musictherapyworld.net/WFMT/Home.html>

Zabalza Beraza, MA. (2001). Formación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa, RIE*. Vol. 19, Nº 2, 2001, 659-662

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

Zabalza Beraza, M.A (2013) *El Practicum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid: Narcea

Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric

Collaborative model of evaluation of learnings in the practicum through Corubric

Manuel Cebrián de la Serna

Universidad de Málaga (UMA), Málaga (España)
mcebrian@uma.es

Fecha de recepción 11-05-2018
Fecha de aceptación 09-06-2018

Cebrián de la Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79.

Resumen

En los últimos planes de estudios las asignaturas del Prácticum y las Prácticas externas tuvieron un aumento importante en horas, tanto en aquellas titulaciones que ya tenían una trayectoria como aquellas otras para las que representaba un nueva materia. Tanto en unas como en otras, todas se ven envueltas en nuevas cuestiones provocadas principalmente por los cambios en la enseñanza y evaluación de los aprendizajes basado en competencia, las reclamaciones de los estudiantes por una formación más práctica y vinculada con el mundo del trabajo, el desarrollo e impacto de las tecnologías como los retos que le acompañan (preservación de la identidad, contratos de confidencialidad, repositorios y derechos de autor...), entre otros aspectos importantes. El presente trabajo presenta un modelo basado en la colaboración donde las tecnologías tienen un papel relevante, especialmente con el uso de las rúbricas electrónicas y las anotaciones de vídeo para la tutorización y la evaluación de los aprendizajes en el Prácticum del grado de Pedagogía. Se describe el modelo, las rúbricas utilizadas y un listado de ventajas y requerimientos para aplicar el modelo, especialmente referidas en cuanto a Corubric.com, dejando para otro momento el análisis de Coannotation.com por las dimensiones de este artículo.

Abstract

In the last curricula the subjects of the Practicum and the External Practices had an important increase in hours, both in those degrees that already had a trajectory and those for which they represented a new subject. In both cases, they are all involved in new issues, mainly caused by changes in the teaching and assessment of competency-based learning, students' demands for more practical training related to the world of work, development and impact of technologies as the challenges that accompany them (preservation of identity, confidentiality contracts, repositories and copyright ...), among other important aspects. This paper presents a model based on collaboration where technologies have a relevant role, especially with the use of electronic rubrics and video annotations for tutoring and assessment of learning in the Practicum of the degree of Pedagogy. The model is described, the rubrics used and a list of advantages and requirements to apply the model, especially referred to Corubric.com, leaving for another time the analysis of Coannotation.com by the dimensions of this article.

Palabras clave

Practicum, Evaluación Alternativa, Evaluación en colaboración, Portafolio, Rubricas, Anotaciones de vídeo.

Keywords

Practicum, Alternative Assessment, Collaborative Assessment, Portfolio, Scoring Rubrics, Video Annotation.

1. Introducción

Los cambios tecnológicos y su impacto en la sociedad acontecen cada vez con mayor velocidad y con menor tiempo para adaptarse los ciudadanos, las instituciones, las empresas y la sociedad en su conjunto. Así sucedió cuando la sociedad agraria pasó a una sociedad industrial, con un menor tiempo que el requerido en el paso de la sociedad industrial a la sociedad de servicios (Sennett, 2009). Nos preguntamos qué tiempo ocupará los cambios hacia la nueva sociedad que está creando internet y la robotización de los procesos, sobre todo en las nuevas formas de producción y comunicación, y especialmente ¿cómo afectarán estos cambios y velocidades a la formación de las competencias profesionales?

En la literatura sobre el Prácticum se ha investigado sobre una diversidad de temas: relaciones profesionales, peer coaching, mentores de prácticas, creencias y percepciones de los portafolios, naturaleza de las reflexiones... (Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015). Sin embargo, son casi inexistentes las investigaciones sobre el impacto de las tecnologías en la formación inicial, especialmente en el prácticum y las prácticas externas, como también existen pocos estudios, menos aún soluciones, sobre los problemas en la coordinación entre las universidades y los centros de prácticas. En la literatura comienza a surgir un parvo interés por investigar en el buen uso de las herramientas tecnológicas para la tutorización y evaluación de las competencias profesionales (Martínez Figueira, Tellado-González, y Raposo-Rivas, 2013; Gallego-Arrufat, & Dandis, 2014; Gallego-Arrufat, & Raposo-Rivas, 2014; Gallego-Arrufat, Gámiz-Sánchez, & Gutiérrez-Santiuste, 2015). Como se puede comprobar en el estudio de Bartolomé Pina, Cantón Mayo & Moral Ferrer (2017) realizado en las Facultades de Educación en España, donde encontraron que solo el 50% utilizan plataformas y correo electrónico, y escasamente otras tecnologías para la tutorización y evaluación del Prácticum.

Las instituciones de formación siempre han estrechado lazos con el tejido productivo de las empresas e instituciones. Siendo esta relación aún una asignatura pendiente para la mayoría de los grados universitarios en el mundo (Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015), resulta crucial centrar sobre esta temática de investigación e innovación educativa. Entre otras, porque aquí se vivirán todas las tensiones que producirán los cambios en la nueva sociedad. Y esto es así, como señala Richard Sennett, (2009, pp.20) al poner el énfasis en lo sustantivo de los cambios en ambos espacios, dado que "las escuelas pueden no proporcionar las herramientas adecuadas para hacer bien el trabajo, y los lugares de trabajo pueden no valorar verdaderamente la aspiración de calidad". Especialmente porque la velocidad de los cambios que se producen con las tecnologías están afectando a lo que el autor define como el trabajo productivo del "artesano", definido por el profesional y el "impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más". Por lo que, investigar los cambios tecnológicos y las competencias a desarrollar por los estudiantes en los centros de prácticas, como en la relación entre ambas instancias para formar a profesionales que sepan "hacer bien" su trabajo, será un marco idóneo prepararnos para el futuro.

Parece que no resulta sensato mantener una separación distante y un modo de cooperación exclusivamente (cada cual aprovecha del otro para su interés), más que de colaboración (ambos se comprometen en la mejora del otro porque es su propio proyecto y beneficio), entre los centros de formación inicial y los centros de prácticas. Hoy más que nunca necesitamos culminar este vínculo para poder tejer una red formativa de mayor calidad, entendiendo esta como: el espacio común por el que los estudiantes se muevan cómodamente, viven experiencias de aprendizaje interesantes, y desarrollan aprendizajes de calidad. Dicho de otra forma, y utilizando la idea del "artesano" de Sennett (2009), calidad en la formación resultaría aprender a "hacer bien su trabajo", y mantener esta actitud ética para toda su vida profesional.

No hay duda que para formar con calidad a los estudiantes del futuro, no solo debemos trabajar conjuntamente ambos espacios formativos, sino que debemos analizar y transformar nuestros modos de trabajo, utilizar el impacto positivo de las tecnologías como un valor añadido, en un diálogo compartido y un proyecto común para el desarrollo entre ambos centros de prácticas y universitario. Este es el ánimo que nos mueve en nuestro trabajo, que pretende ayudar y favorecer esta relación entre tutor/a del centro y tutor/a académico; como también y especialmente, en la comunicación entre el aprendizaje práctico que adquiere el estudiante en su experiencia fuera de la universidad, con su aprendizaje dentro de la misma. Teoría y práctica, binomio como la relación entre mano y cerebro en el mundo clásico, dos caras de la misma moneda en la formación integral de los profesionales, pero que requiere dar un nuevo sentido y trabajo conjunto a ambos espacios como un mismo centro o espacio de formación.

