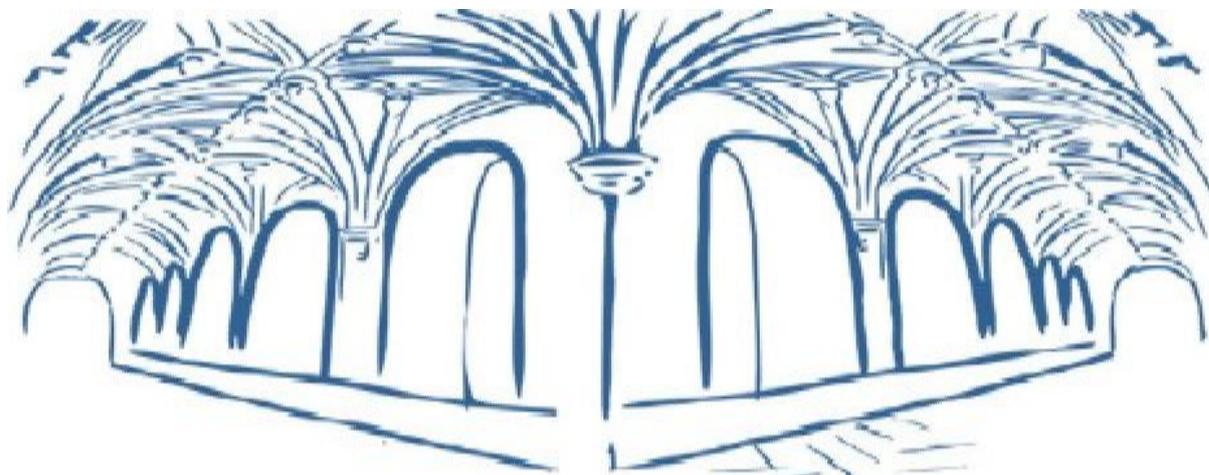


Revista Prácticum, 3(2), Julio-Diciembre, 2018. ISSN: 2530-4550



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

- práctica profesional de ingenieros civiles en formación, desde el enfoque del Profesional Reflexivo. Estudio de caso** pp.1-21
John Freddy Ramírez Casallas, Hildebrando Ramírez Arcila
- Percepción del desempeño profesional, académico y social de la Práctica Pedagógica investigativa: una experiencia de la Universidad Católica de Manizales-UCM** pp.22-40
Mayerly Zulay Ruiz Torres, Liliana Patricia Restrepo Valencia, Jorge Iván Zuluaga Giraldo
- Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional** pp.41-59
Susana María García-Vargas, Ana María Martín-Cuadrado, Raúl González Fernández
- Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada** pp.60-76
Paula Alves de Quadros-Flores, Margarida Campos Marta, Susana Marques de Sá

Experiencias

- CoRubrics de Google Drive: Una evaluación innovadora para una escuela innovadora** pp.77-94
Sergio Romero-Montero, Xavier Torrebadella Flix

Recensiones

de libros, informes de proyectos, tesis...

- Recensión del libro Blockchain en Educación. Cadenas rompiendo moldes** pp.95-97
Manuel Cebrián de la Serna
- Recensión del libro Identidad profesional docente** pp.98-102
Francisco José Ruiz Rey

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
Agustin 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 Joaquin 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

Aportes en la construcción de competencias de la práctica profesional de ingenieros civiles en formación, desde el enfoque del Profesional Reflexivo. Estudio de caso.

Contributions in the construction of competences of the professional practice of civil engineers in training, from the approach of the Reflective Practitioner. Case study.

John Freddy Ramírez Casallas

Universidad Cooperativa de Colombia

john.ramirez@campusucc.edu.co

Hildebrando Ramírez Arcila

Institución Educativa José Antonio Ricaurte

hildebrandoramirez13@yahoo.es

Fecha de recepción 12-08-2018

Fecha de aceptación 22-09-2018

Ramírez Casallas, J.F. y Ramírez Arcila, H. (2018). Aportes en la construcción de competencias de la práctica profesional de ingenieros civiles en formación, desde el enfoque del Profesional Reflexivo. Estudio de caso. *Revista Prácticum*, 3(2), 1-21.

Resumen

En la actualidad, el desarrollo de reformas curriculares basadas en competencias supone cuestionar el modelo y el contenido de estas. Se selecciona el enfoque Profesional Reflexivo como la base para construir un modelo de competencia alternativo que recoja la complejidad de las relaciones entre teoría y acción profesional. La investigación es un estudio de caso múltiple. En esta, al igual que en la primera replicación, se aplicó una encuesta semi-abierta que se compone de preguntas sobre la realización de la práctica al interior de la empresa, y que tiene como objetivo evaluarla. La información se obtuvo de 32 tutores empresariales de prácticas profesionales en un programa colombiano de ingeniería civil. Mediante análisis de contenido, se categorizó de acuerdo a dos concepciones (Técnica o Reflexiva). Como resultados se ratifica el predominio de la Técnica y se identifican un conjunto amplio de proposiciones de síntesis que sirven de contenido de cada una de estas concepciones. Información básica para formular competencias que posibiliten prácticas profesionales para formar los estudiantes desde un enfoque Reflexivo.

Abstract

At present, the development of curricular reforms based on competences involves questioning the model and the content of these. The Reflective Practitioner approach is selected as the basis for building an alternative competence model that captures the complexity of the relationships between theory and professional action. The investigation is a multiple case study. In this, as in the first replication, a semi-open survey was applied, which consists of questions about carrying out the practice within the company, which the purpose to evaluate it. The information was obtained from 32 business tutors of professional practices in a Colombian civil engineering program. Through content analysis, it was categorized according to two conceptions (Technical or Reflective). As results, the predominance of the Technique is ratified and a propositions of synthesis that serve as content of each one of these conceptions are identified. Basic information to formulate competences that enable professional practices to train students from a Reflective approach.

Palabras claves

Concepciones, Tutores, Práctica externa, Profesional reflexivo, Evaluación

Keywords

Conceptions, Tutors, External Practice, Reflective Practitioner, Assesment

1. Presentación y justificación del estudio

En la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Castells, M., 1997) la formación de los ciudadanos, en particular de los profesionales de la ingeniería, se considera un asunto que cubre toda la vida. En este contexto la formación que se realiza en el pregrado universitario hace parte de un sistema de ciclos que deben articularse para garantizar la calidad de dicho proceso (Consejo Nacional de Acreditación, 2013; Zabalza, 2016).

En este escenario, la idea de competencia, en sus múltiples conceptualizaciones lleva a preguntar por el conocimiento, su construcción y las finalidades del mismo. En relación con múltiples cambios (tecnológicos, económicos, sociales, culturales y políticos), en tal sociedad la identificación de nuevas competencias se ha convertido en tarea necesaria. A pesar de los múltiples esfuerzos, diversos autores sostienen que el concepto de competencia se considera mal definido, poco claro y epistemológicamente dudoso (De Ketele, 2008; Gimeno Sacristán, 2009); a lo que se suma que no hay referencias a la construcción del conocimiento, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la formación de docentes y estudiantes (Álvarez, 2009:207). Estas problemáticas generales son aceptadas por los autores.

En este marco, Pérez-Gómez (2009) diferencia entre una apuesta conductista por las competencias con otra –la propuesta DeSeCo– que se funda en una perspectiva basada en el concepto de conocimiento práctico, de acuerdo con Donald Schön. La primera supone que (Pérez-Gómez, 2009:76-77): (a) los comportamientos se pueden fragmentar en conductas simples, discretas y microconductas, que pueden entrenarse de manera simple e independiente cuantas veces se requiera; (b) una microconducta es previsible y puede reproducirse con independencia del contexto y las situaciones; (c) es posible y necesario sumar y yuxtaponer las microcompetencias para la formación de comportamientos más complejos. La segunda propuesta, referida a las competencias fundamentales, sostiene: (a) son poseedoras de un carácter holístico e integrado; (b) al igual que el conocimiento o la información, las competencias de interpretación e intervención, además de individuales, se fundan en la riqueza cultural y/o profesional de cada contexto; (c) en ellas son importantes las disposiciones o actitudes; (d) toda la proyección en la acción implica un importante componente ético; (e) poseen un carácter reflexivo, en la medida que involucran una transferibilidad creativa, no mecánica, a diferentes contextos, situaciones y problemas; (f) son evolutivas, se pueden perfeccionar o deteriorar a lo largo de la vida.

En este contexto, Jones y Moore (2008:3) exponen que más allá de un continuum, la diversidad de significados “a menudo representan un conjunto de posiciones inconmensurables basadas en diferentes modelos paradigmáticos sobre el ser humano (o incluso animal) y sobre la agencia y la acción social.”. Soporte para sostener que, desde una ideología de

mercado neoliberal se propone el análisis funcional como modelo base para identificar competencias que poseen indicadores de desempeño, en calidad de contenido; esfuerzo de claro corte conductista, de orientación atomística que, entre otros aspectos cuestionables, simplifica las prácticas sociales.

En el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia, que posee como referencia *Un modelo educativo crítico con enfoque por competencias* (Unigarro, 2017), tales cuestionamientos son relevantes. En este, desde una perspectiva fundada en las tesis de Jürgen Habermas, acerca de las relaciones entre Sistema y Mundo de la Vida, se asume que: (i) Toda competencia se diseña bajo la condición de contribuir a resolver problemas específicos; (ii) se considera que el saber, el hacer y el ser se comportan como una tríada en los procesos formativos. Bajo estas condiciones, las macrocompetencias y los planes de curso de cada uno de los programas se han venido definiendo mediante la consulta a la comunidad profesional y/o de formadores a nivel nacional, complementado con la asesoría de expertos nacionales e internacionales. De manera consistente con lo arriba mencionado, se ha pensado que consultar esta comunidad particular, evita el proceso de simplificación sobre el que alertan Jones y Moore (2008).

Por otro lado, las cuestiones generales aplican para todos los modelos basados en competencias, pero también al interior de cada uno de los componentes del currículo del programa universitario, en particular las prácticas profesionales (Zabalza, 2013), como las que se realizan en el programa de ingeniería civil que la Universidad tiene en la ciudad de Ibagué. En esta sede, a pesar de ser históricamente la práctica profesional (pre-profesional o preservice en inglés) la modalidad más seleccionada por los estudiantes como requisito final parcial para optar por el título de ingeniero, su estudio como problema académico es reciente. Las primeras indagaciones sobre prácticas profesionales en las empresas indican que el acompañamiento realizado desde las empresas, con las que la Universidad tiene convenios, operan en buen número desde una concepción Técnica del conocimiento (Ramírez-Arcila, Ospina, Ramírez-Casallas, 2015; Ramírez-Arcila, Ramírez-Casallas, 2016).

De esta forma, si se acepta que las competencias son contextuales, además de individuales y evolutivas, es razonable indagar por el tipo de concepciones que sirven de base para evaluar el trabajo de los estudiantes en las prácticas. En el marco del proceso formativo se trata de identificar cuál es el contenido de dichas concepciones, de tal manera que sea posible formular competencias que permitan apoyar su evolución en el marco de la construcción de conocimiento, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de estudiantes y docentes.

Se configura un panorama complejo y arduo, en amplia discusión en la actualidad, pero en el que se desea aportar de manera muy concreta: caracterizar y validar el contenido de las concepciones de los tutores de práctica, como material base para formular competencias que orienten los procesos formativos desde la postura del ingeniero como profesional reflexivo.

Para hacerlo, en primer lugar se caracterizan las concepciones Técnicas y Reflexiva, sugiriendo límites del presente estudio en relación con el papel que juega la organización en el desarrollo y construcción de dichas concepciones sobre la práctica. Posteriormente, en el apartado metodológico, se sustenta el tipo de instrumento (encuesta) como parte de una segunda replicación que se hace, en el marco de un estudio de caso con unidades múltiples; apartado donde se hace relevante el concepto de proposiciones de síntesis, bloques básicos de las concepciones de los tutores, que sirven de referencia para formular las competencias de la práctica profesional. Por último, se analizan y discuten los resultados obtenidos alrededor de esta proposiciones de síntesis.

2. El Profesional Reflexivo y el papel de la organización: los límites de este estudio

Donald Schön (1998) expone y caracteriza dos formas de comprender la actuación profesional. La racionalidad técnica (Concepción Técnica) tiene como supuestos que: i) el profesional, como experto, es el que sabe; ii) su intervención de la realidad se basa en el "poder" que poseen los conocimientos disciplinares, obtenidos científicamente; iii) el profesional y su actuación práctica se consideran espacios de "aplicación del conocimiento", siendo considerado el conocimiento básico de superior jerarquía desde una perspectiva epistemológica; iv) la relación con otros actores (usuarios, ciudadanos, etc.) se basa en la primacía de este conocimiento.

La visión analítica de este enfoque y la evidencia de su incapacidad para explicar diversos problemas complejos (v.g. el cambio climático actualmente), llevan a proponer una racionalidad basada en la reflexión sobre la acción que se ocupa más de la competencia del profesional para enfrentar situaciones novedosas y complejas (Cañón, 2010) que para responder a situaciones prototípicas y ya hechas.

Ya en los años ochenta la reflexión sobre la acción (Schön, 1998) se postula como una respuesta posible (Concepción Reflexiva) que se caracteriza por sostener que: i) el profesional posee un conocimiento sobre la realidad, pero no es el único ya que existen otros actores que también participan y se desenvuelven en ella; ii) la intervención en la realidad no está garantizada de antemano, pues es necesario comprender que el conocimiento es una construcción parcial de la realidad; iii) cada situación problemática de la realidad es una opción no solamente para considerar la aplicación del conocimiento disciplinar sino para innovar y construir conocimiento sobre la experiencia misma; iv) la relación con otros actores se acerca más a una orientación de tipo colaborativo.

Estas dos formas de entender el conocimiento profesional, Técnica y Reflexiva, se suman a la investigación como las dos grandes categorías de análisis que sirven para estudiar las concepciones que subyacen en la información recogida sobre las prácticas profesionales en diversas empresas regionales. Pero lo anterior no puede desligarse del hecho, que

las concepciones Técnica y Reflexiva no son solamente individuales sino que también tienen una naturaleza institucional (Zabalza, 2013; Ramírez-Arcila, Ramírez-Casallas, 2016).

En términos teóricos, desde el concepto de Realidad Social Objetiva (Ramírez-Casallas, 2010) se asume que esta es una expresión del orden cultural, con una doble cara: subjetiva y objetiva. Se acepta que cada ser humano posee una subjetividad que le permite ser social; y es la intersubjetividad, como el conjunto de razones por las cuáles individuos diferentes se comportan de manera homogénea (dando la impresión de natural), explicando esta realidad social objetiva. En este contexto, las concepciones de los tutores de práctica pueden concebirse como producto (elaborado por los investigadores) de la caracterización de ese mundo de realidades sociales conocidas en común, que componen dicha intersubjetividad. Este proceso de conocimiento se adelanta mediante el lenguaje, el que a su vez es un instrumento para comunicar y conocer. Siendo así posible, mediante aquel se pueden introducir lógicas en el mundo social objetivado y construir diversas estructuras de legitimación (Bonilla, Rodríguez, 1995).

Asumiendo lo anterior, las primeras evidencias sobre el predominio de concepciones de orden Técnico en los tutores de prácticas, para el 15% de estudiantes en el periodo 2003-2012 (Ramírez-Arcila, Ospina, Ramírez-Casallas, 2015), el indicio de algún grado de asociación entre las concepciones de los tutores y las de la organización (Ramírez-Arcila y Ramírez-Casallas, 2016) llevan a cuestionar de forma razonable que la estrategia más adecuada sea precisamente consultar el conocimiento experto de la comunidad profesional de referencia (de ingenieros), en la medida que ella misma se puede encontrar colonizada por la concepción Técnica.

En consecuencia, se hace necesario establecer el límite del presente esfuerzo. Se trata de estudiar las concepciones de los tutores de práctica, re-examinando su contenido, pero ahora con el 100% de los tutores del periodo 2011-2013. Aunque se sospecha que dichas concepciones hacen parte del contenido de la intersubjetividad institucional, no es posible afirmar que estas son atribuibles a la institución misma de acuerdo con el presente diseño metodológico.

En términos de los aportes específicos de este trabajo, aquí se entiende que la investigación científica no se limita a la definición del método y su aplicación al mundo real, con el propósito de identificar un patrón en los fenómenos (o leyes) sino que -especialmente en el ámbito social- la producción teórica, necesaria en el campo de producción de las competencias- debe ir más allá de un enfoque funcional (Jones y Moore, 2008), aportando en la construcción de un modelo de competencia, como su concreción en casos específicos, como lo es la práctica profesional. En tales condiciones, no es fácil encontrar -al menos por ahora- estudios que sigan las mismas directrices que aquí se trazan, aunque sí es factible identificar estudios conexos, que aportan resultados sobre ámbitos de la realidad.

Así, sin pretender solucionar todas las problemáticas complejas asociadas, además del aporte teórico en la construcción de competencias desde el enfoque del Profesional Reflexivo, de manera concreta se pretende identificar el contenido sustantivo de las mismas a través de caracterizar las concepciones de los tutores de práctica. Y esto se hace consultando al mundo real, dejando de lado la pretensión de creer que este se encuentra contenido en la teoría, la cual es susceptible de cambiar mediante el conocimiento del contexto (Toulmin, 1977). En estas condiciones, caracterizar las concepciones de acuerdo a las categorías Técnica y Reflexiva permite asumir progresiones hacia la posición reflexiva, que deben ir implícitas en la formulación de las competencias mismas.

3. Método, técnicas y criterios de análisis

En estas condiciones se ha descartado el uso de un estadígrafo matemático inferencial que permita la selección de una muestra reducida suficiente respecto a un universo de base porque: i) operativamente las prácticas del programa se realizan con algunas de las instituciones de la región, sin que cubran necesariamente el total de las mismas en el departamento [problemas con la disponibilidad del universo]; ii) las instituciones poseen sus propias pautas de comportamiento (figura 1), que cubren las prácticas profesionales, caso en el cual la información que arroja cada una de las instituciones es idéntica [irreductibilidad ontológica confirmada actualmente para algunos casos (Ramírez-Arcila, Ramírez-Casallas, 2016.)]; iii) la transformación del proceso de formación hace necesario localizar regionalmente el conocimiento (Toulmin, 1977) sobre dichas prácticas formativas; pues de poco sirve conocer una concepción si no se tiene referencia concreta de las instituciones que la practican y que son las empresas objetivo con las que se busca transformar el proceso de formación de los ingenieros desde una Concepción Reflexiva.

Las anteriores consideraciones sirven para fundamentar la orientación del presente estudio como de caso con unidades múltiples (Alves-Mazotti, 2006), siendo estas unidades las empresas que reciben estudiantes en el marco de programa de prácticas profesionales, y con las cuales tiene convenio la Universidad, a través del programa de ingeniería civil. Para este estudio, la fuente en cada una de las empresas es el tutor empresarial de la práctica, ingenieros asignados por la empresa en este papel.

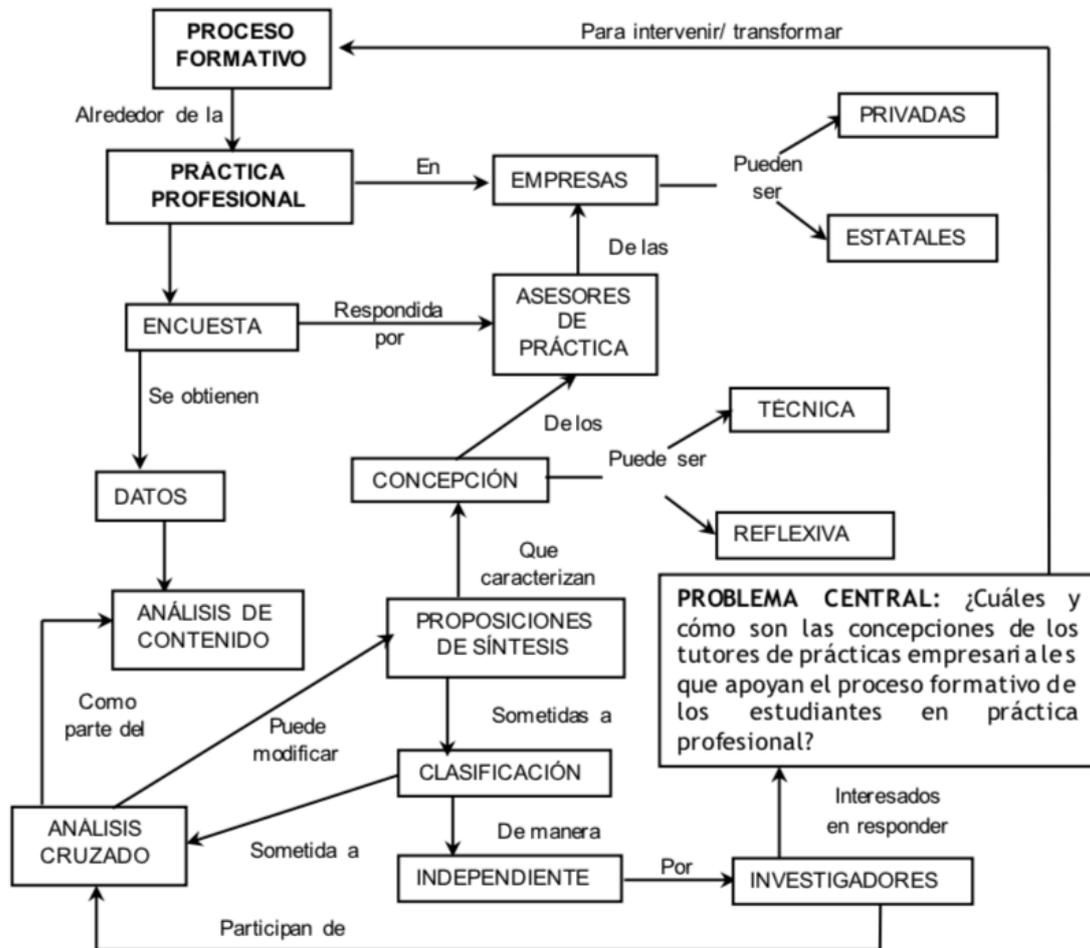


Figura 1. Relaciones y criterios asociados al análisis de la información.
Fuente: Elaboración propia

El instrumento usado para la recolección de la información es una encuesta semi-abierta que contiene una primera parte sobre aspectos generales de la práctica, y otra segunda sobre recomendaciones y sugerencias desde la perspectiva de la formación profesional para una sociedad de la Información y el Conocimiento. El lenguaje que usan los tutores para hacer sus declaraciones en cada una de las preguntas, es entendido como fenómeno social y conjunto de prácticas y acciones que operan como canal de vida de todo conocimiento (Bonilla y Rodríguez, 1995), sirviendo como instrumento para conocer la lógica que se aplica al proceso de formación, poseer indicios sobre la forma en que ocurre el proceso de socialización a través de las prácticas empresariales que realizan los ingenieros civiles. Al respecto, deben reconocerse como límites de esta investigación que: (a) los aportes son parciales, porque los tutores son apenas algunos actores de las instituciones, (b) porque el conocimiento aportado se puede catalogar como resultado de una reflexión sobre la acción (Schön, 1998), y (c) aunque se encuentran influenciados y ayudan a mantener la configuración específica de cada institución, no es posible sostener que la institución representa una copia fiel de lo aquí planteado por ellos.

Una primera replicación (Yin, 1984; citado por Alves-Mazotti, 2006) de esta encuesta tomó como base el 15% [60 estudiantes] de las encuestas del periodo 2003-2012 (Ramírez-Arcila, Ospina, Ramírez-Casallas, 2015). Fue posible (i) identificar el predominio de la Concepción Técnica sobre la Reflexiva; (ii) obtener proposiciones de síntesis que sirven como contenido de cada una de estas categorías, de acuerdo con las preguntas realizadas en la encuesta.

Por lo interesante de los resultados, se decidió realizar esta segunda replicación, usando el mismo instrumento, para estudiar el 100% de las evaluaciones realizadas por los tutores de las empresas del periodo 2011-2013 [34 estudiantes en total, 32 empresas]. De esta forma se pretende: (i) confirmar el predominio de la Concepción Técnica sobre la Reflexiva; (ii) revisar las proposiciones de síntesis del primer estudio, mejorando la riqueza de las mismas en relación con las categorías de análisis (Técnica, Reflexiva) para cada pregunta de la encuesta.

La información de los dos estudios, por cada pregunta, se sometió a una técnica de Análisis de Contenido (Piñuel Raigada, 2002) bajo los siguientes criterios: (1) el estudio anterior presentaba en cada pregunta una distribución entre las concepciones Técnica y Reflexiva que puede negarse o confirmarse en este estudio; (2) las respuestas obtenidas por cada pregunta, fueron sometidas a un proceso de clasificación en cada concepción, y por separado por parte de cada uno de los autores; (3) ante la diversidad de respuestas obtenidas en las preguntas abiertas y semi-abiertas (figuras 2a,b,c,d), las proposiciones originales se agruparon por su semejanza en proposiciones de síntesis (Porlán, Martín del Pozo, Rivero, Harres, Azcarate y Pizzato, 2011); (iv) a tal estudio siguió un análisis cruzado, indagando por la coherencia entre respuestas a preguntas diversas de la encuesta; para los casos en los que subsistieron dudas después de inferir estas relaciones, se estableció como criterio regresar a los datos de primer orden [volcado de la totalidad de las respuestas en un Libro de Excel] para revisar las interpretaciones que se obtuvieron.

Para dar un ejemplo, puede tomarse la pregunta 9 (figura 3b). La proposición de síntesis <<La formación técnica se concibe como un asunto de más o menos contenidos disciplinares>> agrupa todas aquellas expresiones en las que de alguna manera el tutor consideraba que si el estudiante poseía uno u otro contenido –sobre contratación, programas informáticos, etc.–, este aspecto era suficiente para calificar como buena la formación técnica de los estudiantes. Al igual que en las demás, se encontró que los ajustes realizados a dichas proposiciones fueron menores (v.g. ajuste de matices en la información, síntesis de proposiciones por estar refiriéndose a prácticamente lo mismo). En estas condiciones, fue posible clasificar la información en dos categorías generales para cada pregunta: la Concepción Técnica y la Concepción Reflexiva. Las proposiciones que se consideraron más ajustadas a la primera concepción se identifican con las palabra TÉCNICA O TÉCN.; las que se clasifican en la Reflexiva se identifican con las palabras REFLEXIVA o REFL.

4. Resultados y discusión

Los datos recopilados en la primera parte poseen un comportamiento general: los valores acumulados de las proposiciones que se incluyeron en una Concepción Técnica sobrepasan con creces los valores acumulados para una concepción del ingeniero como Práctico Reflexivo, ratificando en este conjunto de tutores un predominio de la Concepción Técnica. Tal comportamiento es isomorfo en los dos estudios, si se tiene en cuenta la proximidad entre las proporciones que resultan de dividir la sumatoria de los porcentajes totales de proposiciones de la Técnica con los de la Reflexiva, y para cada una de las proposiciones de síntesis en cada uno de los periodos estudiados, de acuerdo con la parte I del cuestionario (tabla 1). Las únicas preguntas que han sido excluidas de este cálculo son la 1, 2 y 5 por ser de respuesta cerrada, en la medida que no se aportan proposiciones para ser clasificadas en una de las dos concepciones.

Para explicar la lectura descriptiva de la tabla 1 en relación con la figura 2, tomenos como ejemplo la pregunta 3. De acuerdo con la gráfica 2a (donde aparece la información sobre esta pregunta), se hace énfasis en dotar de recursos al practicante o de un asesor de práctica [*proposiciones de síntesis*] (para un porcentaje acumulado de 94,1% en la categoría TÉCNICA, para el periodo 2011-2013), frente al acceso a ensayos como parte de un trabajo de investigación o tareas que involucran trabajo en equipo [*proposiciones de síntesis*] (para un porcentaje acumulado de 5,9% en la categoría REFLEXIVA, para el periodo 2011-2013). La proporción TÉCNICA/REFLEXIVA es de 15,94 veces. De forma similar, se obtuvo que esta proporción para el periodo 2003-2012 fue de 6,55 veces. La lectura de las proposiciones de síntesis y de los porcentajes por cada pregunta, disgregados de acuerdo con cada una de las proposiciones de síntesis, se puede hacer directamente en cada una de las figuras (2a,b,c,d).

Preguntas de la Parte I del cuestionario: Aspectos generales de la práctica	Proporción TÉCNICA/REFLEXIVA	
	Periodo 2003- 2012	Periodo 2011- 2013
1. ¿Promueve la entidad una inducción a los prácticos profesionales para el trabajo a desarrollar en la entidad? [cerrada] (fig. 2a)		
2. ¿Tienen los prácticos profesionales asesor permanente en la misma entidad? [cerrada] (fig. 2a)		
3. ¿Qué recursos básicos le proporciona la entidad a los prácticos profesionales? [abierta] (fig. 2a)	6,55	15,94
4. ¿Proporciona la entidad a los practicantes la posibilidad de profundizar en aspectos técnico-científicos que mejoren su formación básica? ¿Cuáles? [semiabierta] (fig. 2a)	4,01	7,53
5. El desarrollo de la práctica conlleva a unos resultados que		

Preguntas de la Parte I del cuestionario: Aspectos generales de la práctica	Proporción TÉCNICA/REFLEXIVA	
	Periodo 2003- 2012	Periodo 2011- 2013
son aplicados por la entidad? [cerrada] (fig. 2a)		
6. ¿Cumplió en la entidad con las experiencias proyectadas alrededor de las diferentes prácticas profesionales? ¿Por qué? [semiabierta] (fig. 2b)	11,03	15,94
7. ¿Realizó la entidad un seguimiento permanente de las acciones desarrolladas en la práctica profesional? ¿Cómo? [semiabierta] (fig. 2b)	4,00	10,35
8. ¿En qué aspectos se ha beneficiado la entidad y el estudiante con la colaboración prestada por los prácticos profesionales? [abierta] (fig. 2b)	ENTID AD	2,10
	ESTUD IANTE	3,60
9. ¿La formación técnica que han recibido los estudiantes en la Universidad les ha permitido cumplir de manera eficiente con las actividades desarrolladas? [semiabierta] (fig. 2b)	10,24	7,53
10. ¿Qué aspectos de la formación en Ingeniería Civil consideran ustedes se deben reforzar para que los prácticos profesionales realicen con mejor eficiencia su labor en la entidad? [abierta] (fig. 2c)	2,74	7,52
11. ¿Encuentran los prácticos profesionales espacios físicos adecuados en la entidad para el cumplimiento de sus labores? [semiabierta] (fig. 2c)	4,00	4,00
12. ¿Cuenta la entidad con un manual de funciones que oriente el trabajo de los prácticos profesionales? [cerrada] (fig. 2c)		
13. ¿Qué actividades desarrollan los prácticos profesionales en la entidad? [abierta] (fig. 2d)	2,11	3,87
14. ¿El tiempo de permanencia del práctico profesional fue suficiente para cumplir las acciones propuestas por la entidad? [semiabierta] (fig. 2d)	1,85	3,25
15. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS [abierta] (fig. 2d)	1,81	2,72

Tabla 1. Proporción entre los porcentajes acumulados para las proposiciones de síntesis para las concepciones Técnica y Reflexiva, en los dos periodos estudiados.
 Fuente: Elaboración propia

El predominio de la concepción Técnica sobre la Reflexiva, en ambos estudios y a pesar de variar la proporción entre las proposiciones de síntesis (tabla 1), es relevante por varias razones. En primer lugar, dicho predominio en los tutores de las empresas, permite defender que las proposiciones de síntesis revelan de manera consistente parte de la lógica que sirve de base para formar a los estudiantes en prácticas. Y esto es así porque los cambios las proposiciones de síntesis, obtenidas en la segunda replicación respecto a las de la primera, han sido pequeños.

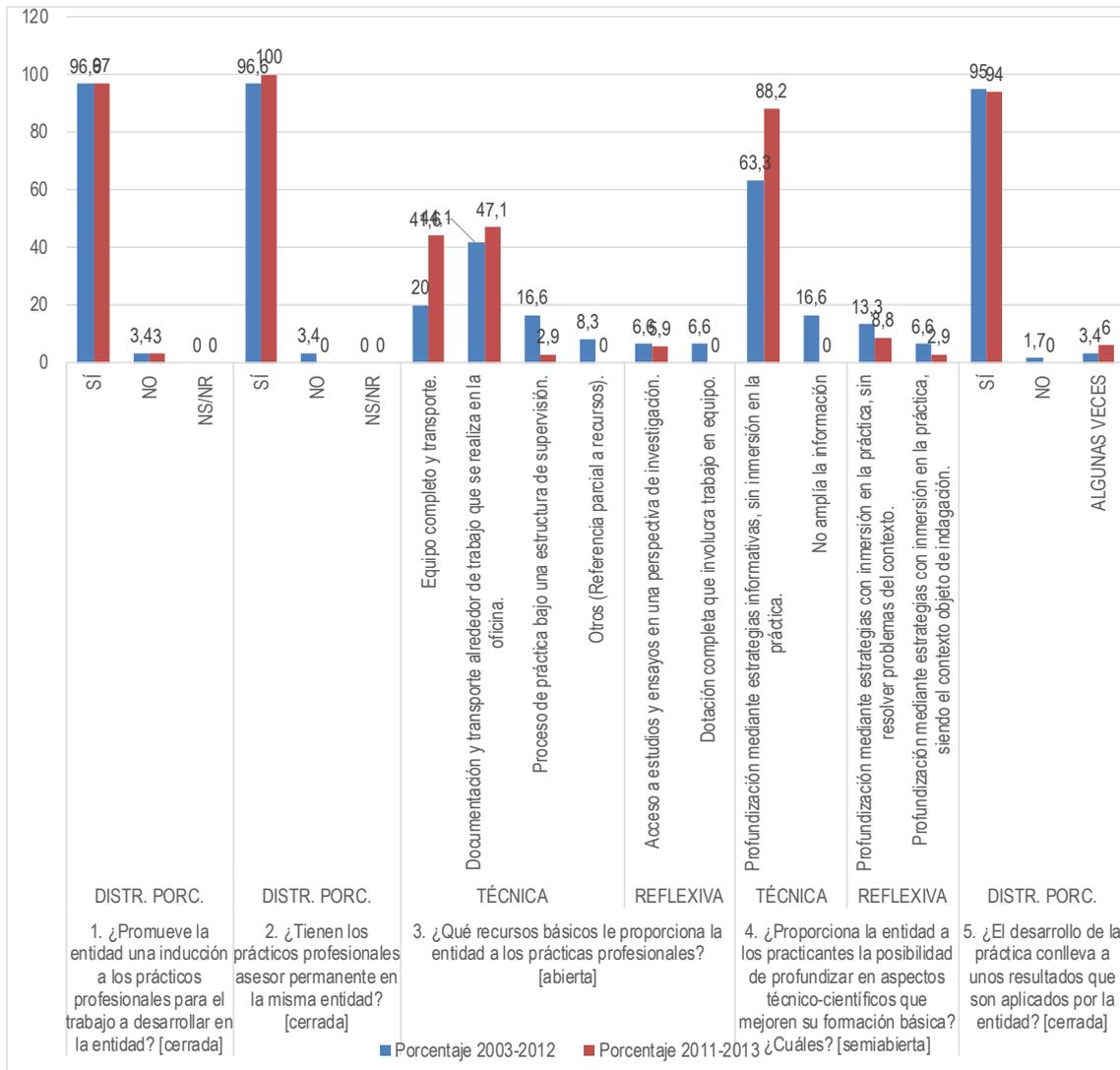


Figura 2a. Distribución porcentual de proposiciones de síntesis obtenidas para las Concepciones Técnica y Reflexiva en la Parte I: Aspectos Generales del cuestionario (preguntas 1 a la 5). Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, al ratificarse que las concepciones tienen un comportamiento similar en contenido y distribución (ver figuras 2a,b,c,d), se puede asumir que se cuentan con los componentes básicos que representan empresas de práctica reales en donde ellos están presentes como unidades/totalidades de la realidad (Giraldo, 2005). Esto significa que en el proceso de interpretación de los datos es posible (y válido como presunción del análisis de contenido) hacer un análisis pregunta a pregunta y cruzado (figura 1) entre proposiciones de síntesis, bajo la asunción de que tales componentes pueden hacer parte de la intersubjetividad que explica la manera como operan los aspectos objetivos de la realidad social (Bonilla y Rodríguez, 1995; Ramírez-Casallas, 2010), en este caso de la práctica profesional.