En este sentido, nuestra propuesta experimenta e investiga en el uso de tecnologías para favorecer y mantener este diálogo permanente entre ambos territorios de aprendizaje, entre las reflexiones individuales de los estudiantes en la práctica, como en la comunicación que pueden favorecer las tecnologías entre estas reflexiones y evidencias presentadas, cuando son compartidas mediante entornos virtuales con los demás compañeros del prácticum y prácticas externas; y sobre todo, cuando son analizadas sus creencias y experiencias, confrontando ideas con otros estudiantes de la facultad, e incluso pudiendo ser motivo para el surgimiento de proyectos de colaboración entre estudiantes dentro y fuera de la institución universitaria, como así fue en el ejemplo de la imagen nº 1., donde un estudiante del Prácticum II (4º curso) lleva el seguimiento de un niño con un programa de inclusión en un centro de prácticas, y para ello colabora con un equipo de cinco estudiantes de (2º curso) la facultad.

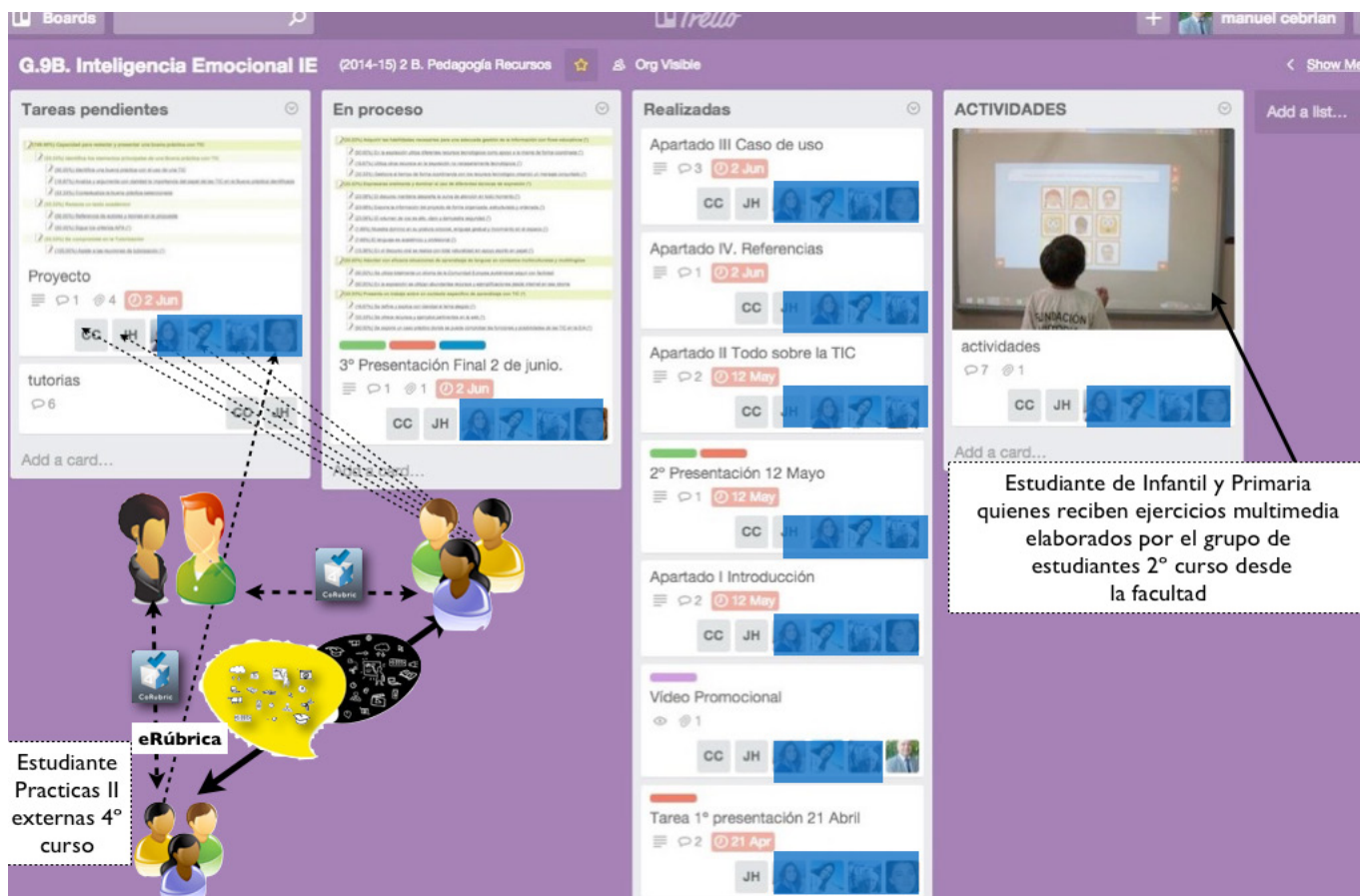


Imagen 1: Ejemplo de proyecto de colaboración entre estudiantes de la Facultad y un práctico en el centro de prácticas. Elaboración propia.

2. Proyectos de experimentación e investigación sobre el Prácticum del grupo Gtea (Universidad de Málaga)

El grupo Gtea está financiado por la Junta de Andalucía mediante convocatorias públicas anuales, además de otras convocatorias nacionales como los proyectos I+D+i de excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad -España- y convocatorias de proyectos europeos o internacionales (ver proyectos: <https://goo.gl/FmUjuA>).

Aquí destacaríamos dos proyectos actuales que están relacionados con la línea de experimentación e investigación en el uso de tecnologías para el Prácticum, como son:

a.) Proyecto I+D+i Estudio del impacto de las e-rúbricas federada en evaluación de las competencias en el practicum. (2014-2017) nº EDU2013-41974-P. Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (<https://goo.gl/vHqHB4>. B.).

b.) Proyecto Video Annotation Project -Vidanet- (2016-18). Financiado plan propio de la Universidad de Málaga (<https://goo.gl/Vb2RdT>).

Desde ambos proyectos se han creado dos herramientas tecnológicas que consideramos imprescindibles para un PLE-portafolios de evidencias (Cebrián-de-la-Serna, 2017) para el prácticum y las prácticas externas, además de experimentar diferentes metodologías pedagógicas y modelos de uso de las tecnologías, que han proporcionado mejoras a las herramientas, como la difusión de publicaciones (ver lista de artículos en: <https://goo.gl/K7heSh>).

Las dos herramientas colaborativas basadas en el modelo Modelo 3C (Fuks et al. 2011), son: por un lado, Corubric.com que permite la evaluación de los aprendizajes del prácticum y las prácticas externas mediante competencias (competencias, indicadores, evidencias y niveles de logro) y con diferentes modalidades de evaluación formativa (evaluación 360º, autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación de equipos, evaluación de productos, evaluación ipsativa, etc). Por otro lado, CoAnnotation.com permite la presentación de evidencia multimedia, su tratamiento y análisis mediante anotaciones multimedia colaborativas.