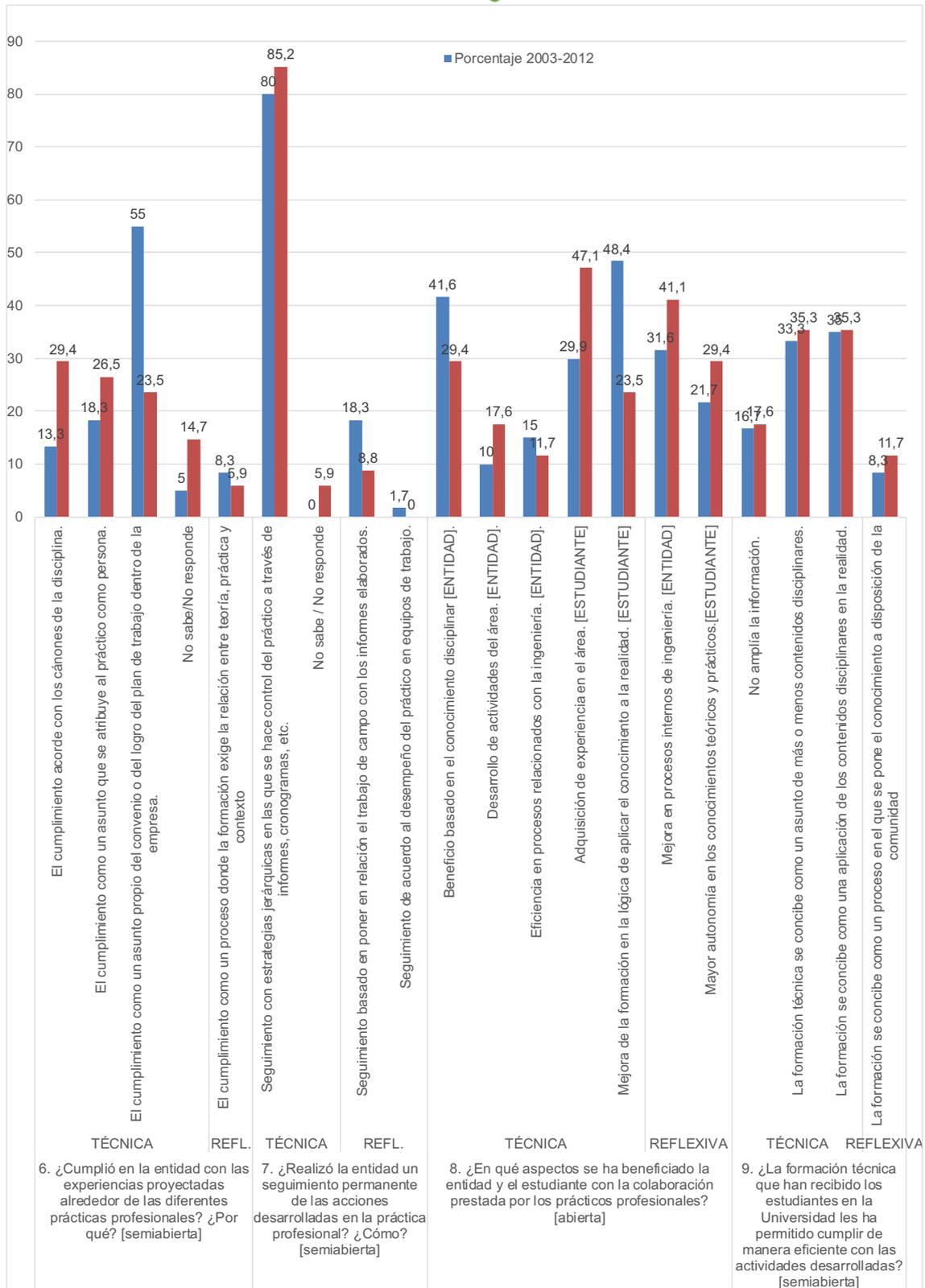


Figura 2b. Distribución porcentual de proposiciones de síntesis obtenidas para las Concepciones Técnica y Reflexiva en la *Parte I: Aspectos Generales* del cuestionario (preguntas 6 a la 9). Fuente: Elaboración propia

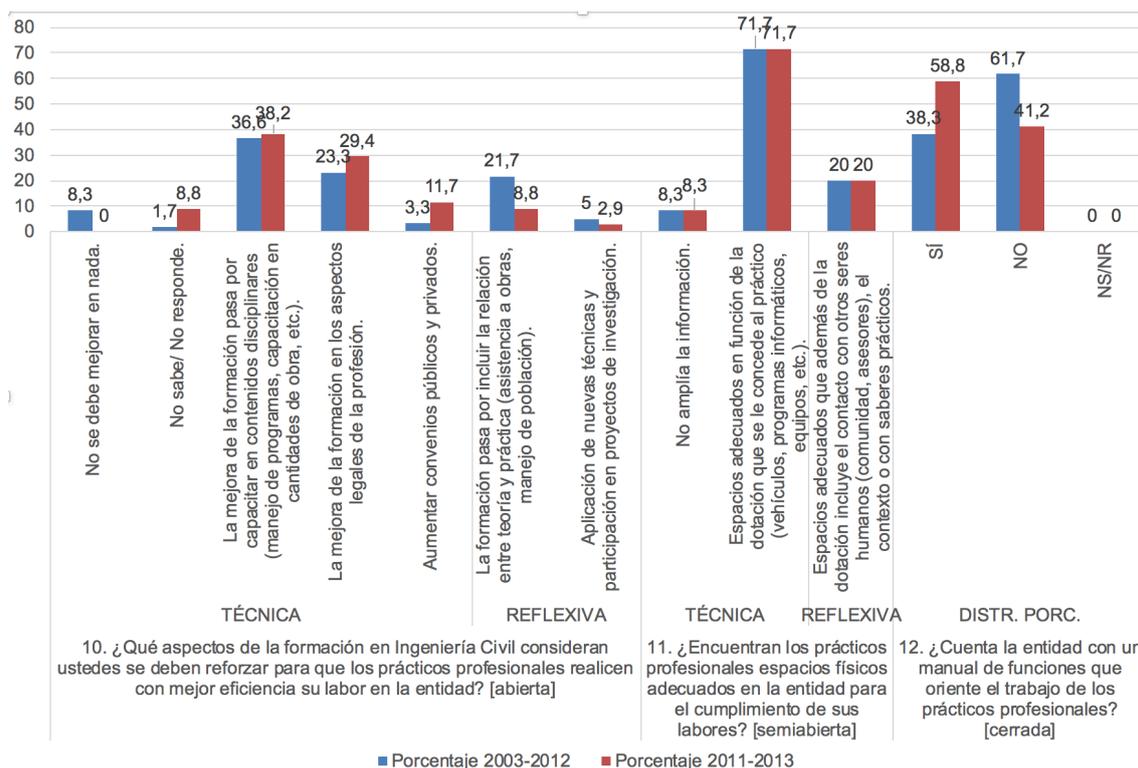


Figura 2c. Distribución porcentual de proposiciones de síntesis obtenidas para las Concepciones Técnica y Reflexiva en la *Parte I: Aspectos Generales* del cuestionario (preguntas 10 a la 12). Fuente: Elaboración propia

Con base en lo anterior, después de un análisis cruzado, son notables dos nuevos asuntos. En primer lugar, en este conjunto de tutores empresariales para el periodo 2011-2013, la mayor concentración de la concepción TÉCNICA de acuerdo con la proporción $\Sigma \%TÉCNICA/\Sigma \%REFLEXIVA$ en el periodo 2011-2013, se da cuando se cuestiona sobre los recursos (preg. 3 con 15,94 veces), el cumplimiento en la realización de las prácticas (preg. 6 con 15,94 veces), y el seguimiento (preg. 7 con 10,35 veces) que se hace al proceso formativo de los estudiantes. En contraste, la menor proporción se da en las preguntas 8 sobre los beneficios recibidos (2,40 para el estudiante; 1,42 para la empresa), la 13 sobre las actividades de los practicantes (3,87 veces), la 14 sobre el tiempo de permanencia (3,25 veces) y la 15 sobre las recomendaciones y sugerencias (2,72 veces). Aunque siempre predomina la concepción TÉCNICA, este predominio es más alto en el ámbito de planificación del proceso formativo, pero cuando intervienen las experiencias sobre la realidad (beneficios, tipo de actividades, tiempo y mejoras) esta proporción baja significativamente.

En segundo lugar, respecto a la caracterización que se hace de las concepciones Técnica y Reflexiva a partir de Schön (1998), el presente estudio permite sostener que el papel de la organización empresarial puede enriquecer dicho modelo. Este resultado es razonable en la medida que –a diferencia del profesional (individual)

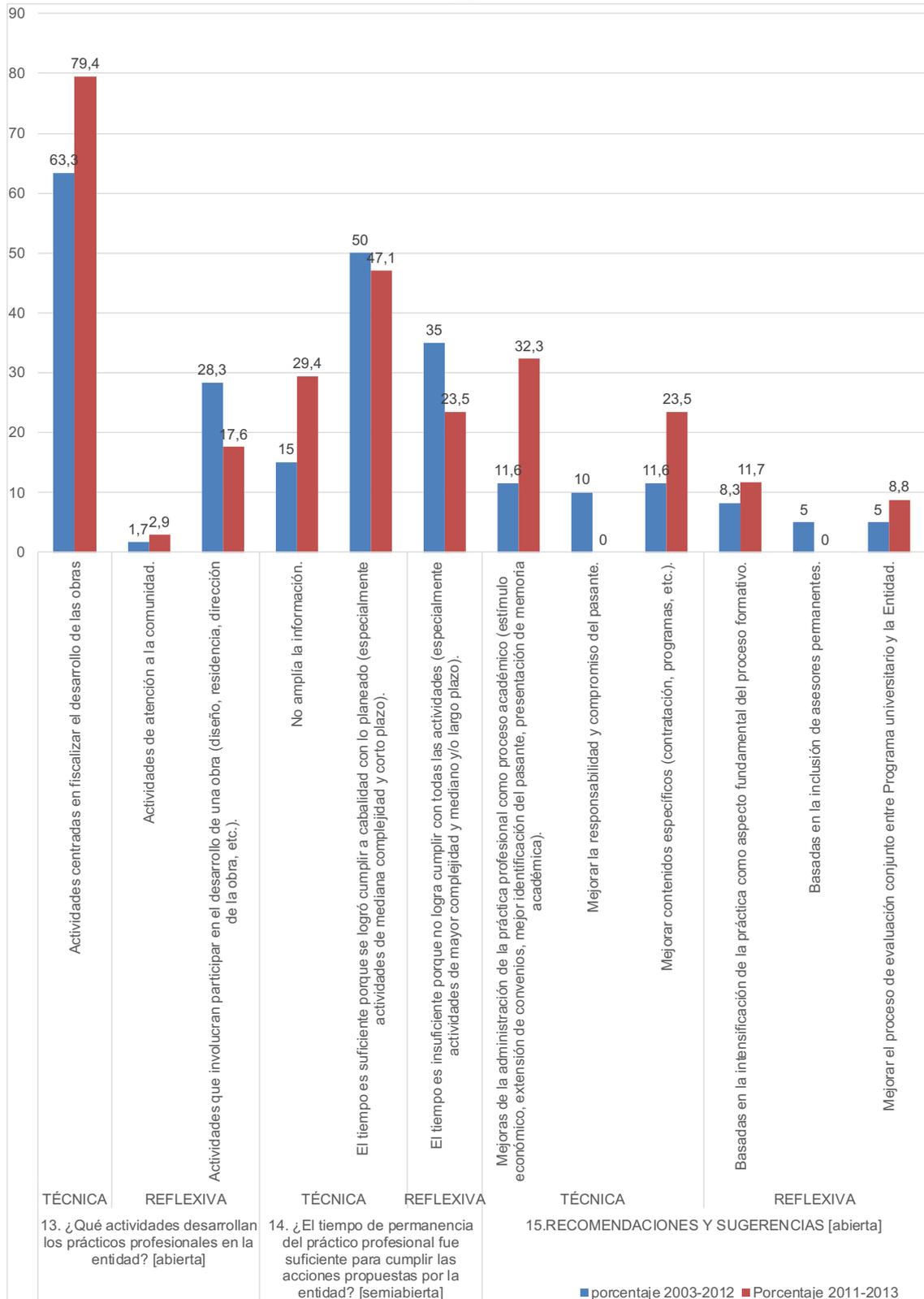


Figura 2d. Distribución porcentual de proposiciones de síntesis obtenidas para las Concepciones Técnica y Reflexiva en la *Parte I: Aspectos Generales* del cuestionario (preguntas 13 a la 15). Fuente: Elaboración propia

que estudia Schön- aquí se pone el centro en el proceso formativo de dicho profesional a través de las prácticas empresariales; y es especialmente relevante en la concepción del proceso formativo de los prácticos profesionales. Aspecto también reconocido actualmente por otros autores (Zabalza, 2013, 2017).

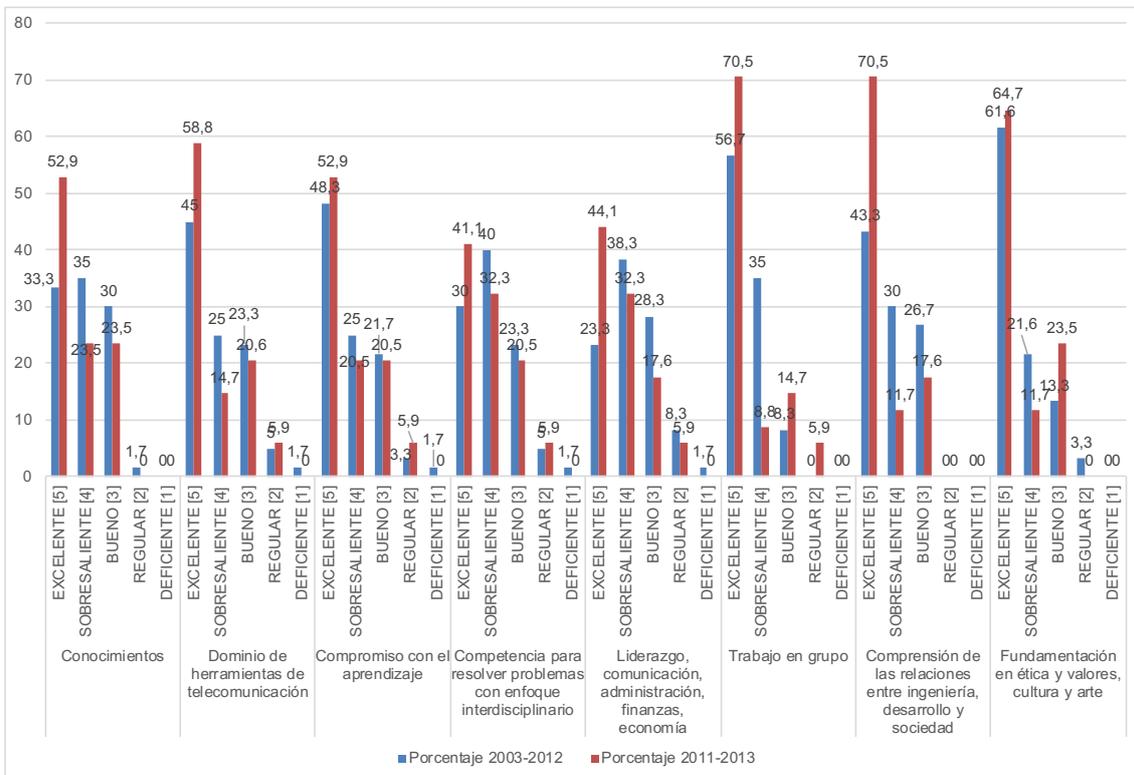


Figura 3. Evaluación de las empresas sobre el desempeño de los estudiantes para los dos periodos contemplados, de acuerdo con la información de la *Parte II: Recomendaciones y Sugerencias* del cuestionario. Fuente: Elaboración propia

En la parte II de la encuesta (figura 3), donde se pregunta a los tutores sobre componentes que se consideran fundamentales en la formación del ingeniero actual, se encuentra que los porcentajes acumulados entre los valores EXCELENTE y SOBRESALIENTE van desde un 73,4% (compromiso con el aprendizaje) hasta un 82,2% (comprensión de las relaciones entre ingeniería, desarrollo y sociedad). Si se desagrega el valor EXCELENTE (figura 3), puede notarse que se obtiene un valor mínimo en los componentes "Competencia para resolver problemas con enfoque interdisciplinario" (41,1%) y "Liderazgo, comunicación, administración, finanzas y economía" (44,1). En contraste, las máximas se dan en "Trabajo en grupo" (70,5%) y "comprensión de las relaciones entre ingeniería, desarrollo y sociedad" (70,5%).

Si existe un predominio de la concepción Técnica sobre la Reflexiva, queda claro con esta segunda replicación, que una buena valoración del desempeño (Ahmad-Basri et. al., 2011) no implica que los estudiantes sean competentes desde una perspectiva del ingeniero visto como Profesional Reflexivo. Incluso, esta implicación no puede sostenerse ni

siquiera cuando el instrumento usado para recolectar la información – como ocurrió con la parte II de la encuesta- contuviese ítems que “aparentemente” coinciden con los enunciados que se reclaman como logros formativos que debe alcanzar un ingeniero en la sociedad actual de la Información y el Conocimiento.

En una tercera etapa del análisis cruzado se encontró que los aportes más cercanos a la opción Reflexiva, en donde se incluyó el trabajo en equipo y la investigación (preg.3), provenían de tutores de empresas privadas. Lo anterior podría explicar que: las empresas estatales intervienen más en tareas de control y veeduría (preg.13), que llevan a tareas propias de supervisión de obras (preg.3), lo que parece consistente con el hecho que a los estudiantes se les dote de materiales de oficina (preg.3), espacios de este corte (preg.11) con procesos prácticos que se caracterizan por poca inmersión en la práctica profesional (preg.4) y por poca relación con el contexto (preg.6), requiriendo aspectos de formación centrados en los contenidos disciplinares pendientes (preg. 10); lo que podría significar que las empresas privadas conceden una mayor responsabilidad y exigen mayor compromiso de los practicantes. Lo anterior exigió cuestionar: ¿Los estudiantes no crean conocimiento al interior de las empresas estatales?

Esta posibilidad exigió revisar nuevamente los datos para verificar si eran solamente las empresas privadas las que hacían recomendaciones y sugerencias que se encontraban más cercanas a la concepción del ingeniero como profesional reflexivo. Se concluyó que no era así; aunque las empresas privadas participaban haciendo aportes a esta concepción, también se identificó que diversas empresas estatales lo hacían, ocurriendo dos casos al menos en este estudio: a) algunas empresas estatales pequeñas que al no contar con recursos humanos de asesoría exigen al practicante realizar tareas propias del ingeniero ya graduado, lo que explica la alta responsabilidad que allí se les atribuye; b) una entidad de gran tamaño e inevitable contacto con la comunidad y el contexto, que reclama considerar el conocimiento práctico como parte de la formación integral de los estudiantes. Estos resultados exigen considerar que el predominio de una concepción Técnica sobre la práctica profesional del ingeniero se explica por la forma particular en que los tutores empresariales conciben al ingeniero, pero también por las empresas como organizaciones con dimensiones y/o funciones específicas (estatales, privadas, solidarias, grandes o pequeñas).