3. El modelo de tutorías

Los principios pedagógicos que rigen nuestro modelo de tutorías, y que definimos a continuación, están recogidos en la formalización de un PLE-portafolios con tres tareas básicas, como son: Evaluar, Crear conocimiento y Comunicar las experiencias de aprendizaje desde los centros de prácticas. Es decir, en primer lugar, que el estudiante construya conocimiento desde la recogida e interpretación de la información y experiencia en las prácticas. b. Que los estudiantes reflexionen y elaboren un conocimiento práctico más reflexivo y evaluativo de su experiencia; y por último, c. Que estas experiencias de aprendizaje puedan analizarlas y generar un diálogo primero con él mismo, y después con el tutor/a académico, tutor/a de centro y con sus pares.

Dicho esto, los principios que definen este modelo serían:

- 1.- La observación e interpretación crítica y argumentada frente a sucesos o casos que se producen en las prácticas, y que se recogen en los diarios de cada semana.
- 2.- El análisis auto-reflexivo guiado con el tutor/a académico sobre sus experiencias de prácticas, de modo que acompañe el análisis y la argumentación, estableciendo relaciones adecuadas y pertinentes entre los hechos que analiza y el conocimiento teórico adquirido en la universidad.
- 3.- Compartir esta reflexión e interpretación de lo observado con un diálogo profesional con el tutor/a del centro y los tutores de la universidad, de forma que utilice un lenguaje apropiado, comunique la experiencia ordenadamente, etc.

4.- Analizar temas relacionados sobre el contexto social y profesional, huyendo de temas anecdóticos, superficiales y estableciendo una visión más global y constructiva del contexto donde se producen.

5.- Utilización adecuada de tecnologías móvil y uso de códigos multimedia para soportar e incrementar todo lo anterior. Es decir, herramientas que permitan y faciliten en un formato on-line: la observación, interpretación, la auto-reflexivo, la argumentación, el diálogo compartido de las experiencias de aprendizaje en las prácticas.

4. El papel de la tecnología para sustentar este modelo

Ampliando el punto quinto antes descrito en el modelo, representa la experimentación constante y la innovación permanente, procurando un equilibrio entre la innovación pedagógica y la innovación tecnológica. Incorporamos avances encontrados en las nuevas tecnologías que mejoran los procesos del modelo; y a la vez, buscamos o creamos herramientas que permitan desarrollar el modelo cuando ha crecido y se ha transformado desde la experimentación. De este modo las tecnologías pueden soportar el modelo, la vez que favorecer sus planteamientos y objetivos. Buscamos nuevas tecnologías y modelos de tutorización y evaluación para establecer unos lazos más estrechos entre el centro de práctica y la institución formativa. Planteamos a los estudiantes un modelo de PLE-portafolio de evidencias con herramientas distribuidas en internet, junto con las herramientas que el equipo de Gtea ha elaborado en los proyectos de investigación ya mencionados antes.

Con un modelo tecnológico definido como PLE-portafolio de evidencias pretendemos responder a las tres tareas que señalamos antes de Evaluar, Crear conocimiento y Comunicar las experiencias de aprendizaje. Dicho de otra forma, estimulamos con las tecnologías el diálogo reflexivo consigo mismo, con los pares y tutores. Anotando, identificando e interpretando las evidencias de modo que permita salir del egocentrismo y tener una visión más amplia de las experiencias, contrastando las ideas, pensamientos, conceptos e interpretaciones de lo vivido en el centro de prácticas. Para todo ello utilizamos anotaciones multimedia y colaborativas con CoAnnotation.com, y evaluamos e interpretamos con los indicadores de calidad y criterios profesionales de las rúbricas de Corubric.com.

Con el uso de las anotaciones de vídeo pretendemos generar la misma motivación como cuando los mensajes multimedia que se hacen "víricos" en las redes, analizando el derecho a la intimidad y la privacidad, y realizando interpretaciones y reflexiones compartidas, adecuadas y profesionales, etc. Son ejemplo de esta idea el caso reciente del twitter del padre que narraba el error de su hijo en el ejercicio matemáticas y la evaluación del docente. De algún modo procuramos un debate en red donde las emociones se controlen y dejen paso a una reflexión seria y profunda más compartida. Para ser sincero, no siempre se consigue, es difícil pero necesario el intento.

5. Descripción de un caso práctico: Prácticum I y II grado de Pedagogía

El modelo que describimos con más detalle a continuación ha sido posible, entre otros aspectos y requerimientos, por una apuesta desde la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga por atender y organizar el prácticum con una normativa consensuada y mejorada con el tiempo, donde destacaríamos para el tema que abordamos aquí: dotación de crédito mínima y ajustada, un número máximo de estudiantes (ronda los ocho por semestre) por tutor académico, el estudiante debe (salvo que no quiera por alguna motivo justificado) seguir con el tutor en todas sus prácticas hasta el Trabajo Final de Grado, etc. Consideramos que es importante informar de la carga docente para conocer la viabilidad y requerimientos necesarios para poder desarrollar el modelo que a continuación se explica. La docencia de quien escribe para el curso 2017-18, sin contar los créditos en otras materias de grado y doctorado, fue la siguiente:

1º Semestre

Prácticum externas I, Grado Pedagogía, 3º-1 (8 alumnos) 24 horas.

2º Semestre

Prácticum externas II, Grado Pedagogía, 4º-2 (8 alumnos) 32 horas.

Trabajo fin de grado, Grado Pedagogía, 4º-2 (8 alumnos) 40 horas.

Prácticum + Trabajo Fin de Máster (Máster Profesorado) (5 alumnos) 33,3 horas.

Total horas en el curso 2017-18: 129,3 horas.

El Prácticum I se desarrolla durante tres días a la semana en el primer cuatrimestre del tercer curso, mientras que el Prácticum II se desarrolla en el segundo cuatrimestre del cuarto curso, todos los días de la semana y muy unido con el TFG (se ha solicitado el cambio al primer cuatrimestre para distanciarlo del TFG). Si bien, en ambos casos se solicita los mismos ejercicios y tareas recogidas en un portafolios, en el Prácticum I el estudiante adquiere y centra más su atención en los aspectos formales y competencias digitales de la tutorización a distancia. Es la primera vez que tiene que realizar un diario, que se enfrente a las tensiones del mundo laboral y sus impresiones, cómo poner orden a todo ello. Son indicadores y evidencias de este primer año saber redactar con brevedad, describir una experiencia con coherencia y lógica narrativa, saber interpretar y argumentar esta experiencia, saber compartir y realizar un debate ordenado... son competencias que se hacen más difíciles al inicio.

La primera sesión de las prácticas es muy importante porque aquí se firma el contrato de prácticas con el tutor/a académico con una anotación en la rúbrica. A su vez, se habla sobre la importancia del papel del estudiante y su conducta ética en el centro de prácticas, se debate sobre la protección de los datos sensibles en el centro y la protección del derecho a la intimidad de los más pequeños y de los usuarios en las empresas, museos, etc. Igualmente sobre aborda el derecho de autor, la prevención del plagio, la firma de contrato de confidencialidad con la empresa, la obligada carta de presentación e invitación de la Conserjería de Educación, etc.