En términos generales, aunque aparece el reclamo de un mayor protagonismo de un proceso de evaluación conjunta –empresa y universidad- de la práctica profesional, la solicitud de intensificar la práctica como aspecto fundamental del proceso es minoritaria (preg.15).

En síntesis, se evidencia mediante los datos recopilados que a pesar de centrar el estudio en la identificación de las proposiciones de síntesis que hacen parte de las concepciones Técnica y Reflexiva, es inevitable hacer referencia a la organización como el continente básico donde se realizan las prácticas profesionales. La complejidad asociada hace factible

pensar en organizar el conocimiento sobre la realidad en forma de progresiones, que van desde lo más simple (técnico) hacia lo más complejo (reflexivo).

Al respecto y bajo el entendido que las proposiciones de síntesis poseen una mayor validez como contenidos de las concepciones, es razonable realizar un pequeño resumen de ellas, pensando en posibles progresiones que sirvan como material base para formular las competencias de la práctica profesional.

Aspecto	Concepción Técnica → (en progresión hacia)	Concepción Reflexiva
Recursos, actividades y tiempos (supone un enfoque sobre el conocimiento) [preg. 3,11,13, 14]	Equipos y espacios concebidos para hacer cumplir los proyectos en la realidad. Enfoque de fiscalización y control. Tiempo del periodo de práctica suficiente, ajustado a los cronogramas de actividades.	Equipos técnicos y de compañeros con los que se puede investigar mediante la práctica de estudios y ensayos. Valoración del conocimiento práctico y la participación en proyectos. Tiempo normalmente insuficiente.
Conocimientos [preg. 4]	La entidad de práctica ayuda a ampliar la información sin promover inmersión en la práctica.	Profundización que incluye inmersión en la práctica, resolviendo problemas del contexto.
Responsabilidad (Compromiso con el aprendizaje) [preg. 6]	El cumplimiento visto como un asunto de la persona o del compromiso con la persona (o el plan de trabajo).	El cumplimiento como una cualidad que exige la relación entre práctica, teoría y contexto.
Seguimiento (Evaluación) [preg. 7]	Basado en una estructura jerárquica, donde predomina el control de las tareas.	Basado en la construcción de informes de acuerdo al avance real de las obras o a su desempeño en equipos de trabajo.
Beneficios del proceso formativo [preg. 8]	Mejora en la comprensión del proceso de aplicación del conocimiento (estudiante), y mejora en la eficiencia en procesos ingenieriles (entidad).	Logro de una mayor autonomía en conocimientos teóricos y prácticos (estudiante), y para la entidad de práctica mejora en los procesos internos de la ingeniería.
Calidad de la formación recibida [pregs. 9,10]	La formación es un asunto de la cantidad de contenidos y su respectiva aplicación a la realidad.	La formación concebida como proceso en el que el conocimiento se obtiene para ayudar a solucionar problemas de las comunidades, incluyendo la participación en procesos de investigación.
Recomendaciones y sugerencias para mejorar el proceso formativo	Hacer mayor control de la práctica como proceso académico, aumentando responsabilidad y compromiso, mejorando la información sobre contenidos específicos.	Considerar la práctica como un componente relevante del proceso de formación, apoyado en asesores permanentes y asociando la evaluación conjunta entre programa universitario y entidad de práctica.

Tabla 2. Propuesta de progresiones desde la concepción Técnica hacia la Reflexiva, tomando como base las proposiciones de síntesis. Fuente: Los autores

En general, esta progresión es consistente con experiencias exitosas que se centran en el desarrollo de competencias en ambientes reales (De los Ríos, Cazorla, Díaz-Puente y Yagüe, 2010), y llama la atención sobre la importancia del estudio de las concepciones que subyacen al proceso formativo, poco considerado en otros estudios (Reyes-Roncancio, 2006).

5. Conclusiones

El presente estudio permite confirmar, a través de los tutores empresariales, que se evidencia un patrón en el que la Concepción Técnica sirve mayoritariamente para valorar las prácticas profesionales. En consecuencia, es necesario relativizar la valoración que las empresas hacen del desempeño de los estudiantes en las prácticas, pues ellas vienen condicionadas por el tipo de Concepción que les sirve de marco para comprender la práctica profesional.

En segundo lugar, aunque se evidencia que 5 empresas privadas que participaron en el estudio aparecen con una mayor tendencia a una Concepción Reflexiva, no es posible afirmar de manera simple que en las empresas del sector estatal apenas predomina la Concepción Técnica. En este contexto, se identifica una posición emergente que invita a la Universidad –a través del Programa de Ingeniería Civil– a participar en los procesos de mejora de la práctica profesional hacia una de orientación Reflexiva.

Por último, se ha logrado una mejor definición de las proposiciones de síntesis del primer estudio, mejorando la riqueza de las mismas en relación con las categorías de análisis (Técnica, Reflexiva) para las preguntas de la encuesta. Esta información, organizada en progresiones, se convierte en un material importante para la construcción de competencias de la práctica profesional; las que pueden complementarse con las categorías de observación (Yin, 1984; citado por Alves-Mazotti, 2006) que han sido formuladas en estudios recientes (Ramírez-Arcila, Ospina, Ramírez-Casallas, 2015; Ramírez-Arcila, Ramírez-Casallas, 2016).

Referencias bibliográficas

- Ahmad-Basri, N., Abu-Taib, K., Jaafar, O., Zain, S., Suja, F., Kasa, A. y Aminah-Osman, S. (2011). An Evaluation of Programme Educational Objectives and Programme Outcomes for Civil Engineering Programmes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 56-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.009>
- Álvarez, J.M. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.206-234). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Alves Mazotti, A.J. (2006). Uso e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36(129), 637-651. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Editorial Narcea, segunda edición.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). El conocimiento de la realidad social, En *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Uniandes.

- Cañón, J. (2010). *Enseñanza de la ingeniería: un compromiso con el desarrollo de la Región* (1ra ed.). Bogotá: ASIBEI.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de <https://goo.gl/vhW6jX>
- De los Ríos, I., Cazorla, A., Díaz-Puente, J. M. y Yagüe, J. L. (2010). Project-based learning in engineering higher education: two decades of teaching competences in real environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2, (pp. 1368-1378). <https://goo.gl/7T8ZQv>
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART3.pdf>
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo.
- Giraldo, G. (2005). Teoría de la complejidad y premisas de legitimidad en las políticas de educación superior. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (22), 46-72. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/101/10102203.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.15-58). Madrid, España: Ediciones Morata.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-12. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>
- Jones, L.; Moore, R. (2008). La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la nueva derecha y el cambio cultural. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-20. Recuperado de <https://goo.gl/M7jtd5>
- Morin, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. España, Anthropos: Editorial del Hombre.
- Pérez Gómez, A.I. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.59-102-234). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Recuperado de <https://goo.gl/h17tZ9>
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcarate, P. y Pizzato, M. (2011). El cambio del profesorado de ciencias II: Itinerarios de Progresión y Obstáculos en estudiantes de Magisterio. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 353-370. Recuperado de <https://goo.gl/FPRFbt>
- Ramírez Arcila, H. y Ramírez Casallas, J.F. (2016). Práctico Profesional Reflexivo. Estudio de múltiples casos y progresión formativa. *Revista*

Educación en Ingeniería, 11(21), 59-63. Recuperado de <https://goo.gl/58JwyZ>

Ramírez Arcila, H., Ospina, O. y Ramírez Casallas, J.F. (2015). Evaluación de las entidades a las prácticas realizadas por estudiantes del programa de ingeniería civil de la Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Ibagué. En García Quintanilla, M. (Editora), *Tendencias de Investigación Educativa* (pp. 781-800). 1er Congreso Internacional de Investigación Educativa, llevada a cabo en Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Ramírez Casallas, J. F. (2010). La Investigación Formativa en la UCC de Ibagué: Identificación de problemas institucionales asociados. *Memorias*, 8(13), 201-215.

Reyes Roncancio, F. (2006). Diez factores de éxito para la formación de competencias en ingeniería a partir de una experiencia práctica. *Revista Educación en Ingeniería*, 1(1), 37-49. Recuperado de <https://goo.gl/v4rGTM>

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

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. Vol. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, España: Alianza.

Unigarro, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

Zabalza, M.A. (2013). *El Practicum y las prácticas en Empresas / En la formación universitaria*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación profesional. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. Recuperado de <https://goo.gl/NoKZ6H>

Percepción del desempeño profesional, académico y social de la Práctica Pedagógica investigativa: una experiencia de la Universidad Católica de Manizales-UCM

Perception of the professional, academic and social performance of the investigative Pedagogical Practice: an experience of the Catholic University of Manizales-UCM

Mayerly Zulay Ruiz Torres

Fundación Universitaria de Popayan
mayerlyzulayr@hotmail.com

Liliana Patricia Restrepo Valencia

Universidad Católica de Manizales
lprestrepo@ucm.edu.co

Jorge Iván Zuluaga Giraldo

Universidad Católica de Manizales
jzuluaga@ucm.edu.co

Fecha de recepción 22-05-2018
Fecha de aceptación 09-10-2018

Ruiz-Torres, M.; Restrepo Valencia, L. y Zuluaga-Giraldo, J.I., (2018). Percepción del desempeño profesional, académico y social de la Práctica Pedagógica investigativa: una experiencia de la Universidad Católica de Manizales-UCM. *Revista Practicum*, 3(2), 22-40.

Resumen

La presente investigación da a conocer las percepciones del desempeño profesional, académico y social; fue llevada a cabo sobre un grupo de 27 directores de los centros de prácticas los cuales evaluaron a 27 estudiantes a través de un instrumento institucional conformado por 20 indicadores distribuidos según el componente profesional, académico y social, el cual fue sometido a análisis y validación estadística como requisitos mínimos de validación de constructo y fiabilidad según alfa de Cronbach. El desarrollo práctico de la metodología permitió conocer el componente profesional, la homogeneidad en los resultados de cada uno de los indicadores fueron evaluados en los escenarios de práctica donde la Licenciatura en Tecnología e Informática tuvo presencia durante este año 2016. Vale la pena resaltar el promedio general de 4,8, el cual muestra el probable potencial que tienen los profesionales de la licenciatura en tecnología e informática para orientar talleres, elaborar cartillas, manuales, artículos, participar y apoyar proyectos relacionados con el saber hacer de los profesionales, implementar campañas publicitarias, desarrollar software, etc.

Abstract

This research discloses the perceptions of professional, academic and social performance; was carried out on a group of 27 directors of the training centers who evaluated 27 students through an institutional instrument made up of 20 indicators distributed according to the professional, academic and social component, which was subjected to statistical analysis and validation as minimum requirements for construct validation and reliability according to Cronbach's alpha. The practical development of the methodology allowed knowing the professional component, the homogeneity in the results of each of the indicators were evaluated in the practice scenarios where the Degree in Technology and Information Technology was present during this year 2016. It is interesting to highlight the general average of 4.8, which shows the probable potential of professionals in the technology and computer science degree to guide workshops, prepare handbooks, manuals, articles, participate and support projects related to the know-how of professionals, implement advertising campaigns, develop software, etc.

Palabras claves

Prácticas externas, competencias, evaluación, investigación educativa, práctica pedagógica.

Keywords

External degree programs, competencies, assessment, educational research, pedagogical practice.

Introducción

La práctica como una de las principales estrategias de proyección social de las instituciones de educación superior en Colombia, no sólo son ejercicios académicos de validación de aprendizajes, sino también apuestas dentro de los sectores sociales con los que interactúan. Escenarios como lo político, social, cultural, ambiental, económico y productivo de nuestra sociedad son en su desarrollo, el quehacer natural del objeto de estas en la universidad.

Desde esta perspectiva, si se quiere conocer y dimensionar el trabajo que en ella se desarrolla y el impacto que pueden generar tanto en el estudiante como en la sociedad en contextos reales, esta deberá ser necesariamente evaluada, y para tal fin, habrá de definirse claramente aquellos componentes constitutivos y aspectos en los cuales se desea profundizar.

Las Facultades de Educación por medio de los programas de Licenciaturas propenden por la formación integral de sus estudiantes; para cumplir este propósito se tiene en cuenta la propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), presentada a través de la Resolución 5443 de 2010 Artículo 6: —Puesto que es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los educadores, el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica como mínimo durante un (1) año lectivo escolarll (p.3)

En este sentido, la UCM, contempla para los dos últimos semestres de formación académica de los estudiantes el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, donde muestran de manera significativa los logros obtenidos desde una mirada reflexiva, atendiendo tres pilares que los caracteriza: el saber pedagógico, saber investigativo y la proyección social.

La práctica pedagógica manifiesta el concepto de formación, ya que con ella se favorece una acción insondable desplegada sobre el sujeto, interesada en su evolución y en la posibilidad de aprendizajes diversos y profundos a través de su formación en el ser, el saber, saber hacer, saber pensar y el saber convivir. Como acto educativo orientado al desarrollo humano y a la transformación social, tiene bajo su responsabilidad la formación de un individuo competente para acceder al conocimiento y aprovecharlo en la cualificación de sus propias condiciones de vida, por lo tanto, el asunto de la formación ha de ser un tema de discusión en los ambientes académicos.

La práctica pedagógica implica la docencia como práctica social y cultural, que involucra el diálogo entre disciplinas, crítica, problematización y reflexión sobre el conocimiento y los contextos de actuación; comprensión de la docencia que exige dominio del saber, acción pedagógica en la enseñanza en una institución, contacto con el fenómeno educativo desde diferentes teorías, enfoques y orientaciones, y compromiso con una formación

profesional basada en principios y valores universales.

Una docencia que proclama la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica como un elemento articulador entre la teoría y la práctica, según Freire (1998) —la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede volverse fundamento teórico y la práctica, activismoll (p.24). La reflexión crítica sobre la práctica es, para Freire, el aspecto primordial en los procesos de formación, ya que —es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la próxima prácticall (Freire, 1998, p.43); una docencia que además proclama la misión del docente, como educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes comparte e irradia su pensar y actuar cotidiano, que trasciende la instrucción, en la medida que el docente, como sujeto de y en formación, fortalece las posibilidades y condiciones de emergencia de una sociedad comprometida con la transformación de sujeto.

La práctica compromete la investigación como componente fundamental; busca resignificar las experiencias vivenciadas en el proceso para construir saber pedagógico y didáctico, perfilar, sistematizar experiencias transformadoras en educación, emplear teorías, diseñar y emplear estrategias de investigación, trabajar de forma colaborativa, y generar diferentes campos para la diversidad metodológica y didáctica. Una práctica investigativa comprende propuestas de innovación, de intervención o de apoyo pedagógico, de carácter investigativo en la que participa activamente el maestro practicante y cuyo propósito es plantear soluciones a problemas propios del contexto pedagógico y educativo para transformar la realidad. La práctica investigativa tiene su desarrollo en el proyecto pedagógico, proyecto de aula, investigación monográfica, investigación docente y en el trabajo de grado.

La práctica pedagógica indica proyección, articulada al desarrollo del conocimiento y a su aplicación en entornos y situaciones específicas,

[...] cobra sentido cuando la docencia y la investigación se vinculan a la sociedad para generar redes y alianzas académicas y científicas en el ámbito local, nacional o internacional. Tiene como finalidad promover el espíritu de cooperación para contribuir a la construcción del proyecto de nación y de región (UCM, 2003, p.14).

Por lo tanto, se asume las prácticas académicas como procesos integrados en los planes de estudio con una correspondencia en créditos académicos realizados por estudiantes en empresas e instituciones de los diferentes sectores sociales que tienen como objetivo complementar la formación universitaria del estudiante y acercarlo a realidades del ámbito laboral donde ejercerá su actividad profesional. (Universidad Católica de Manizales. Sistema Institucional de Proyección Social, 2011).

Es importante resaltar que la práctica pedagógica ha sido concebida como un elemento esencial que permite evidenciar la adquisición del conocimiento dentro del proceso de formación docente; Desde la antigüedad

se considera como una esfera de la acción humana, llamada praxis, donde se evidencia el saber con el hacer, refiriéndose como al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, tal como se manifiesta en forma muy especial en la vida pública (Pérez, 1998, p. 90).

Durante años se ha determinado que la práctica no puede ser ajena a la reflexión que realiza el individuo, por lo tanto, se considera que no hay actividad práctica sin pensamiento y sin reflexión. Tal como lo afirma Romero (1997) —la práctica pedagógica está caracterizada por la relación dialéctica entre el pensamiento y la acción, cuyo propósito es la reconstrucción permanente de los procesos históricos, que se dan en situaciones sociales realesll (p.45).

Estas reflexiones han generado la necesidad de indagar las formas como las prácticas pedagógicas se han articulado a los procesos de formación de docentes y de cómo éstas logran mejorar los procesos educativos. Frida Díaz (2002), plantea que en —la formación docente, quienes están involucrados en fenómenos educativos, requieren de un marco de referencia interpretativo y de estrategias de intervención específicas para orientar la reflexión y la práctica (p.17)

Para Perrenoud (2007) El debate sobre la formación de los enseñantes puede fácilmente perderse en el laberinto de los condicionantes institucionales y disciplinares. A partir de ahí, cada cual defiende su territorio, su relación con el saber, sus intereses.

Estos y otros autores afirman que la práctica pedagógica es un elemento indispensable de formación dentro del aula de clase, ya que compromete al sujeto, sus relaciones, el espacio y es desde allí donde se construyen los saberes.

Para este caso específico, en la UCM, en la Licenciatura en Tecnología e Informática, cada estudiante desde su formación disciplinar se visualiza como licenciado, cumpliendo con el desarrollo de su práctica con el fin de fortalecer sus saberes y esto es potenciado mediante la retroalimentación que puede realizarse al propio currículo y con el establecimiento de planes de mejora, a través a la información que se puede obtener del análisis de la percepción del desarrollo de las prácticas académicas en los propios escenarios de práctica, en los componentes Profesional, Académico y Social.

2. La experiencia del Practicum en la UCM

La práctica es un ejercicio o entrenamiento que posibilita a quien está a punto de terminar su proceso de formación pregradual, reflexionar de manera crítica sobre su campo de desempeño y de esta manera, acercarse y comprender las lógicas, dinámicas y necesidades que su futuro escenario de desempeño profesional demanda.