La memoria de prácticas está compuesta por cuatro elementos básicos que en la imagen nº 2 puede reconocerse en la plataforma tecnológica Trello, elegida entre otras razones, por tres aspectos principales: a. su funcionalidad para facilitar la colaboración entre estudiantes, b. por permitir compartir recursos desde sus entornos personales de aprendizaje –PLE-; y c. porque está orientada al trabajo por proyectos, donde la base de su modelo de trabajo está basado en el modelo colaborativo de Scrum.

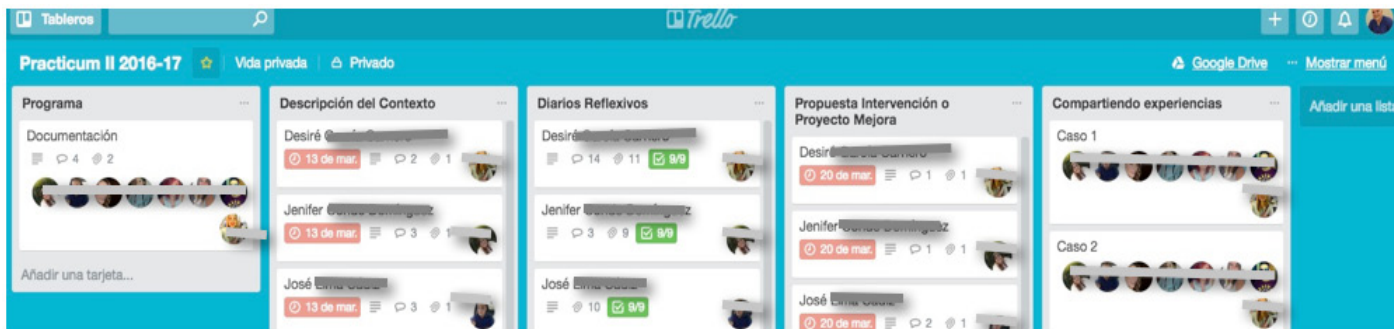


Imagen 2: Pantalla Trello con las tareas Practicum I y II curso 2016-17. Elaboración propia.

Los cuatro elementos básicos de la memoria son:

- Una descripción inicial del contexto, con la profundidad que permita una interpretación global del centro o empresa.
- Un diario semanal auto-reflexivo donde conversa el tutor/a académico y el estudiante, y que puede ser compartido por invitación del tutor/a académico cuando observa que es interesante analizar este caso con los demás estudiantes de prácticas (ver imagen 2 "compartiendo experiencias"). Las evidencias son solicitadas expresamente en formato de códigos multimedia (texto más imagen, vídeo, sonido, etc) a elegir libremente según cada caso y semana. En este diálogo pretendemos favorecer la comunicación y argumentación de las experiencias de aprendizaje mediante una estructura e indicadores claros y comprensibles para los estudiantes (Cebrián-Robles, D.; Pérez-Galán, R., & Cebrián-de-la-Serna, M., 2017).
- Cuando se termina el Prácticum se solicita una reflexión y valoración final de las prácticas, escrita y acompañada con un vídeo de no más de tres minutos que sintetice los aprendizajes alcanzados, y revise desde todos los diarios escritos su "monólogo auto-reflexivo", el diálogo con su tutor/a y los demás estudiantes.

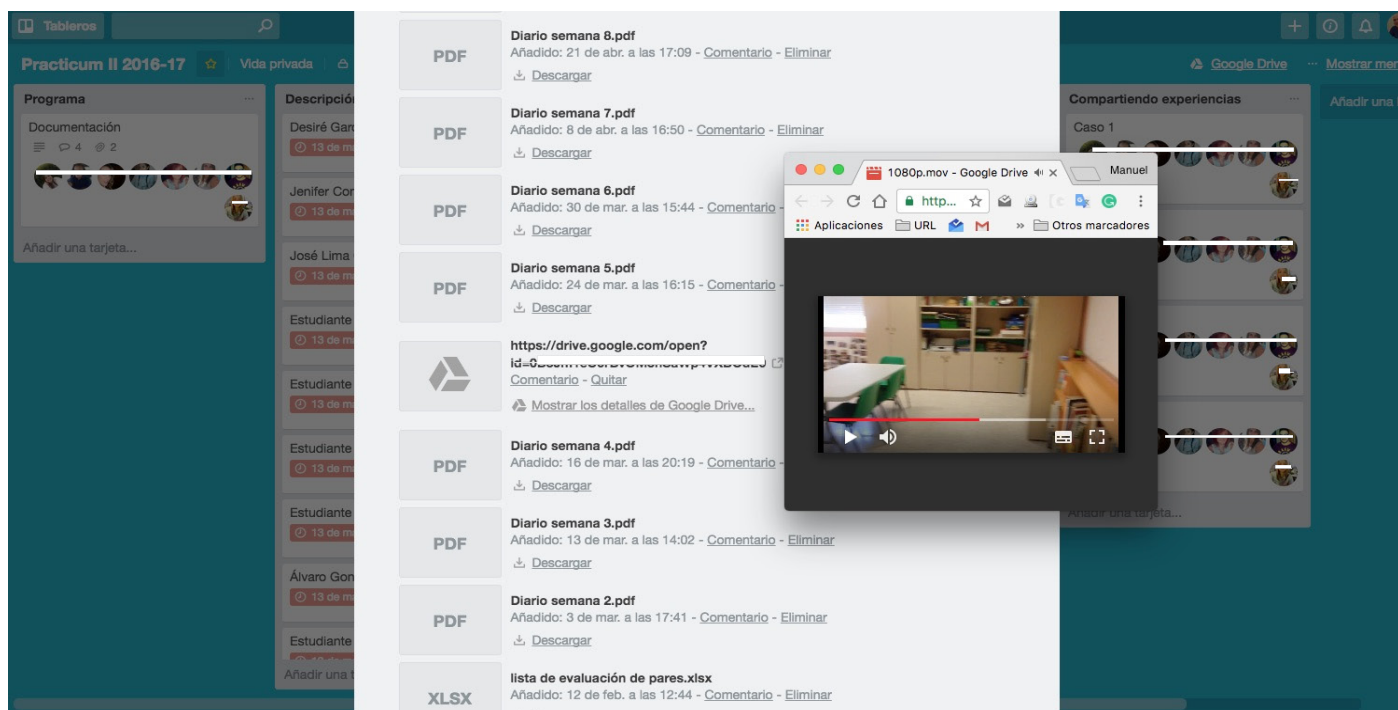


Imagen 3: Diarios de una estudiante y una evidencia en formato vídeo en la cuarta semana, que desde el drive personal –PLE-, es compartida y visible por Trello., Elaboración propia.


- Un proyecto de intervención que difiere según sea una empresa, una institución, una organización no gubernamental, un museo... donde debe demostrar una planificación desarrollada en la realidad y su evaluación.

- Un espacio para compartir estas evidencias o casos de aprendizaje mencionadas antes, no importa el formato de esta experiencia (texto, fotos, vídeos...), como cuando se comparte una secuencia de un vídeo y se analiza con la herramienta del proyecto de investigación CoAnnotation.com. Utilizando la invitación privada Youtube para que solo los email seleccionados puedan visualizar este recurso. Normalmente es el tutor/a académico quien en su diálogo semanal con el estudiante valora la experiencia como interesante o no para compartirla con los demás (un modelo de atención a padres, una organización especial de trabajo en una empresa, una técnica de atención a usuarios y estudiantes en un museo, un modelo de resolución de conflictos...), de modo que las experiencias valiosas puedan enriquecer aún más el aprendizaje de todos los estudiantes, permitiendo desarrollar competencias sobre cómo compartir y debatir buenas prácticas en redes.

Todas estas tareas son tutorizadas y evaluadas a distancia mediante un modelo de evaluación formativo con la herramienta Corubric.com. De este modo que los estudiantes conocen la rúbrica y las tareas desde el inicio del curso, con un ejercicio el primer día para comprender los indicadores y evidencias solicitadas en la rúbrica, y "firman" comprometiéndose y aceptando estas tareas como un contrato de aprendizaje.

Existiendo tres tipos de rúbricas (Imagen nº 4), como son: 1.) Rúbrica para evaluar la tarea de descripción del contexto y para la reflexión final de la memoria. 2.) Rúbrica para evaluar los diarios con evaluación 360º (ver el contenido de esta rúbrica en <https://goo.gl/hniaUV>). 3.) Rúbrica de los tutores de los centros que serán diferentes y consensuado entre las tres partes (tutor académico, de centro y estudiante).

T.F.G. (Trabajo final de grado)



Título de la Rúbrica	Autor	Descripción	Fecha de modificación
TFG	Curso 2016-17	TFG	2017-06-10 10:26:38
Diarios Reflexivos	Cebrián-Robles, D. Pérez-Gallán, R. & Cebrián-de-la-Serna, M.	Evaluación, Auto-evaluación y Co-evaluación Diarios Reflexivos	2017-05-22 12:33:43
Evaluado por Manuel Cebrián	Manuel Cebrián de la Serna	Evaluado por Manuel Cebrián estudiante en la Empresa o Institución	2017-02-12 13:20:35
Tutor de la Empresa o Institución	Manuel Cebrián de la Serna	Evaluado por el tutor de la Empresa o Institución	2017-02-12 13:18:17

Diarios reflexivos	Evaluación de pares, autoevaluación y 20% evaluación del tutor académico
Apartados de la memoria: Contexto y programa de intervención	30% Evaluación tutor académico
Prácticas en el Centro	50% Evaluación tutor profesional

Imagen 4: Tres tipos de rúbricas analíticas y su peso específico., Elaboración propia.

Las rúbricas son de tipo analíticas según cada tarea, con la posibilidad de sumar todas de forma ponderada en una sola calificación (imagen nº 5).

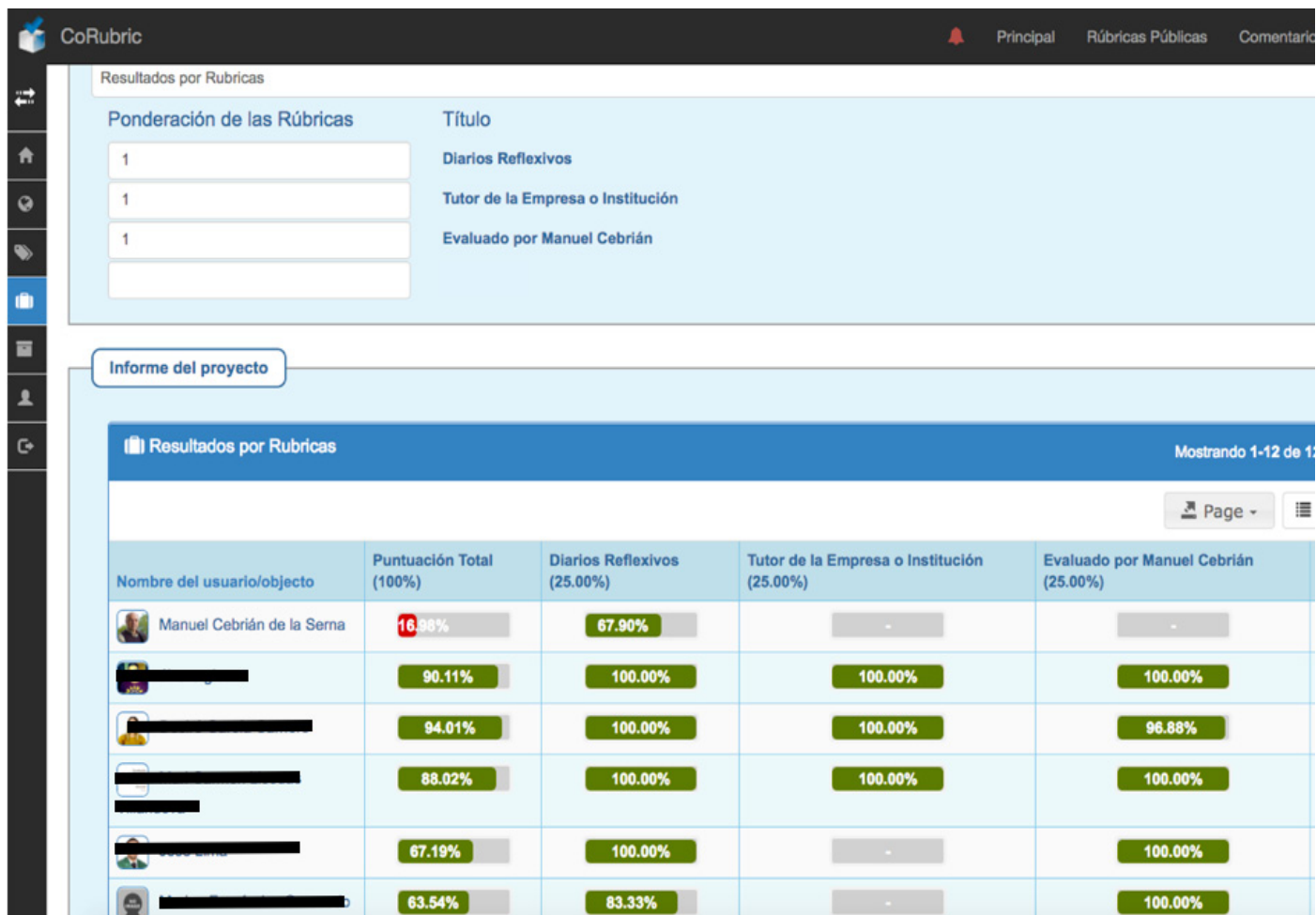


Imagen 5: Rúbricas analíticas y la suma total en este caso no ponderada., Elaboración propia.

El tipo de evidencias más frecuentes pueden ser:

-Descripciones de textos en los diarios que pueden o no ir acompañados de fotos, pantallazos de ordenador, fragmentos de cartas a padres, ejercicios resueltos, etc. En todo momento guardando las oportunas medidas de seguridad, privacidad y derecho a la intimidad de las personas.

-Fotografías de espacios de trabajo, fotos de resultados de ejercicios, cronogramas de clase, producciones de los estudiantes...

-Vídeos breves donde se observan espacios comentados en off y realizados de forma instantánea con el móvil, secuencias cortas sobre trabajos realizados por estudiantes (con planos que protegen la intimidad), con secuencias que describen un suceso, recogen una tarea, una entrevista a un profesional o docente que cuenta su proyecto innovador, etc.