Las Instituciones de Educación Superior [IES] están llamadas a desplegar de manera relevante sus campos de formación, para que se

configure un profesional capaz de construir una nueva sociedad, donde las teorías, principios, conceptos y métodos se materialicen en situaciones concretas y vivenciales. La UCM comprende la práctica como un proceso fundamental dentro de la formación del futuro docente, en cuyo desarrollo, el estudiante practicante manejará tanto los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los principios de cada ciencia en particular.

Por lo anterior, se hace necesario el planeamiento, desarrollo y evaluación del proceso de práctica, para que esta genere en el estudiante vocación y compromiso como docente, autoridad pedagógica, capacidad de reproducir los principios de orden cultural, capacidad de producir una formación larga y duradera a través de la escuela.

La práctica pedagógica en las licenciaturas de la UCM, al articular las tres funciones sustantivas se encuentra justificada en los siguientes referentes legales y situacionales:

- Ley General de Educación: establece criterios significativos en el sistema educativo colombiano que se deben evidenciar en todos los aspectos de la vida institucional.

- Resolución 6966 del 6 de agosto de 2010, —Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación (p.2)

- Proyecto Educativo Universitario, numeral 5: finalidades formativas del componente en coherencia con el PEU, el programa y la profesión.

- Reglamento de prácticas de pregrado de la UCM.

- Reglamento interno de prácticas de la Facultad de Educación.

- Sistema Institucional de Proyección Social de la Universidad Católica, numeral 5.3: Prácticas Institucionales y Proyección Social.

El reglamento de prácticas académicas UCM formula como objetivo general de las prácticas: —Propiciar en el estudiante de la Universidad Católica de Manizales espacios y oportunidades de interacción en los diferentes contextos de aprendizaje donde apliquen los conocimientos adquiridos en su proceso de formación universitaria, desarrollen competencias profesionales y personales, y aporten a la solución de problemas de la realidad profesional, laboral y social, acordes con los propósitos de formación del PEU, el programa y la profesión (p.9).

Por lo tanto, los objetivos específicos direccionados a la interacción e integración con el medio social son:

- Servir de puente de comunicación e intercambio de experiencias entre la Universidad, las comunidades y las entidades públicas y privadas.

- Aplicar e integrar los conocimientos y experiencias académicas en el contexto real.

- Involucrar y sensibilizar al estudiante en las problemáticas profesionales y sociales.

- Institucionalizar los procesos de las prácticas y la responsabilidad

social acorde con la normativa institucional, los lineamientos curriculares de los programas, las políticas de proyección social y las líneas de investigación o desarrollo.

La UCM asume las prácticas académicas como procesos integrados en los planes de estudio con una correspondencia en créditos académicos realizados por estudiantes en empresas e instituciones de los diferentes sectores sociales que tienen como objetivo complementar la formación universitaria del estudiante y acercarlo a realidades del ámbito laboral donde ejercerá su actividad profesional. (Universidad Católica de Manizales. Sistema Institucional de Proyección Social, 2011).

Todas las prácticas tienen carácter formativo y se tipifican en función de las especificidades de las facultades y programas académicas, la cuales pueden ser consideradas como empresariales, pedagógicas, sociales, clínica o asistenciales, agroindustriales y de emprendimiento. De otra parte, el Modelo de Gestión Social UCM integra y articula todas las iniciativas de responsabilidad social institucional entre las que se cuentan las prácticas con sentido social, entendidas como ejercicios académicos derivados de prácticas de asignatura teórico prácticas desarrollados por actores de la comunidad académica que tienen una visión social del mundo y del territorio y, a partir de allí, identifican problemas de la realidad y de las comunidades, y sobre ellos actúan. (Universidad Católica de Manizales. Buenas Prácticas de Responsabilidad Social UCM: Informe social 2016).

En el caso de la Facultad de Educación, se realiza práctica pedagógica, la cual es definida en el reglamento de prácticas de la UCM como:

Proceso sistemático a través del cual el futuro educador tiene la oportunidad de desarrollar y mejorar actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas, confrontar la teoría con la realidad social con base en los fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos, con el fin de proyectar su acción pedagógica a la comunidad y generar procesos de desarrollo que respondan a la satisfacción de las necesidades y a la solución de problemas en los diferentes niveles y campos del sector educativo (UCM, 2011a, p.29).

Teniendo en cuenta el Modelo Pedagógico, en la UCM se contemplan los siguientes autores frente a las concepciones de práctica pedagógica:

-Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia" (Fierro, 1999, p.21).
-"Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación" (Gimeno, 1997, en Diker, 1997, p.120).
-"Práctica escolar, desde un enfoque ecológico es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas" (Del Valle y Vega, 1995, p.31).

-"Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables" (Huberman, 1999, p.25).
-"La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados" (Zabala, 2000, p.15).
-"Enseñar exige rigor metódico. Enseñar exige investigación. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige crítica. Enseñar exige estética y ética. Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación" (Freire, 2004, p.7).

Tabla 1. Autores que soportan la concepción de Práctica en la UCM. Adaptada de la Unidad de producción de conocimiento, área de formación pedagógica, programa de Licenciatura en Tecnología e Informática, p.8-9

Desde estas concepciones se trabaja en el estudiante logros y competencias, los cuales son:

LOGROS	COMPETENCIAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Afianza la capacidad crítica, reflexiva, creativa y de razonamiento en el ejercicio de la práctica pedagógica. 2. Fortalece el espíritu investigativo, crítico y emprendedor a través del desarrollo de proyectos de aula o investigativos. 3. Promueve nuevos desarrollos científicos y tecnológicos relacionados con la disciplina de formación. 4. Consolida las capacidades y competencias pedagógicas adquiridas en el proceso de formación profesional. 5. Articula conocimientos y experiencias académicas al contexto real. 6. Propicia el desarrollo de habilidades relacionadas con la planeación, organización, dirección y control en los procesos pedagógicos involucrados en el escenario de práctica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el contexto socio- educativo del escenario de práctica con el fin de establecer intervenciones pedagógicas. 2. Potenciar habilidades de pensamiento y de comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 3. Demostrar una formación humana y profesional en el quehacer de la práctica docente. 4. Evidenciar responsabilidad y compromiso ético en el ejercicio de la práctica pedagógica.

Tabla 2. Logros y Competencias a desarrollar en la práctica en la UCM. Adaptada de la Unidad de producción de conocimiento, área de formación pedagógica, programa de Licenciatura en Tecnología e Informática, p.10-11

En la UCM, los saberes previos dentro de la práctica, son muy importantes, estos se convierten en el punto de partida para el abordaje de la temática a desarrollar y permiten reconocer el contexto de la Institución Educativa donde se llevará a cabo la práctica pedagógica, para ello se inicia con la cumplimentación de (1) una Ficha de información del maestro en formación, en esta ficha se indican los datos del centro de práctica, el programa de licenciatura al cual pertenece el estudiante practicante, sus datos de ubicación, el horario de cumplimiento, así como los compromisos adquiridos en el centro de práctica, entre otros, que son necesarios para el proceso de acompañamiento a la práctica. Posteriormente se realiza (2) el Análisis situacional de la Institución, este informe contiene la presentación del centro de práctica: nombre de la institución, ubicación, misión, visión, modelo pedagógico, número de estudiantes, número de profesores, aulas, espacios deportivos, equipos y laboratorios –específicamente si se refiere a su trabajo, recursos, ayudas educativas y todo aquello que ilustre el estado actual de la mencionada institución de acuerdo con la observación que usted realice. Se procede a revisar (3) el Plan de estudios y plantear sugerencias, observaciones y/o ajustes; el plan de estudios describe y detalla las unidades con sus respectivos temas, subtemas, estándares, competencias, logros, indicadores de logro, metodología general de la unidad y procesos de evaluación.

La Universidad hace énfasis en los procesos de mejoramiento de la sociedad, y como centro de conocimiento, da solución a las necesidades para construir no solo conocimiento, sino compromiso frente a la realidad del contexto. Así, los estudiantes en su proceso de práctica deben impulsar el desarrollo, reflejado en los distintos proyectos académicos, culturales y sociales que involucran a la comunidad en general; estos, desarrollados en conjunto con las instituciones o entidades con las que se realice convenio interinstitucional, hacen parte de su planeación prospectiva como institución.

El programa de la Licenciatura en Tecnología e Informática, propone una práctica docente centrada en el desarrollo humano y en el saber pedagógico como mediación. El estudiante practicante se encuentra en capacidad de vincular en su quehacer profesional, didácticas específicas y pertinentes que faciliten el aprender a aprender desde un punto de vista holístico, lúdico, creativo, recreativo e integrado por medio de pedagogías pertinentes y con alto sentido para sus educandos.

Además, se pretende por entregar a la sociedad un licenciado que cumpla con las siguientes características, modelo para la enseñanza en la educación básica secundaria y media:

- Maestros con apropiaciones didácticas, interesados en el aprendizaje de sus estudiantes.
- Maestros con una visión clara en la formación de individuos competentes.
- Maestros que entrelacen la enseñanza con la didáctica y adquieran

una vivencia articulada entre el saber teórico y práctico.

- Maestros interesados en hacer correspondencia de la realidad con la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas objeto de estudio.

- Maestros que investiguen y cuestionen constantemente su quehacer pedagógico.

- Maestros sensibles, humanísticos, empoderados, reflexivos, críticos, expresivos y creativos, capaces de hacer de su saber un itinerario en permanente transformación.

El estudiante practicante inculca comportamientos, actividades y saberes en condiciones lógicas expresadas en sus prácticas pedagógicas, es por ello que la formación docente es un producto del trabajo pedagógico socialmente determinado de toda actividad educativa, que tiene por objeto hacer interiorizar modelos, significaciones y en general, las condiciones sociales existentes.

A continuación, se muestran los resultados del desarrollo profesional, académico y social que se tienen de 27 estudiantes de práctica en 27 escenarios en el año 2016, los cuales fueron evaluados por los centros de práctica a través de un instrumento institucional establecido para tal fin.

2.1. Percepción del Desempeño Profesional

INDICADOR	PUNTAJE	RESULTADO
1. Las prácticas UCM aportan significativamente desde lo teórico y lo práctico a las necesidades de la institución.	4.7	Los centros de prácticas reconocen el aporte que realizan los estudiantes de la Licenciatura en Tecnología e Informática, desde la significación tanto teórica y práctica a las necesidades de la institución educativa, en la cual se potencia la identificación del contexto socio-cultural de los estudiantes en formación, desde el inicio de la práctica pedagógica como una análisis situacional de la institución que le permite establecer intervenciones desde su actuar en el marco de los componentes de docencia, investigación y proyección social.
2. Los practicantes de la UCM promueven ideas y tienen capacidad de acción en su organización.	4.8	La práctica pedagógica potencia el aprendizaje del estudiante cuando participa responsable y activamente en el proceso, a través de su propia construcción y producción, al establecer un plan de trabajo, al formularse metas claras y precisas con respecto a su saber y su quehacer; integrando los componentes propios de la docencia como un diálogo entre disciplinas, reflexión crítica y problematización sobre el conocimiento y los contexto de actuación, la investigación como un ejercicio de indagación y producción de saber y la proyección social como elemento integrador al desarrollo de conocimientos y a su aplicación en el entorno y situaciones específicas, cumpliendo no

		solo con los requerimientos establecidos por el programa sino potenciando el desarrollo de ideas y acciones propias en el centro de práctica como fundamento de transformación y desarrollo.
3. La UCM demuestra compromiso ético a través del desempeño profesional de sus practicantes.	4.9	La práctica pedagógica se fundamenta mediante un carácter formativo, la cual tiene como objetivo complementar la formación universitaria del estudiante y acercarlo realidades del ámbito laboral, donde ejercerá su actividad profesional, por tanto dentro del desarrollo de la misma se ha considerado que los estudiantes en formación han evidenciado un compromiso ético desde sus acciones y desempeño profesional, como fundamento no solo de las diferentes competencias de carácter pedagógico, didáctico, disciplinar, investigativas, comunicativas y didácticas sino como fundamento vivo de la misión y la filosofía institucional.
4. Las prácticas de la UCM promueven el liderazgo en las áreas de desempeño profesional	4.7	Desde la formación de Licenciados en tecnología e informática, el programa y en especial la práctica pedagógica, desde su estructura tanto curricular como organizacional, promueve en el estudiante la capacidad de liderazgo, desde el la reflexión propia y el reconocimiento como docente investigador y actor social, mediante la generación de oportunidades y condiciones para la promoción de una educación de calidad, desde la indagación constante de las realidades sociales y las comprensiones de los tiempos presentes, que le permiten reconocer la diversidad de los múltiples contextos socioculturales en los que se desempeñan, y tomar una postura proactiva mediante las competencias suministradas por el programa y la preservación de valores culturales, políticos, y sociales que garanticen mejores condiciones de la calidad de vida tanto individual como social.
5. La UCM a través de sus prácticas académicas evidencia estrategias creativas e innovadoras.	4.9	El desarrollo de la práctica pedagógica, le permite al docente en formación comprender las complejidades de la vida institucional, de la vida del aula, de la vida del entorno y del contexto y a aprender que tanto los métodos, como las estrategias metodológicas, el dinamismo de un proceso pedagógico y aún los objetos del aprendizaje varían de acuerdo a las particularidades de los escuela y los sujetos que las constituyen, evidenciando no solo desde el punto de vista de los escenarios de práctica, sino de los desarrollos propios de la misma, estrategias creativas e innovadoras en el marco de las competencias disciplinares, didáctica, pedagógicas e investigativas.
6. Los practicantes de la UCM	4.9	La práctica pedagógica es considera como un

<p>se integran a las dinámicas de la gestión institucional.</p>		<p>proceso sistemático mediante el cual el futuro educador, tiene la oportunidad de desarrollar y mejorar actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas, confrontar la teoría con la realidad social con base a fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos, con el fin de proyectar su acción pedagógica a la comunidad y generar procesos de desarrollo que respondan a la satisfacción de las necesidades y a la solución de problemas en los diferentes niveles y campos del sector educativo. Se evidencia cómo desde su misma estructura se potencia una integración del estudiante docente a las dinámicas tanto de aula como de la gestión institucional, propiciando el desarrollo de habilidades relacionadas con la planeación, organización, dirección y control en los procesos pedagógicos, investigativos y de proyección social involucrados en el escenario de práctica.</p>
<p>7. Acompañamiento que hace la UCM a los escenarios de práctica contribuye a la mejora en los procesos de la organización.</p>	<p>4.5</p>	<p>En concordancia con el acompañamiento a los escenarios de práctica en contribución a la mejora de los procesos de organización, dentro del programa de Licenciatura en Tecnología e Informática a través de la coordinación de práctica, se programa con la participación de todo el colectivo docente visitas periódicas no solo de acompañamiento al estudiante sino al centro del práctica, como una oportunidad tanto de diálogo con el contexto, como de retroalimentación constante al estudiante y al proceso que desarrolla.</p> <p>Es importante considerar que durante el semestre no solo se toman las visitas de práctica como estrategia de acompañamiento sino que se desarrollan seminarios de inducción, asesoría y socialización, donde se abordan temas de interés común al desarrollo de la práctica y se brindan estrategias para un mejor reconocimiento de aula desde la dinámicas propias y la enseñabilidad de la disciplina, así como asesoría personalidad entorno al proyectos de investigación que viene desarrollando, y los entregables propios de los componentes de docencia y proyección social.</p> <p>De igual forma se realizan jornadas de trabajo en el centro de práctica como espacios de encuentro y trabajo presencial y se realiza una retroalimentación y acompañamiento constante mediante la plataforma Moodle.</p>

Tabla 3. Percepción del Desempeño Profesional

Para el componente profesional, se puede identificar la homogeneidad en los resultados de cada uno de los indicadores, que fueron evaluados por los escenarios de práctica en donde la Licenciatura en Tecnología e

Informática tuvo presencia durante el año 2016.

Por otro lado, se evidencia que todas las calificaciones se encuentran por encima de 4,7, indicándonos que el impacto generado en los escenarios desde el ámbito profesional es bien valorado. Asimismo, se resaltan en los indicadores, 3, 5, y 6 una alta puntuación (3-La UCM demuestra compromiso ético a través del desempeño profesional de sus practicantes.5- La UCM a través de sus prácticas académicas evidencia estrategias creativas e innovadoras.6- Los practicantes de la UCM se integran a las dinámicas de la gestión institucional con un puntaje promedio de 4.9.

2.2. Percepción del Desempeño Académico

INDICADOR	PUNTAJE	RESULTADO
8. A través de las prácticas UCM se demuestra la capacidad de trabajo interdisciplinario.	4.7	La práctica pedagógica como proceso de producción de saberes en diversos campos de conocimiento, favorece el trabajo inter y transdisciplinario, contribuyendo al desarrollo de la ciencia, la sociedad y la cultura, mediante propuestas integradas a sus componentes de desarrollo que tiene como base reflexiones epistemológicas por la consideración del sujeto que se compromete con la realidad a través de la investigación y la proyección social, desde miradas interdisciplinarias de los saberes que afectan la naturaleza educando de los seres humanos, desde el saber disciplinar, el saber pedagógico, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la gestión de la escuela en los diferentes contextos.
9. Los practicantes UCM presentan suficiencia, pertinencia y competencias profesionales para el desarrollo de la práctica.	4.8	Las Instituciones educativas, reconocen en el practicante de la Licenciatura en tecnología e informática la significación tanto teórica como práctica de los procesos académicos de dicho programa, enmarcado desde núcleos del saber disciplinar, pedagógico, investigativo, humanístico y comunicativo, que dan cuenta de una buena formación del futuro licenciado, no solo desde los componentes disciplinares, sino pedagógicos e investigativos que fortalecen el actuar del estudiante en formación desde el reconocimiento de las dinámicas del aula y el desarrollo institucional y social. Desde lo anterior, se da cuenta no solo de la suficiencia y pertinencia de cada uno de los componentes que integran la estructura curricular de dicho programa, ya que todos y cada uno de ellos desde su especificidad busca potenciar en el estudiante el desarrollo de tanto, competencias pedagógicas, didácticas, disciplinares, investigativas, comunicativas y profesionales acordes a los nuevos requerimientos

		del contexto y formación de maestros en un mundo globalizado y cambiante.
10. La UCM forma profesionales para responder a las necesidades del contexto.	4.9	Enmarcados en el actual sistema educativo colombiano y específicamente en los nuevos requerimientos del contexto y formación de maestros en un mundo globalizado y cambiante, el programa de Licenciatura en tecnología e informática, constantemente realiza procesos de mejoramiento y actualización de los diversos componentes que enmarcan su propuesta curricular, como una oportunidad de calidad educativa y una mejora en la formación constante de futuros licenciados, con el fin de promover el aprendizaje de mejores competencias tanto de orden disciplinar, como pedagógico y didáctico, reflejado no solo en la opinión de los centros de práctica, sino en el desarrollo de los estudiantes desde mismos de los componentes establecidos para la práctica pedagógica.
11. Los practicantes UCM demuestran habilidades investigativas que contribuyen al fortalecimiento de su institución.	4.7	Las Instituciones Educativas donde los estudiantes desarrollan sus prácticas pedagógicas han referenciado uno de los principales componentes de la práctica como lo es la investigación, ya que desde su estructura se busca fortalecer el espíritu investigativo, crítico y emprendedor a través del desarrollo de proyectos de aula o investigativos; Comprendiendo que es necesario, además de fortalecer las competencias investigativas en los docentes en formación, incentivarlos a comprender la trascendencia de sus acciones, en tanto los intereses investigativos requieren estar articulados a la proyección social y en este sentido, a la configuración de un docente transformador de realidades de su entorno. La investigación como componente fundamental de la práctica busca resignificar las experiencias vivenciadas en el proceso para construir saber pedagógico y didáctico, perfilar, y sistematizar experiencias transformadoras en la educación, comprendiendo propuesta de innovación, de intervención o de apoyo pedagógico de carácter investigativo, en la que participa activamente el maestro en formación y cuyo propósito es plantear soluciones a problemas propios del contexto pedagógico y educativo para transformar la realidad. Dentro del desarrollo de la práctica pedagógica se han venido gestando propuestas investigativa acordes a la disciplina dentro de los que se resaltan categorías como: Competencias tecnológicas, Enseñanza y didáctica de la Tecnológica e informática, proyectos tecnológicos en la escuela y en el aula, la tecnología e informática como agente de transversalización del currículo, entre otros.

Tabla 4. Percepción del Desempeño Académico

En cuanto al componente académico se evidencia también la homogeneidad en las calificaciones dadas por los escenarios. Es importante resaltar que a través de las prácticas de la Universidad Católica de Manizales se demuestra la capacidad de trabajo interdisciplinario, obteniendo para este indicador una calificación de 4.74.

Por otro lado, con una calificación de 4.85 los practicantes presentan buena valoración en suficiencia, pertinencia y competencias profesionales para el desarrollo de la práctica, siendo esta calificación muy ilustrativa ya que muestra posibles capacidades y habilidades de los estudiantes para desenvolverse como Licenciados en Tecnología e Informática.

Así mismo, con una calificación de 4,93 (en el indicador 10) la Universidad forma profesionales para responder las necesidades del contexto, identificado en la solución de los problemas de cada uno de los escenarios. Finalmente, los estudiantes describen posibles habilidades investigativas que contribuyen al fortalecimiento de la institución, logrando una calificación total de 4.78.

2.3. Percepción del Desempeño Social

INDICADOR	PUNTAJE	RESULTADO
12. La UCM a través de sus practicantes facilita procesos de transformación en el entorno social de su organización.	4.7	La práctica pedagógica como proceso sistemático, procura impactar e indagar en diferentes contextos de la realidad educativa, desde la implementación de acciones desde los tres componentes propios (Docencia – Investigación y Proyección Social) que involucran y sensibilizan al estudiante en las problemáticas profesionales y sociales mediante la proposición y desarrollo de procesos enfocados a la transformación de los diversos entornos, las cuales le permiten generar estrategias y mecanismos adquiridos mediante el proceso de formación académica para brindar y proyectar su conocimiento a la sociedad, convirtiéndose en un actor social y contribuyendo a la mejora de la calidad de vida y el desarrollo social.
13. En el profesional UCM se evidencian los valores humanos y sociales de la filosofía universitaria institucional (Verdad, Caridad, Defensa de la Vida, Solidaridad, Sentido de Pertenencia, Justicia, Paz, Convivencia Ciudadana.)	5.0	En concordancia con la misión de la UCM, la práctica pedagógica de la Licenciatura en Tecnología e Informática tienen como principal objetivo contribuir a la formación integral del personal desde una visión humanística y científica, por tanto desde el presente indicador los centros de prácticas reconocen el anhelo de formación de los futuros licenciados no solo desde el campo disciplinar sino desde su concepción propia como persona, desde la promoción de valores y la orientación de la academia hacia la búsqueda y consolidación del

		desarrollo humano, social, científico y tecnológico; como un factor favorable que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del individuo y su contexto, evidenciado en la práctica pedagógica mediante las acciones desarrolladas la filosofía universitaria iluminada en el carisma congregacional como sello identitario de la UCM.
--	--	---

Tabla 5. Percepción del Desempeño Social

Para el componente social, la UCM a través de sus practicantes facilita procesos de transformación en el entorno social de cada una de las organizaciones donde se hizo presencia durante este año, teniendo una calificación de 4,7. Finalmente se evidencian en los profesionales los valores humanos y sociales de la filosofía universitaria siendo la máxima valoración (con un puntaje de 5,0 en el indicador 13).

2.4. Productos del Componente Social

INDICADOR	PUNTAJE	RESULTADO
14. Orientación de talleres, etc.	4,8	La práctica pedagógica toma como componente fundante la proyección social como una contribución a la solución de problemas no solo de índole académico sino sociales, desde el desarrollo de acciones que involucran a la comunidad en general y las cuales se desarrollan desde diversos componentes según la necesidad propia del centro de práctica enmarcados en cada uno de los componentes expresados y bien valorados por el centro de práctica, como una fortaleza desde los productos que fueron generados por los docentes en formación como proceso de transformación y desarrollo de los diversos contextos educativos.
15. Elaboración de cartillas, manuales, artículos.	4,8	
16. Participación y apoyo a proyectos del área del saber específico.	4,8	
17. Campañas publicitarias, etc.	4,8	
18. Desarrollo de software, etc	4,9	
19. Desarrollo de prototipos	4,9	
20. Diseño de instrumentos de registro, etc	4,8	

Tabla 6. Productos del Componente Social

Como parte importante del componente social se encuentran los productos que fueron generados por los practicantes en los centros de prácticas, dejando estos productos una imagen bien puntuada del desempeño que tienen en el campo los practicantes de la Universidad.

Teniendo como promedio general 4,8, evidencia el probable potencial que tienen los profesionales de la licenciatura en tecnología e informática para orientar talleres, elaborar cartillas, manuales, artículos, participar y apoyar proyectos relacionados con el saber hacer de los profesionales,

implementar campañas publicitarias, desarrollar software, prototipos y diseñar instrumentos de registro entre otros.

3. Conclusiones

El presente estudio, desde los componentes disciplinares, académicos y sociales, evidencia no solo una buena estructura y gestión de las prácticas pedagógicas contempladas por el programa, sino también un buen referente entorno a la actuación propia del docente en formación, como indicador favorable de los procesos académicos comprendidos desde competencias disciplinares, pedagógicas, didácticas, investigativas, comunicativas y socio-humanísticas.

Desde el desarrollo de la práctica pedagógica por parte de los estudiantes y como fundamento del presente estudio de percepción, se evidencia un profesional con formación socio-humanística, científica y tecnología, con capacidad de ejercer la docencia en el área de tecnológica e informática, desde los conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos para orientar el manejo educativo de las TIC en cuanto a la enseñanza de las disciplinas.

Los componentes de integralidad de la Práctica, contemplados desde docencia, investigación y proyección social le permitan al docente en formación tener en cuenta dimensiones académicas y sociales, que permiten una cualificación del talento humano y el desarrollo de estrategias de orden disciplinar, pedagógico, investigativo y social que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida del individuo y su contexto.

En el proceso de la práctica pedagógica el docente en formación tiene la oportunidad de desarrollar y mejorar actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas, confrontar la teoría con la realidad social con base a fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos, desde acciones propias de la docencia, la investigación y la proyección social que le permiten proyectar su acción pedagógica a la comunidad y generar procesos de desarrollo que respondan a las solución de problemas en los diferentes niveles y campos del sector educativo.

El programa de Licenciatura en tecnología e informática, da cuenta no solo de la suficiencia y pertinencia de cada uno de los componentes que soportan su estructura curricular acordes a los nuevos requerimientos del contexto en concordancia con el sistema educativo colombiano y la formación de maestros en un mundo globalizado y cambiante.

En el ejercicio de la práctica pedagógica, el docente en formación desde la comprensión de la vida del aula, de la vida del entorno, y del contexto, potencia el desarrollo de acciones pertinentes y flexibles en el área de la tecnología e informática, desde ambientes lúdicos de aprendizaje que le permiten formar en valores e identidad cultural, gestionar el desarrollo del aula, trabajar en equipos interdisciplinarios frente al abordaje de

problemáticas socioeducativas y emplear los avances de la ciencia y la tecnología para el desarrollo de innovaciones educativas desde la reflexión permanente sobre los compromisos de la profesión educativa y su contexto de desarrollo.

La práctica como soporte curricular de la Academia y estrategia de la Proyección Social Institucional, construye una relación con el entorno y vincula al estudiante con la realidad profesional, laboral, social; además, posibilita el desarrollo de proyectos que contribuyen al mejoramiento de las condiciones del medio social y productivo. En este sentido, la práctica se constituye en el medio más eficaz para materializar la Política Académica de Proyección Social y cualificación del talento humano.

Referencias bibliográficas

- Del Valle y Vega, (1995). *La capacitación docente, ¿una práctica sin evaluación?* Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25.
- Diker, (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y tierra.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Barcelona Editorial Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada de las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- Resolución 5443 (2010), por la cual se definen las características específicas de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones, Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://goo.gl/BhFx2p>
- Romero D, A. (1997). La IAE Formación de docentes en investigación como práctica pedagógica. Doc. Mimeografiado.
- Universidad Católica de Manizales (2003). Proyecto Educativo Universitario PEU. Manizales:UCM.
- Universidad Católica de Manizales (2010). Reglamento de Prácticas Académicas.
- Universidad Católica de Manizales (2011). *Sistema Institucional de Proyección Social*. Manizales: UCM.
- Universidad Católica de Manizales. (2011a). *Reglamento de Prácticas de Pregrado*. Manizales: UCM.

- Universidad Católica de Manizales. (2011b). *Sistema Institucional de Proyección Social*. Manizales: UCM.
- Universidad Católica de Manizales (2016). *Buenas Práctica de Responsabilidad Social*. Manizales: UCM.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Grao

Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional

Innovative procedures used in external practices for the development of professional identity

Susana María García-Vargas

Estudiante Doctorado UNED, Facultad de Educación
sgarciav@hotmail.es

Ana María Martín-Cuadrado

UNED, Facultad de Educación
amartin@edu.uned.es

Raúl González Fernández.

UNED, Facultad de Educación
raulgonzalez@edu.uned.es

Fecha de recepción 27-07-2018

Fecha de aceptación 25-09-2018

García-Vargas, D.; Martín-Cuadrado, A. y González Fernández, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59

Resumen

Las prácticas profesionales externas constituyen un momento clave en el proceso de desarrollo y afianzamiento de la identidad profesional del futuro profesional de la educación social. La investigación realizada, centrada en la asignatura de Prácticas Profesionales III del Grado de Educación Social de la UNED, pretende determinar la influencia que la introducción de técnicas e instrumentos cualitativos durante la realización de éstas, ejerce en la identidad profesional de los estudiantes. Así, mediante una metodología mixta, los resultados obtenidos en la investigación efectuada durante el curso 2016-17 evidencian que la utilización de la autobiografía, grupos de discusión y cuestionarios de valoración de la práctica durante la estancia en la institución de prácticas, facilitan la reflexión de los propios estudiantes y la toma de conciencia sobre su avance formativo, aspectos que inciden directamente en la adquisición y reforzamiento de su identidad profesional desde tres dimensiones: la autoimagen, la misión social y el compromiso ético con la profesión.

Abstract

The external professional practices constitute a key moment in the process of development and strengthening of the professional identity of the future professional of social education. The research carried out, focused on the subject of Professional Practices III of the Degree in Social Education of the UNED, aims to determine the influence that the introduction of qualitative techniques and instruments during the realization of the same exercises on the professional identity of students. Thus, by means of a mixed methodology, the results obtained in the research carried out during the 2016-17 academic year show that the use of autobiography, discussion groups and questionnaires to assess the practice during the stay in the institution of internships, facilitate reflection of the students themselves and awareness of their educational progress, aspects that directly affect the acquisition and strengthening of their professional identity from three dimensions: self-image, social mission and ethical commitment to the profession.

Palabras claves

Prácticas profesionales externas, educación social, identidad profesional, instrumentos cualitativos, reflexión.

Keywords

External professional practices, social education, professional identity, qualitative instruments, reflection.

Introducción

El estudio realizado se centra en la formación práctica inicial de los estudiantes en el Grado de Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y en la relación que existe con el desarrollo de la identidad profesional (IP). En la UNED, la materia Prácticas Profesionales se divide en cinco asignaturas que suman 30 ECTS, en total. Se denominan asignatura I, II, III, IV y V. En la figura 1 se observan algunas de las particularidades sobre la organización de la materia y el desarrollo de las asignaturas en el Grado de Educación Social.

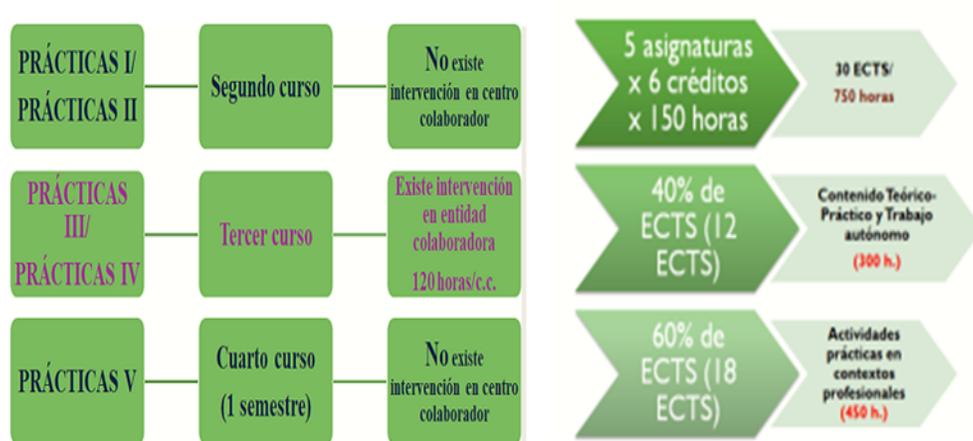


Figura 1. Materia Prácticas Profesionales. Grado Educación Social (Plan de Estudios, 2010).
Fuente: Elaboración propia.

El estudio se realizó de manera específica en la asignatura de Prácticas Profesionales III (PPIII), puesto que esta supone la primera oportunidad de los estudiantes para experimentar y poner en acción en una institución de prácticas las competencias adquiridas en su proceso formativo, permitiéndoles así, relacionar los contenidos teóricos de la titulación con la práctica real del ejercicio profesional, forjar su conocimiento práctico sobre y en la acción que experimentan, y estructurar su IP. En investigaciones anteriores se ha destacado la importancia de la formación práctica inicial para la construcción y reconstrucción de la IP (García-Vargas, Martín-Cuadrado, Medina, González, Leví, y Holgueras, 2015; García-Vargas, González y Martín-Cuadrado, 2016).

2. El concepto de identidad profesional del que se parte

La IP de los estudiantes durante las prácticas externas se encuentra sujeta a los sucesivos cambios en el pensamiento, comportamiento, expectativas y acciones que acontecerán en el proceso. Estos cambios están influenciados por elementos personales, familiares, profesionales, sociales y

de contexto, que han ido experimentando en su trayectoria de vida y serán los primeros pasos en el desarrollo de su futuro profesional (Caballero, 2009).

Desde el inicio de esta investigación, curso académico 2012-2013, se han obtenido evidencias que permiten visionar la realidad en cuanto a la actividad práctica de los estudiantes en los diferentes ámbitos y contextos, así como la importancia que tiene la IP en su primera experiencia con el mundo laboral (García-Vargas et al., 2016). Al mismo tiempo, se ha podido detectar algunas necesidades en el programa formativo de la asignatura de PPIII que confirman la relación del aprendizaje reflexivo y el conocimiento práctico (Caballero y Botía, 2015; González, Martín-Cuadrado, García-Vargas y Leví, 2016; Schön, 1992; Zabalza, 2017). Estas evidencias han propiciado el diseño de variados escenarios didácticos para mejorar el aprendizaje reflexivo durante las prácticas externas del estudiante. Estas innovaciones han contribuido también al cambio de la IP de los estudiantes (Martín-Cuadrado, García-Vargas y González, 2017a).

La existencia del concepto IP en el estudiante antes de iniciar las prácticas externas quedó de manifiesto desde los primeros estudios realizados. Las evidencias se han obtenido, principalmente, de las vivencias logradas a lo largo de la historia de vida de los estudiantes y los incidentes críticos que han podido experimentar durante este periodo (García-Vargas, et al., 2016), reflejando así el carácter inductivo de la profesión. En la mayoría de los casos, se ha podido observar que los estudiantes no son conscientes de este proceso y lo visibilizan con un ejercicio de retrospectiva de su pasado, enlazándolo con el presente (Goodson, 2004), mediante la narración de su propia autobiografía, lo que permite visionar la experiencia vivida en relación a su IP.

A través de la historia de vida de la investigación efectuada, se ha constatado la existencia de cambios en la IP de los estudiantes de acuerdo a las experiencias vividas durante el desarrollo de la actividad formativa. En este aspecto, se destaca la importancia del desarrollo de procesos reflexivos en las prácticas externas y el diseño y la utilización de metodologías biográfico-narrativas e instrumentos dialógicos, como entrevistas con los agentes educativos y evaluadores de los Centros asociados y colaboradores de la UNED y grupos de discusión entre pares, que permitirían a los estudiantes y a los agentes estructurar y visionar el punto de partida del desarrollo de la IP y su seguimiento durante el proceso práctico.

El análisis de estas evidencias ha marcado el desarrollo del actual estudio. Por ello, procede puntualizar la importancia que tiene reforzar en el estudiante habilidades reflexivas y críticas, apoyados en modelos de tutorización mediados por agentes educativos influyentes (profesor tutor en el centro asociado y tutor profesional en el centro de prácticas), capaces de marcar la diferencia en el quehacer práctico del estudiante, despertando o reafirmando su IP, con una mirada personal, social e implicando en ello al

contexto del proceso práctico del estudiante (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Bolívar y Ritacco, 2016; Day y Gu, 2012).