-Vídeos de Autorreflexión final que elabora el estudiante desde el análisis de todos los diarios realizados durante el Prácticum.

7. Centros de prácticas y la relación con el grupo Gtea

Desde el grupo Gtea hemos tejido con el tiempo una relación más estrecha con los centros de prácticas. Estos centros pueden tener un vínculo más definido como el caso de la cátedra de investigación I+D Euroforma-Uma donde nuestros estudiantes realizan sus prácticas y son tutorizados por miembros del equipo Gtea y trabajadores de la empresa de formación Euroformac. Igualmente, en los centros educativos (desde infantil hasta secundaria) existen tutores que poseen una relación más próxima con Gtea, incluso en algunos casos pertenecen al equipo de investigación como miembros activos, han realizado sus tesis doctorales, etc. Estos docentes van más allá de su docencia en el centro de prácticas (en Gtea hay cuatro miembros todos profesores y profesoras a tiempo parcial en la UMA). Consideramos que es interesante esta relación porque abre nuevos espacios a sus expectativas de desarrollo profesional; a la vez que, tienen una implicación más profunda con las prácticas. Sin duda, no son fórmulas generalizables, pero son una de tantas estrategias que deberíamos explorar, que permiten una relación entre los centros de mayor calidad, y que sin duda, están siendo ejemplos para otros muchos tutores de los centros de prácticas. Estamos seguros que si hubiera otro tipo de ofertas y estrategias podrían engancharse más tutores de los centros.

8. Ventajas y requerimientos del uso de Corubric para el prácticum y las prácticas externas.

El modelo y la metodología de evaluación con rubrica presentada en este artículo fue construyéndose en el tiempo desde el curso 1996-97 con el desarrollo de un proyecto de Innovación Educativa sobre el Prácticum(<http://practicum.uma.es>). Desde entonces se han empleado las tecnologías al tiempo que experimentamos y evaluamos nuevas metodologías docentes, encontrado mejores resultados: por un lado, debido al método empleado, por otra, a las posibilidades que brinda la tecnología, y que sin éstas difícilmente podría desarrollarse el modelo presentado. Dicho en otras palabras, hemos encontrado un equilibrio entre la innovación educativa y la innovación tecnológica aplicadas al desarrollo y mejora de las prácticas externas y prácticum. Por lo que, a continuación solo vamos a exponer diez requerimientos, limitaciones y ventajas propias de la innovación cuando hemos utilizado Corubric.com.

En cuanto a los requerimientos y limitaciones:

1. No es nada fácil definir evidencias tanto para los docentes como para los estudiantes, requiere entrenamiento y tiempo de consenso entre tutores del mismo grupo. Recolectar, describir e interpretar evidencias es complicado siempre (sin y con experiencias).

2. No es nada fácil para algunos docentes el cambio de evaluación tradicional a evaluación por competencias. No es problema de la tecnología pero sí de la metodología. Evaluar siempre es complicado, es más fácil utilizar criterios y evidencias sencillas y simples como "entregado o no entregado", evaluar al final del proceso que realizar una evaluación formativa, etc. Al emplear Corubric te obliga de alguna forma a pensar en la evaluación por competencias y los criterios que utilizas y cómo lo aplicas. Al menos, si no se siente uno obligado, al utilizar la plataforma esta te pone en evidencias la sofisticación de tu modelo de tutorización, seguimiento y evaluación al estar al menos obligado a definir los criterios de evaluación y lo que ello significan.

3. Como todo trabajo docente, es más fácil si se aborda en equipo, pero esto requiere tiempo que no todos pueden o quieren invertir. Al mismo tiempo, y como todo cambio o innovación abordar una innovación tan amplia y compleja como es la evaluación de forma individual, como un "Lone Ranger" -El Llanero solitario- tiene sus limitaciones y riesgos; como también y al mismo tiempo, ser el único que aplica esta metodología en un centro no representa un verdadero cambio en la institución. Por lo que, se requiere o se recomienda abordar esta tarea colegiadamente, por lo que la misma plataforma facilita este trabajo en colaboración.

4. Es muy importante que las rúbricas sean de calidad. No basta usar solo la herramienta, sino definir rúbricas de calidad. Se puede usar Corubric y no estar planteando ningún cambio de fondo en la metodología, como también, valorar aspectos poco relevantes y profundos.

5. Es un error que algunos docentes consideren que se puede evaluar todo el aprendizaje del estudiante con la metodología de rúbricas, dejando otras técnicas igualmente valiosas. Más bien, y por todo lo contrario, el potencial de la metodología de la rúbrica alcanza su máximo valor cuando se sabe combinar con otras técnicas y metodologías de evaluación (entrevistas, observaciones sistemáticas, pruebas objetivas, etc).

6. La evaluación formativa está muy limitada o dependiente del tamaño del grupo y/o el tiempo de dedicación que puede invertir (personalizar, evaluar, tutorizar..) un docente por cada estudiante. Por lo que, los tiempos invertidos en la evaluación personalizada de los aprendizajes del prácticum requiere una planificación acorde con estos tiempos de atención por el docente, y la rúbrica puede ayudar al sistematizar y facilitar los procesos de comunicación, pero es imprescindible políticas de coordinación en los centros que consideren un límite de tutorización de estudiantes al semestre para cada docente.

7. En el caso de las rúbricas para evaluar por competencia requiere tiempo de diseño, aplicación (revisión de trabajos, de evidencias...) y valoración posterior del esfuerzo invertido y de los resultados obtenidos. Este cálculo es necesario plantearlo previamente a la puesta en marcha de cualquier nuevo proyecto educativo, de lo contrario podemos fracasar no por las bondades de la metodología o la tecnología, sino por una mala planificación de la innovación educativa y las expectativas que se suelen atribuir de entrada.

8. En cuanto al diseño de las rúbricas, necesitamos que sean viables y posibles de aplicar, en algunas ocasiones son numerosos los indicadores planteados, siendo tedioso o casi imposible aplicar, o en otro caso, desproporcionado para lo que necesitamos evaluar. También deberíamos huir de un diseño exclusivamente cuantitativo frente a lo cualitativo en los niveles de logros. En algunos casos observamos rúbricas que la cantidad de evidencias solicitadas aumenta a medida que crece el nivel de logro, con la consecuencia de que el último nivel muestra la cantidad mayor de evidencias, y no la calidad del proceso del aprendizaje.

9. La dificultad de crear rúbricas más flexibles y menos “cuadradas” (igual número de indicadores, evidencias y niveles de logro), pues los aprendizajes no todos son iguales, menos aún el ritmo de aprendizaje de los individuos. Por ejemplo, los pesos y proporción entre los elementos de una rúbrica deben ser considerados. También los indicadores pueden albergar diferentes cantidades de evidencias, por lo que, de alguna forma deberían poder ponderarse entre ellas, pues no todas pueden valer igual. No siempre deberíamos estar obligados a mantener el mismo número de niveles de logro para todas las evidencias (p.e. todas las evidencias se alcanzan con cinco niveles) pues es fácil que en la realidad esto no sea así, pudiendo ser que unas evidencias requieran cinco y otras solo tres niveles. Para terminar, los saltos cuantitativos entre los mismos niveles deberían poder mostrar también flexibilidad y no responder a valores absolutos y similares.