Desde el primer momento, se aprecia la complejidad del concepto de IP y su evolución. Por un lado, centrándose en el profesional de la educación social como modelo profesional, se puede apreciar que su actuación es muy variable, sujeta a grandes cambios que han surgido en la sociedad en los últimos años, visibilizando diferentes contextos socioeducativos que son de su competencia y que le exigen formación constante. El pasado muestra el proceso de consolidación de la educación social, desarrollado mediante un trayecto intenso, pero recorrido en muy poco tiempo, y sobre el que se ha podido concebir la dificultad de esta profesión: su carácter inductivo (Vilar, 2006, 2011). Y por otra parte, en el desarrollo de la IP son varios los factores predominantes que influyen su creación y evolución, tales como sociales, personales y de contexto (Caballero y Botía 2015; Cantón y Tellez, 2016; Autores et al., 2015), sumándole el componente afectivo (Devís, Martos y SparKes, 2010), lo que dibuja una expectativa en el estudio de mayor dificultad.

3. Identidad profesional y procesos reflexivos

El conocimiento práctico que los estudiantes deben desarrollar durante sus prácticas externas en la educación superior se genera a partir de procesos reflexivos entre el conocimiento adquirido en el grado y la experiencia práctica desarrollada en el Prácticum, lo que desemboca en la adquisición de competencias profesionales (Puig, 2009; Schön, 1992) y el desarrollo y evolución de su IP (Tejada-Fernández, Carvalho-Días y Ruiz-Bueno, 2017). La introducción en la formación práctica de técnicas e instrumentos basados en una metodología reflexiva-crítica hace posible que los estudiantes sean conscientes de su proceso de aprendizaje, lo que facilita la construcción de su IP y su visión como futuro profesional de la educación social (García-Vargas, Martín-Cuadrado y González, 2017).

Partiendo del discurso biográfico-narrativo recogido en la historia de vida de los estudiantes al iniciar el proceso formativo práctico, y siguiendo su perspectiva sincrónica y diacrónica durante la experiencia práctica en el centro colaborador a través del diario de prácticas, se ha comprobado que su IP se encuentra sujeta a la influencia de numerosos elementos externos, mediatizada por agentes educativos y múltiples experiencias contextualizadas. Por ello, es de vital importancia la mejora de los programas de formación práctica, con estrategias basadas en la reflexión, facilitadoras de interacción y diálogo, y compartidas con los agentes educativos y evaluadores que forman parte del proceso formativo práctico, (Martín-Cuadrado et al., 2017a), ya que son responsables y corresponsables de provocar y guiar intencionalmente la reflexión en los estudiantes durante este proceso (Cámara, 2011).

Se requiere establecer una buena coordinación entre todos los agentes implicados (Valverde, 2016; Zabalza, 2017) para garantizar el aprendizaje práctico de los estudiantes. En este sentido, puesto que es fundamental la supervisión del alumnado en prácticas por parte de figuras formativas (Santos y Lorenzo, 2015), es necesario dotar a los agentes educativos y evaluadores de los mecanismos necesarios para un óptimo seguimiento del proceso de aprendizaje y avance de los estudiantes; en definitiva, estrategias de enseñanza orientadas al estudiante (Caballero y Botía, 2015) y generadoras de momentos de interacción pedagógica (Flores, 2016).

El desarrollo de modelos formativos basados en la práctica reflexiva facilita una mejora en la comunicación dialógica continua entre la universidad-estudiante-centro colaborador práctico (Cebrián, 2011; Ramon, Ribot y Pinya, 2018), hecho que propicia el conocimiento profesional, el desarrollo y evolución de la IP del estudiante en prácticas.

4. Metodología

La síntesis que se presenta en este estudio forma parte de una investigación doctoral en el ámbito de las Prácticas Profesionales del Grado en Educación Social, desde el que se plantea uno de sus objetivos operativos: conocer cuáles son las variables que influyen en el desarrollo de la IP de los estudiantes que realizan prácticas externas.

El análisis previo de la realidad de la investigación permitió detectar la necesidad de implementar y mejorar técnicas e instrumentos cualitativos que sirvieran para reforzar el pensamiento reflexivo de los estudiantes del Grado de Educación Social durante sus prácticas externas en la asignatura de PPIII, y así poder valorar los posibles cambios en su IP en el transcurso del proceso.

De manera paralela, se planteó también la conveniencia de mejorar el pensamiento reflexivo desde el punto de vista de los agentes educativos y evaluadores durante las prácticas externas, renovándose procedimientos de seguimiento del estudiante y procedimientos evaluativos del programa de prácticas que ya estaban establecidos dentro de programa formativo de la asignatura, dándoles un carácter cualitativo. La intención era mejorar los procesos de tutorización y mediación de la práctica con los estudiantes, para así conocer el punto de partida de la IP de los estudiantes durante el proceso y las variables que influyen en su desarrollo.

Las técnicas e instrumentos incorporados durante el proceso de formación práctica de los estudiantes fueron la autobiografía, grupo de discusión y cuestionario sobre la evaluación de la práctica. También se utilizaron instrumentos cuantitativos que ya se habían diseñado y validados en investigaciones pasadas, como los cuestionarios de "Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social" al inicio y al finalizar las PPIII. Los resultados de estos cuestionarios fueron comparados por los estudiantes al finalizar PPIII, mediante una tabla con las mismas dimensiones de la

estructura de los cuestionarios: autoimagen (quiénes somos, cómo nos vemos), misión social (qué ofrecemos) y valores que orientan la profesión (a qué nos comprometemos, qué valores adquirimos), aspectos que Vilar (2011) determina importantes para valorar la IP de la profesión, y que se ha extendido en el estudio a la IP de los profesionales de la educación social.

Por tanto, el carácter de la investigación realizada es esencialmente descriptiva, puesto que trata de no manipular las variables y detectar la inferencia de las generalizaciones (Best y Kahn, 2003). Si bien, dentro del ámbito de la investigación educativa, se puede definir también como activa, dado que su finalidad es constatar una realidad con la intención de realizar propuestas de mejora (Del Río, 2005). Durante todo el proceso se ha utilizado una metodología científica mixta, ya que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, como dos fases de un proceso unitario a través de las cuales se puede obtener información relevante para el caso en cuestión (Erickman y Roth, 2006).

La recogida de datos se ha efectuado mediante el análisis de las actividades realizadas a través de las diferentes técnicas e instrumentos de reflexión planteados. Su tratamiento se ha realizado a través del programa estadístico SPSS versión 21, y mediante un análisis de contenido y el establecimiento de categorías (Wood y Smith, 2018), basándose en las percepciones obtenidas por cada uno de los agentes participantes para cada una de las técnicas e instrumentos incorporados, siendo posteriormente analizados con el software ATLAS.ti versión 8.2.

Estas técnicas e instrumentos fueron aplicadas durante el curso 2016-17 a una muestra piloto obtenida de los cincuenta y un centros que configuran la red de centros asociados (CA) de la UNED, con estudiantes, profesores tutores del centro asociado (PT) y tutores profesionales (TP) en el centro de prácticas de la asignatura de PPIII. El criterio de elección de la muestra ha sido intencional y homogéneo, ya que se tuvieron en cuenta los CA en el que el PT y TP seguían un determinado modelo de tutorización (tipo de supervisión y seguimiento de los estudiantes, informes de evaluación realizados, comunicación con el equipo docente, evaluación realizada por los estudiantes, etc.). El estudio estaba formado por un total de ocho CA (Ávila, Elche, Les Illes Balears- Palma de Mallorca, Madrid Sur, Pamplona, Pontevedra, Sevilla y Valencia), lo que supone un total de 59 estudiantes, 8 PT y 3 TP por lo que, siguiendo a López Pérez (1996) la muestra inicial se puede considerar suficientemente representativa.

5. Resultados

Los resultados obtenidos, que se presentan a continuación, se estructuran siguiendo las nuevas técnicas e instrumentos incorporados a la asignatura de PPIII y sus dimensiones, utilizados por los diferentes agentes participantes: estudiantes, profesor tutor y tutores profesionales.

Procedimientos reflexivos aplicados a los estudiantes. Tabla de la evolución de la identidad profesional que se valora a partir de la comparación entre los cuestionarios inicial y final "Identidad profesional del estudiante del Grado de Educación Social":

La utilización de la plantilla facilitó el análisis de los resultados atendiendo a las dimensiones establecidas "la autoimagen, la misión social de la profesión y los valores que orientan la profesión" (Vilar 2011, p. 371). Así, con respecto a *la autoimagen*, se observa una mejora en la misma al finalizar PPIII, tanto en la categorización de la positiva como en la mayoría de los elementos que definían la negativa al comienzo de PPIII. En la figura 2 se recogen estas evidencias por CA.

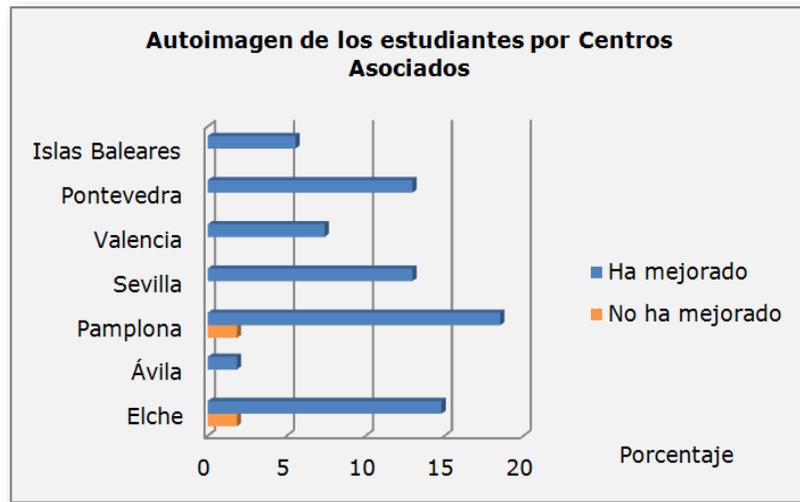


Figura 2. Representación de las mejoras en la autoimagen al finalizar las PPIII.
Fuente: Elaboración propia

La justificación de las mejoras ha sido promovida por las experiencias significativas sucedidas durante PPIII en diferentes campos y contextos (personales, familiares, formativos, laborales, entre otros), mejoradas en cada uno de ellos. A pesar de que la mayoría de los estudiantes presentaban mejoras en su autoimagen, se han encontrado aspectos que no variaron durante las prácticas: ganas de aprender, la motivación y el querer seguir adquiriendo conocimientos teóricos y prácticos.

Las evidencias detectadas en la *dimensión de la misión social* muestran que la mayoría de los elementos que los estudiantes esperaban aportar al centro de prácticas habían sido mejorados al finalizar las PPIII (figura 3);

incluso hubo otros elementos que no se consideraron al inicio y se desarrollaron notablemente al finalizar el proceso práctico como la motivación en el trabajo, las ganas de aprender en el proceso y la colaboración prestada al centro de prácticas.

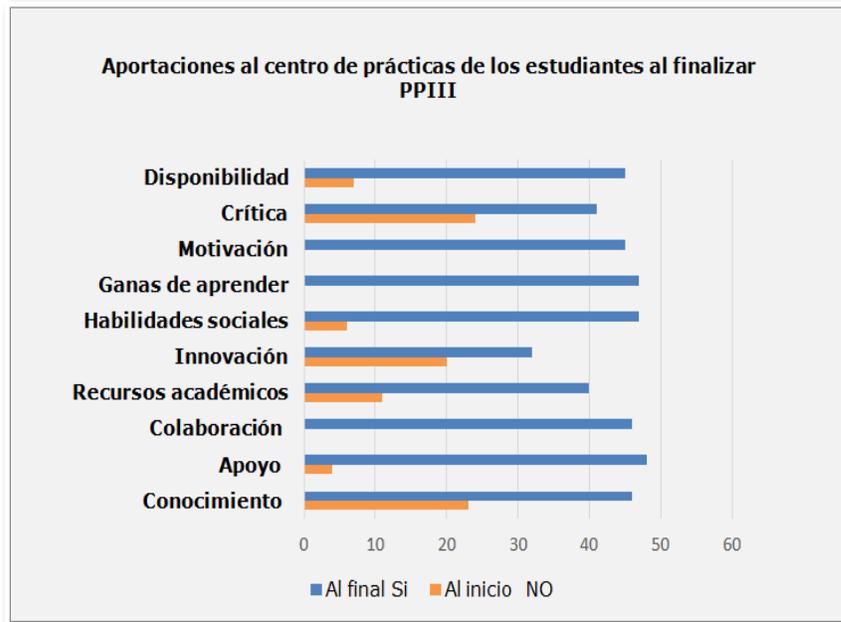


Figura 3. Comparación de las aportaciones que los estudiantes han realizado al inicio y al finalizar las PPIII. Fuente: Elaboración propia

Desde una visión general los estudiantes tenían la percepción de mejora en la aportación al centro de prácticas al finalizar las prácticas en un 96%, con una satisfacción del 98% sobre la experiencia.

Respecto a la dimensión propuesta sobre el *compromiso ético*, cabe destacar que los resultados presentados son valorados siguiendo los principios deontológicos de la profesión de Educación Social, definidos de acuerdo con los documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007). En la figura 4 se presentan los principios valorados por los estudiantes al inicio y al finalizar las PPIII, donde se aprecia la mejora de todos ellos, especialmente en el principio de profesionalidad y de la acción socioeducativa.

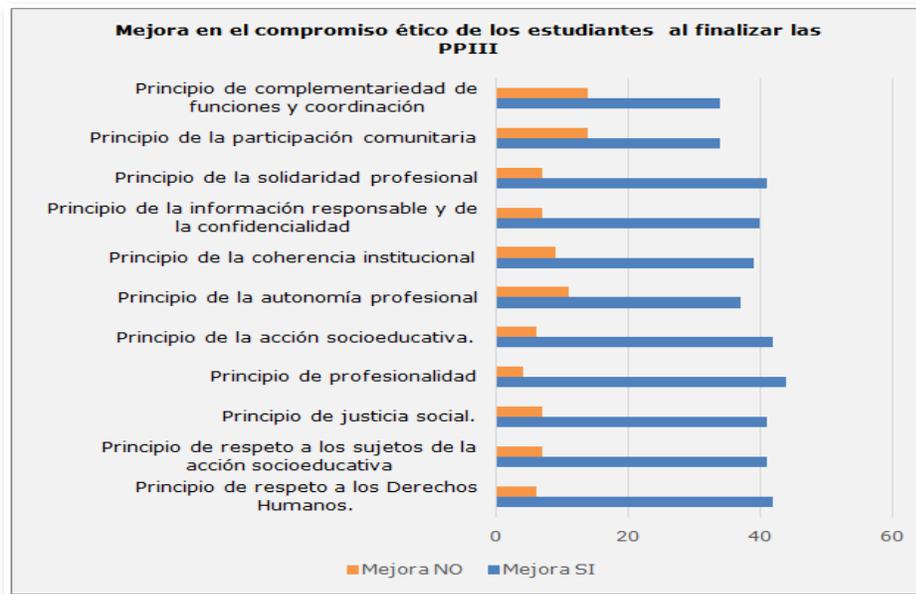


Figura 4. Evolución del compromiso ético que los estudiantes han realizado al inicio y al finalizar las PPIII. Fuente: Elaboración propia

5.1. Resultados obtenidos de la Autobiografía

El análisis de las autobiografías realizadas por los estudiantes durante las PPIII permitió establecer un punto de partida en cuanto a la IP del estudiante. Las categorías que se identificaron se muestran en la tabla 1.

		Dimensión		
		Historia de vida (HV)		
%	F	Conceptos	Subcategorías	Categorías
88	52	Realización de formación complementaria y experiencias relacionadas con la educación social que afianzan la IP		
69	41	Acontecimientos familiares y personales extremos		Experiencias: Familiares, amigos y compañeros, escolares, prelaborales y laborales y en la formación universitaria
37	22	Dificultades y/o abandono formativo por frustraciones formativas, personales y familiares	Diferentes tipos de experiencias significativas	
24	14	Desempleo		
24	44	Retomar estudios por empoderamiento personal y social		
20	12	Trabajar en contexto cercanos a la educación social		

93	55	Influencia de familiares, amistades y de cierta educación relacionada con la educación social
34	21	Experiencias de ocio y convivencia escolar y laboral

Tabla 1. Resumen de los conceptos encontrados en la autobiografía.
Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos reflejaban la reflexión de los estudiantes sobre sus experiencias vitales previas. Su análisis permitió identificar rasgos singulares y característicos, que facilitaron evidencias de actuaciones personales, académicas, prelaborales y laborales mantenidas con la Educación Social. En la Figura 5 se resumen las categorías y subcategorías analizadas.

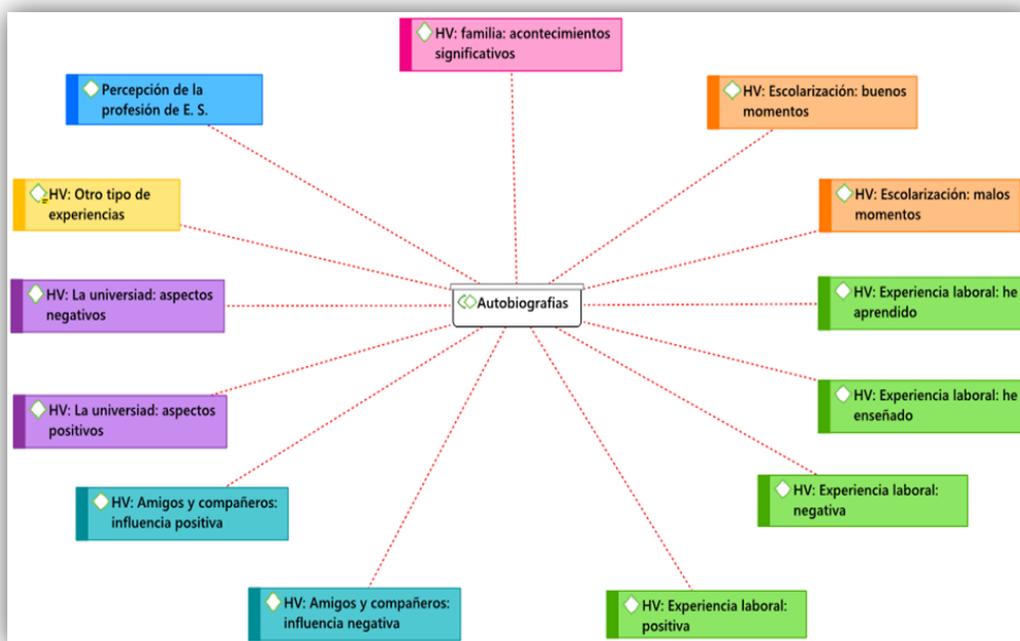


Figura 5. Categorías y subcategorías analizadas en la autobiografía.
Fuente: Elaboración propia

5.2. Resultados obtenidos con la técnica de grupo de discusión

El diseño de los *grupos de discusión* efectuados, que facilitaron el desarrollo del aprendizaje reflexivo-compartido de los estudiantes, sigue las mismas dimensiones que la autobiografía, así como el cuestionario de IP del estudiante (fase inicial y final de las PPIII). En la figura 6 se muestra las dimensiones analizadas para este estudio.