10. La evaluación será una oportunidad para aprender desde la experiencia cuando se plantea como un proyecto de mejora reflexivo y colegiado, y donde el diseño recoge indicadores de calidad. Necesitaríamos, como se indica en la imagen 6., un trabajo que nos permita plantear un producto y proceso de creación de una rúbrica con al menos –no descartamos otros- los siguientes pasos (diseño de tareas, indicadores, evidencias y niveles) e indicadores (objetividad, claridad, medible, válido/útil y de calidad de los contenidos) de la rúbrica para el contexto donde se aplicará.

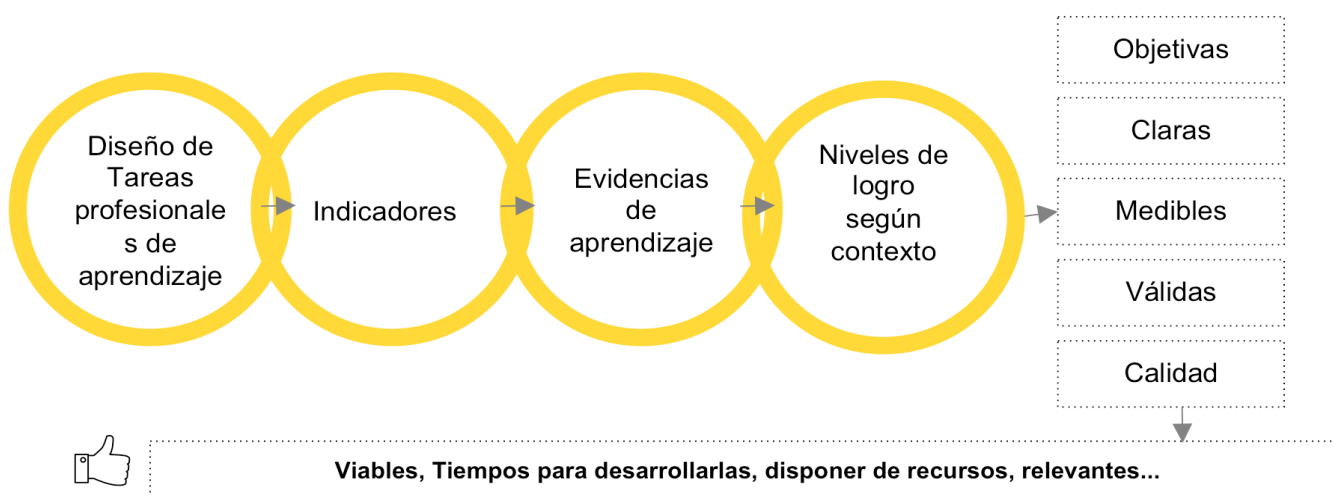


Imagen 6: Fases en el diseño de rúbricas y principales indicadores de calidad., Elaboración propia.

En cuanto a las ventajas de esta metodología y Corubric

Dentro de los diez aspectos más relevantes quisiéramos destacar los siguientes:

1. Las rúbricas en general reducen la subjetividad en la evaluación. Somos humanos y tenemos diferentes puntos de vistas como valores que aplicamos en la evaluación (Dickinson & Adams, 2017); por lo que, negociar previamente el sentido y los valores implicados en este proceso en el momento de aplicar el criterio es un ejercicio de mayor objetividad y transparencia. No importa si nos equivocamos al diseñar los niveles de logro, todo puede ser mejorable y reeditable. Pero al menos partimos de un dato más objetivo que son la descripción de las evidencia solicitadas.
2. Las rúbricas ayudan a estandarizar la evaluación. Facilitan que diferentes docentes apliquen de modo similar, al menos de forma coordinada. Esto no impide que tengamos un particular forma de ver las cosas y que haya diferencias a la hora de aplicar en la evaluación, pero se parte de unos principios y criterios consensuados que son muy valorados por los estudiantes. Las tecnología nos permite este consenso y acuerdo de forma más rápida y colaborativa, no importa el momento y lugar.
3. Corubric promueve y facilita una comunicación más interactiva e instantánea en el proceso de evaluación. Con un solo clic tanto el estudiante como los tutores disponen de inmediato de la evaluación como de las explicaciones de la misma, las observaciones de mejoras que se sugieren, etc. Pudiendo crear un triángulo y entorno de trabajo más inmediato y conectado entre el tutor académico, los estudiantes y el tutor del centro.
4. La evaluación se hace más visual. Puedes ver las competencias más difíciles o fáciles de alcanzar de un estudiante o de un grupo en cualquier momento.
5. Podemos memorizar y analizar la historia del aprendizaje. El estudiante puede guardar toda su evolución y realizar un aprendizaje retrospectivo al final (evaluación ipsativa) y comentarla con los tutores conjuntamente (académicos y de centro), siendo un ejercicio interesante de aprendizaje y autoconocimiento para el estudiante y los tutores.
6. Es una plataforma en línea muy oportuna para los diferentes modelos (e-learning, b-learning y m-learning) con un acceso federado por Google o Facebook, lo que facilita que tutores de los centros o empresas fuera de la universidad no tengan que darse de alta en la plataforma de la universidad. Pudiendo enviar el tutor académico un enlace exclusivo para que el tutor del centro haga una evaluación directa y exclusivamente a su estudiante. Además, ofrece la posibilidad de integrar el acceso e invitación de los usuarios (estudiantes y tutores de centro) desde un link insertado en cualquier plataforma.

7. Las rúbricas son fáciles de gestionar y editar, incluso puedes adaptar desde rúbricas públicas de otros colegas o una propia de otro curso. Al mismo tiempo, permite toda la flexibilidad que indicábamos antes de los requerimientos que debería tener una rúbrica (flexibilidad y distinta ponderación entre indicadores, evidencias y niveles de logro) una vez definido los pesos y la ponderación, el sistema te hace los cálculos y las calificaciones finales, como un informe de todas las rúbricas analíticas de un estudiante (ver imagen nº 5).

8. Al ser una herramienta en línea permite la colaboración en red entre tutores de centros de prácticas y de la facultad. Como también, varios tutores pueden compartir evaluación de un mismo estudiante eligiendo cada uno un aspecto de su práctica o competencias e indicadores a evaluar.

9. Por último, destacar que podemos exportar los datos para un análisis más exhaustivo sobre los procesos del modelo de evaluación que hayamos implementado como evaluaciones entre pares, autoevaluación, evaluación ipsativa (varias evaluación de un mismo sujeto con la misma rúbrica), etc. Al exportar los datos en excel podemos analizarlo estadísticamente para presentar informes de proyectos y artículos que analicen variables de estudio sobre nuestra metodología de trabajo.

9. A modo de resumen

La herramienta Corubric se creó y evoluciona cada curso académico desde la experimentación y evaluación de diferentes metodologías de evaluación formativa (evaluación ipsativa, evaluación entre pares, grupos y autoevaluación...) y por competencia, tanto en materias de grado como en las prácticas externas y el prácticum, al igual que otros contextos y niveles educativos. La herramienta surge impulsada desde varios proyectos I+D (ver erubrica.org) configurando una comunidad de prácticas que sigue aún aportando soluciones y propuestas de mejora. Por lo que, esta plataforma responde y se ha configurado, en primer lugar, desde las necesidades de los docentes e investigadores que han querido innovar en la enseñanza, y en segundo lugar, desde la búsqueda de soluciones pedagógicas con ayuda de innovaciones tecnológicas. Les invitamos a utilizar dicha herramienta para sus prácticas y serán bien recibidas todas sus innovaciones y propuestas de mejora.

Bibliografía

Bartolomé Pina, A., Cantón Mayo, I. & Moral Ferrer, J.M. (2017). Una revisión a los Prácticum de la educación desde las tecnologías. *Revista Prácticum*, 1(1) 40-53.

Cebrián-de-la-Serna, M. (2017). Recursos tecnológicos para un PLE-portafolios multimedia de calidad para el Prácticum y las prácticas externas. En XIV Symposium Internacional Recursos para un Prácticum de Calidad. 5-7 Julio, Poio. Pontevedra, España. pp. 35-48. <https://goo.gl/GUZKr8>

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.

Dickinson, P., & Adams, J., (2017). Values in evaluation–The use of rubrics. *Evaluation and program planning*. (65), 113-116.

Fuks, H.; Raposo, A.; Gerosa, M.; Pimentel, M.; Filippo, D. e Lucena, C. (2011). Teorias e modelos de colaboração. In: Pimentel, M. e Fuks, H. *Sistemas colaborativos*. Rio de Janeiro: Elsevier-Campus-SBC.

Gallego-Arrufat, M.J. & Dandis, M. (2014). Rubrics in a Secondary Mathematics Class. *Mathematics Education*, 9(1), 73-82.

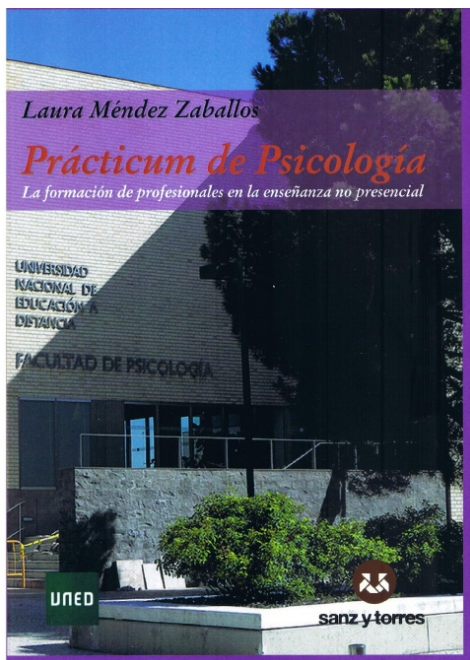
Gallego-Arrufat, M.J. & Raposo-Rivas, M., (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215.

Gallego-Arrufat, M.J., Gámiz-Sánchez, V., & Gutiérrez-Santiuste, E. (2015). Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos. *Educación XXI*, 18(2), 77-96. doi: 10.5944/educxx1.12935

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.

Martínez Figueira, E.; Tellado-González, F. y Raposo-Rivas, M.; (2013): La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto, *Revista de Docencia Universitaria* vol 11 (n2), mayo-agosto, 373-390.

Sennett, R., (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.



Practicum de Psicología

Autor: Laura Méndez Zaballos

Editorial: Sanz y Torres

Año de edición: 2011

Nº Edición: 1ª

Ciudad: Madrid (España)

Nº páginas: 133

ISBN: 978-84-938643-6-1

Idioma: Español

La profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Laura Méndez Zaballos presenta el texto que comentamos sobre el "Practicum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial" cuyo objetivo es ofrecer una guía práctica para la materia "Prácticas externas" del Grado de Psicología de su universidad.

Teniendo en cuenta que el practicum es el momento del aprendizaje en que el alumnado materializa los conocimientos adquiridos durante la formación académica, es necesario un plan que guíe la realización de ese período formativo. Con esta obra, ese objetivo está cumplido pues a lo largo de sus diez capítulos va trazando un plan de actuación, provechoso para los docentes encargados de la materia y para el alumnado que cursa el plan de estudios referido.

El libro, como decimos, consta de diez capítulos en los que, primero, justifica la necesidad de este volumen como ayuda para la realización de la asignatura y a continuación desarrolla el plan de trabajo.

La forma en que se plantea la doctora Méndez Zaballos cómo formar a un profesional parte de la definición de competencia, desde los primeros planteamientos de los años ochenta hasta las competencias propuestas desde la Universidad de Deusto como instrumentales, interpersonales y sistémicas.

A continuación aborda los elementos que definen la profesión de psicólogo: la acreditación basada en la formación y el entretenimiento, el incremento de la formación y entrenamiento especializado, las leyes y normas que regulan la práctica profesional; y por último, el componente ético profesional que regula los comportamientos de los profesionales de la psicología y garantizan los estándares de calidad.

Para el profesional de la Psicología es importantísimo tener un contacto con la realidad de la profesión antes de ejercer como psicólogo, y por tanto en el practicum es donde se adquieren y desarrollan las competencias profesionales, estableciendo modelos y componentes para su evaluación basados en los trabajos desarrollados en el Council of Chairs of Training Councils (CCTC) donde se parte desde tres recursos, a saber: un componente esencial, una conducta relevante y un método de evaluación.

Como indica el subtítulo del libro, el modelo está diseñado para ser llevado a cabo en una enseñanza no presencial, y por tanto en el capítulo seis desarrolla el modelo para esta modalidad de enseñanza, estableciendo y dando respuesta a los elementos de un practicum virtual: por qué, con qué objetivos, dónde y cómo.

El último capítulo está dedicado al plan de acción tutorial, donde desarrolla cinco temas para llevar a cabo dicho plan. En el primero se establecen las competencias y estándares de la profesión, en el segundo el desarrollo del conocimiento profesional. El tercer tema se dedica a la construcción de la identidad profesional. El cuarto se dedica a la ética profesional del psicólogo, aspecto tratado a lo largo de las páginas que lo anteceden y de lo que señala que "la universidad española ha mostrado poco interés por estos temas, reflejándose en una escasa presencia de contenidos referidos a las normas éticas en sus planes de estudio" haciendo hincapié en la formación ética y la profesión de psicólogo.

Y para finalizar este plan de acción tutorial dedica el tema cinco al desarrollo profesional y preparación para el empleo, para lo que propone que se acerque a los estudiantes a las posibilidades de desarrollo profesional, relación entre desarrollo profesional y empleabilidad; y por último, la relación que existe entre la empleabilidad y el inicio de la formación. Para llevar a cabo el desarrollo de este último tema propone una serie de actividades que van desde charlas con profesionales de diferentes ámbitos de desarrollo profesional, la participación del colegio de psicólogos y las estrategias para el inicio autónomo de la profesión.

En conclusión, un volumen lleno de ideas y propuestas para desarrollar esta parte de la formación del psicólogo como es el practicum. Ameno, bien estructurado y necesario para llevar a cabo la organización y seguimiento de la fase práctica de la formación del profesional de la psicología.

Dr. José Antonio Arjona Muñoz
Universidad de Málaga (España)
jaarjona@uma.es