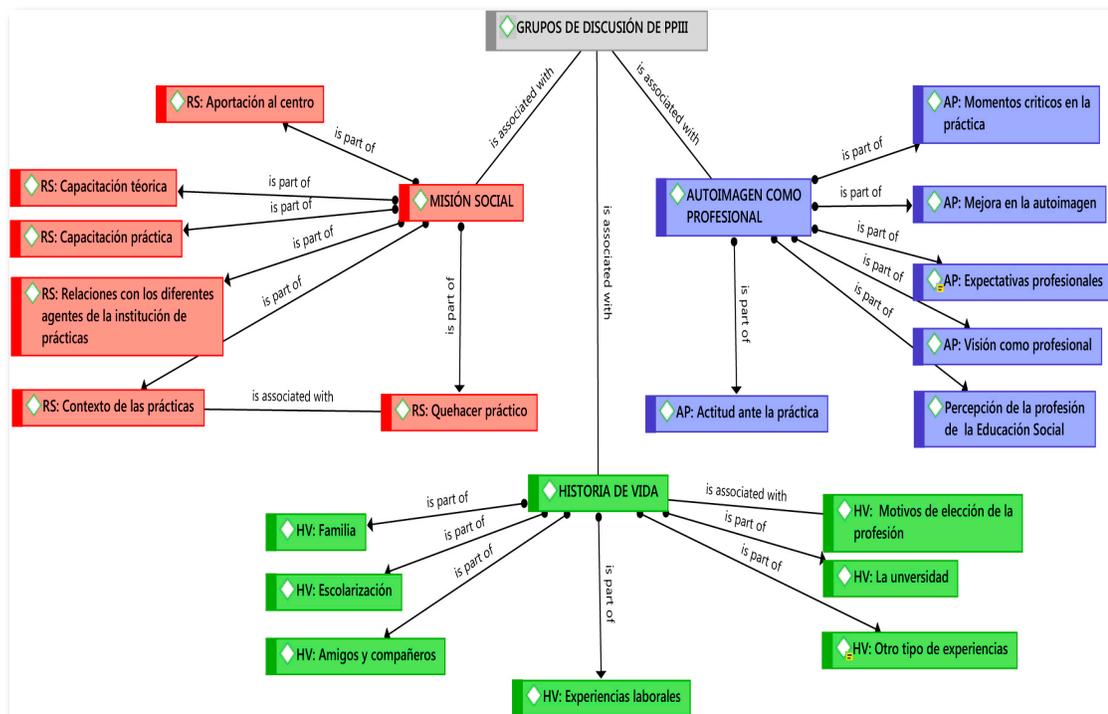


Figura 6. Dimensiones analizadas para la técnica de grupo de discusión.
Fuente: Elaboración propia

Los conceptos encontrados en la dimensión de la “Historia de vida” coinciden en su totalidad con los conceptos analizados en la autobiografía.

Desde la dimensión “autoimagen profesional”, se aprecia en la categoría “visión como profesional” que en un 39% de los casos los estudiantes se reconocen como un educador(a) social con habilidades sociales y como especialistas en determinados ámbitos y contextos, pero son conscientes de la necesidad de una formación continua, tanto personal como profesional. Dentro de la categoría “expectativa profesional”, los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes son conscientes de la máxima implicación, capacidad y vocación que presentan como profesional, experimentando un aprendizaje continuo al colaborar en equipos multidisciplinares profesionales (27%). Por otro lado, también han podido comprobar la realidad de la profesión y la necesidad de visibilizar la figura del educador(a) social en algunos contextos (24%).

Con respecto a la categoría “momentos críticos en la práctica”, son varias las aportaciones realizadas por los estudiantes, destacando a continuación las más relevantes. Desde la subcategoría “acceso al centro de prácticas”, los estudiantes perciben la falta de interés, tutorización e implicación formativa de algunos de los tutores en los centros de prácticas, dirigida exclusivamente a intereses económicos, reconociendo que son actividades laborales no remuneradas (10%); por otro lado, desde la subcategoría “capacitación práctica” muestran decaimiento y frustración por falta de tiempo, conocimientos y gestión en la resolución de conflictos

(22%), ya que son conscientes de la necesidad formativa teórica en algunos campos para poder desarrollar la asignatura de PPIII, como: conocimientos teóricos de asignaturas en el campo del Diagnóstico, Diseño de programas, Psicología Evolutiva, Prácticas Profesionales I y II, Orientación Comunitaria, Diversidad e Igualdad y Evaluación de Intervención Socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos (37%). De manera general y desde la categoría "actitud ante la práctica" los estudiantes se muestran con actitud abierta, colaboradora, dinámica, responsable, respetuosa, con conocimientos éticos, con motivación y mucho interés (34%), reconociendo limitaciones en la adquisición de algunas competencias (27%); a pesar de las cuales se ven capaces de abordar la inserción laboral (25%).

En la categoría "mejora de la profesión", los estudiantes subrayan la necesidad de tener un periodo superior de prácticas externas para mejorar el autocontrol, las habilidades sociales y tener una base teórica más sólida en la programación y evaluación de los proyectos realizados (54%). También, demandan un mayor control del perfil profesional de los tutores de prácticas en las entidades colaboradoras, de manera que las funciones se correspondan inequívocamente con las acciones propias de la figura del educador social; al mismo tiempo, solicitan más apoyo a estos agentes educativos, a través de la información y formación tutorial (32%).

Desde el punto de vista de la dimensión "misión social", las categorías obtenidas en el grupo de discusión coinciden en su totalidad con las establecidas en los instrumentos anteriormente analizados, como son: la capacidad práctica y la capacidad teórica que forman parte de la dimensión "misión social". En el caso de la subcategoría "quehacer práctico", se asocia a esta categoría de manera transversal, ya que es compartida con la dimensión de la autoimagen profesional dentro de esta técnica.

Desde la categoría "aportaciones al centro de prácticas", los estudiantes consideran que proporcionan diferentes visiones de la realidad, lo que repercute en nuevos procedimientos, creatividad e innovación (72%). Son conscientes que el contexto socioeducativo influye en el quehacer práctico y en la percepción de la profesión (56%), y han percibido desde el contexto profesional el intrusismo que existe en el gremio (22%). Las opiniones que presentan en correlación a la categoría "relación con los diferentes agentes de la institución de prácticas" relatan que han transcurrido con compañerismo, cordialidad, en un ambiente distendido, colaborativo y de apoyo, siendo considerados como un miembro profesional más de la institución (47%).

5.3. Los resultados encontrados en el cuestionario sobre la evaluación de la experiencia práctica realizada al finalizar las PPIII

Las valoraciones que los estudiantes hacen sobre las vivencias en relación al profesor-tutor del centro asociado resaltan aspectos como el

seguimiento y tutorización (44,7%), las facilidades y disposición mostrada en el acceso e incorporación a los centros de prácticas (23,7%), en su labor formativa y en la adecuación de las tutorías (13.2%).

Por lo que se refiere a la valoración efectuada de los tutores profesionales de los centros de prácticas, los estudiantes reflejaron su opinión desde dos perspectivas: aspectos positivos y negativos. Destacan los aspectos positivos como el apoyo continuo, el seguimiento y la tutorización (34%) y la aportación y transferencias de enseñanzas personales y profesionales (23.7%), valorando la satisfacción general de la relación en un 91%. El 9% de insatisfacción fue motivada por la falta de atención, acompañamiento y de aportación de recursos (10.5%), debido a que los tutores profesionales no eran educadores(as) sociales (5.3%), y en la lentitud en la evaluación formativa de procedimientos y trabajos realizados por los estudiantes en su aprendizaje (2,6%).

5.4. Procedimientos reflexivos aplicados a los agentes educativos y evaluadores

Respecto a los recursos reflexivos utilizados por los PT y los TP para el seguimiento y evaluación de los estudiantes, fueron valorados positivamente en todos sus aspectos. Los agentes participaron activamente en la mejora del instrumento, permitiendo su validación, no solo en su aplicación y seguimiento con los estudiantes, sino también como jueces en los procedimientos *antes y durante* el proceso de las prácticas externas de los estudiantes.

Los resultados obtenidos se encuentran en la línea de promover un aprendizaje integral del estudiante. Los agentes coinciden en su totalidad que, con su actuación, han conseguido dar relevancia a las actividades que propiciaran el proceso de crecimiento personal y profesional de los estudiantes, han desarrollado un proceso de prácticas vivo y dinámico, en el que el estudiante adopta un rol protagonista y activo en competencias de análisis, reflexión, detección y actuación sobre necesidades y dificultades emergentes, y señalan también que han ayudado a presentar oportunidades de crear inquietudes y expectativas, así como el reconocimiento activo de la IP de los estudiantes.

6. Discusión y Conclusiones

El estudio llevado a cabo con una muestra piloto de estudiantes de la asignatura de PPIII en el Grado de Educación Social, evidencia que las técnicas e instrumentos cualitativos introducidos mejoran la reflexión de los estudiantes y, por ende, su formación y el desarrollo de su IP (Tejada-Fernández et al., 2017). La inclusión de recursos cualitativos entre los agentes evaluadores del proceso ha mejorado el seguimiento y los procesos de reflexión con los estudiantes sobre el quehacer práctico, y en continua

relación dialéctica (Cebrián, 2011).

Del mismo modo, la práctica efectuada ha facilitado el conocimiento de variables que han fomentado la construcción de la IP de los estudiantes durante su formación inicial práctica, sintetizadas de la siguiente manera:

6.1. El desarrollo del pensamiento reflexivo mediante el diseño y la aplicación de técnicas e instrumentos reflexivos-críticos para todos los agentes implicados en el proceso.

6.1.1. En la comparación de los instrumentos sobre la valoración de la IP al inicio y al finalizar el período de PPIII

Se ha fundamentado la adquisición y reforzamiento de la IP de los estudiantes desde sus tres dimensiones: la autoimagen, la misión social y el compromiso ético (Cataño et al., 2017; Martín-Cuadrado, González, Holgueras y García-Vargas (2017b).

6.1.2. En la autobiografía

Se ha facilitado que el estudiante realice un proceso de auto-reflexión sobre el inicio de la relación con la profesión y los primeros pasos en el desarrollo de su IP, destacando en el proceso los momentos significativos y, en ocasiones, críticos de las experiencias vividas a lo largo de su historia de vida (familia, escolarización, amigos y compañeros, experiencias prelaborales y laborales y en la formación académica superior) (Goodson, 2004).

6.1.3. En el grupo de discusión

Se ha reconocido la obtención de pensamiento práctico reflexivo a través de las experiencias compartidas entre iguales, poniendo en relación las partes implicadas y desarrollando una formación práctica compartida (Contreras-Pérez y Zúñiga-González, 2017).

Se ha conseguido la percepción del acompañamiento del estudiante existiendo un intercambio mutuo de aprendizajes, tanto por parte de los agentes educativos y evaluadores (reflexión sobre la práctica docente, ayuda para dar sentido y significación a la teoría, visión de su experiencia), como de los propios estudiantes (motivaciones, experiencias, emociones, IP, entre otros) (Flores, 2016).

6.1.4. Con los cuestionarios de evaluación de la experiencia práctica del estudiante

Se ha desarrollado un análisis auto-reflexivo del proceso sostenido en el tiempo, generando un conocimiento crítico de sus propias experiencias y de

las competencias adquiridas, así como de sus propias limitaciones al finalizar sus prácticas externas, en el que el seguimiento e implicación de los agentes educativos han tenido un importante valor para el éxito del aprendizaje y el reconocimiento de la IP de los estudiantes (Martín-Cuadrado et al., 2017a).

6.1.5. Con la dotación de recursos cualitativos para los agentes educativos y evaluadores

Los agentes educativos y evaluadores han conseguido reflexionar sobre la acción tutorial, en la labor de apoyo, formación y orientación del estudiante, ayudando a que éste se responsabilice de su propio aprendizaje y que adquiera autonomía e independencia en su formación (Cataño et al., 2017).

6.2. Desarrollar un modelo educativo participativo, dialógico y comprometido desde una visión simétrica y de corresponsabilidad formativa

- En el que los estudiantes adquieren sus contenidos de trabajo a través de la propia experiencia práctica y la acción del estudiante (Dubar, 2010).
- Donde la construcción de su pensamiento práctico se inicie desde el contraste de las ideas personales de los estudiantes y la de los otros, en un proceso de continuo intercambio (Bolívar y Ritacco, 2016).
- En el que los equipos formativos se encuentren en constante formación e interacción con funciones compartidas, aunque también específicas, donde el estudiante no se encuentre excluido y adquiera un rol protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, completando al estudiante en su desarrollo personal y profesional (Zabalza, 2017).

Con la vista en el futuro, y teniendo en cuenta el éxito de los resultados obtenidos, se hace necesario seguir profundizando en el tema en cuestión, aplicando estas técnicas y procedimientos a todos los estudiantes que cursen la asignatura de PPIII, y así darles la oportunidad de responsabilizarse y tomar conciencia de la tarea y la práctica profesional, construyendo de forma activa su identidad como futuros profesionales de la educación social.

Referencias bibliográficas

- ASEDES, Colegio General de Educadores y Educadoras Sociales (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona, España: ASEDES.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

- Best, J.W. & Kahn, J.V. (2003). *Research in Education*. Boston: Library of Congress.
- Bolívar, A. & Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. *Education policy analysis archives*, 24(119), 1-39
- Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Granada.
- Caballero, K. y Botía, A. B. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Cámara, A. N. (2011). Prácticum en reconstrucción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 259-280.
- Cantón Mayo, I. y Téllez Martínez, S. (2016). Labor and professional satisfaction of teachers. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226.
- Cataño, E., Castellano, P.J, Márquez, M.D., García E., López, E., Pujalte, L.V.,... Iturralde, A.I. (2017). *Utilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III, desde la perspectiva de los centros asociados a través de los profesores tutores, tutores profesionales y los estudiantes (2ª parte)*. Comunicación presentada en el I Symposium Internacional sobre las Prácticas Profesionales en Contextos Universitarios de Carácter Educativo. UNED. Madrid (En prensa).
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con ePortafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Prácticum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90.
- Del Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario-Glosario de Metodología de la Investigación Social*. Madrid, España: UNED.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid, España: Narcea.
- Devís Devís, J., Martos i Garcia, D. y Sparkes, A. C. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction sociale de l'identité*. Paris: Armand Colin
- Erickson, K. & Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Research*, 35(5), 14-23.
- Flores, C. D. V. R. (2016). El aprendizaje dialógico en la interacción socioeducativa: espacio vital en la producción de conocimientos. *Revista Ciencias de la Educación*, 26(47), 226-246.

García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M., Medina, A., González, R., Leví, G. y Holgueras, A.I. (2015). La identidad profesional del educador social y la formación práctica. En M. Raposo; M. Muñoz; P.C. Zabalza, M.E. Martínez y A. Pérez, *XIII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria. Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (pp. 1009-1023). Santiago de Compostela, España: Andavira.

García-Vargas, S.M., González, R., y Martín-Cuadrado, A.M. (2016).

Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259. <https://goo.gl/QkjhKf>

García-Vargas, S.M., Martín-Cuadrado, A.M. y González, R. (2017). Estadios de reflexión sobre el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en el transcurso de las prácticas profesionales. En González, M.; Raposo, M.; Erkizia, A.; Cebrián, M.; Pérez, A.; Barberá, M.A.; Canet, M.A. y Zabalza, M.A., (Coords.), *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas. Recursos para un prácticum de calidad* (pp. 750-759). Santiago de Compostela, España: Andavira.

Goodson, I.F. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. Problemas y posibilidades. En I.F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona, España: Octaedro.

González Fernández, R., Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S. y Leví Orta, G. (2016). La identidad profesional a través de las prácticas en el Grado de Educación Social. En Bernal, J., (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 415-416). Zaragoza: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

López Pérez, J. (1996). Los cuestionarios. En J.F. Morales, *Metodología y Teoría de la Psicología* (pp. 25-56). Madrid: UNED.

Martín-Cuadrado, A.M., García-Vargas, S. y González, R. (2017a). La formación inicial del educador social a través de las prácticas profesionales. En Ruaro, L.M. y Terezinha, S. (Coords.), *Pedagogía Social: intervenções pedagógicas em espaços escolares e não escolares*. (pp. 206-219). Saarbrücken (Alemanha): Novas Edições Acadêmicas.

Martín-Cuadrado, A.M. González Fernández, R. Holgueras, A.I. y García-Vargas, S. (2017b, diciembre). *Utilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje y el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en la asignatura de Prácticas Profesionales III, desde la perspectiva de los centros asociados a través de los profesores tutores, tutores profesionales y los estudiantes (1ª parte)*. Comunicación presentada en el Symposium Internacional sobre las Prácticas Profesionales en Contextos Universitarios de Carácter Educativo. UNED. Madrid (En prensa)

Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (APS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, España: Graó.

- Ramon, M. R., Ribot, M. F. y Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284.
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.
- Valderde Arrebola, M.A. (2016). Las prácticas externas extracurriculares: tutorización y seguimiento como medida para incrementar su calidad. *Revista Prácticum*, 1(1), 54-79. Recuperado de <https://goo.gl/2AepkA>
- Vilar, J. (2006). Comenzando una nueva etapa. Retos de futuro para el ejercicio responsable de la educación social y la pedagogía social. En J. Planella y J. Vilar (Coords.), *La pedagogía social en la sociedad de la información* (pp. 163-195). Barcelona: UOC.
- Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. En J. Planella y S. Moyano, *Voces de la educación social* (pp. 367-381). Barcelona, España: UOC.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2017). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. Recuperado de <https://goo.gl/4I7h55>

Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada

Creatividad con avatares en la práctica educativa supervisada

Paula Alves de Quadros-Flores
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
paulaqflores@ese.ipp.pt

Margarida Campos Marta
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
margaridamarta@ese.ipp.pt

Susana Marques de Sá
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
susanasa@ese.ipp.pt

Fecha de recepción 2018-12-16
Fecha de aceptación 2018-12-27

Quadros-Flores, P.; Campos Marta, M. & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, V3(2), 60-76

Resumo

Inovar exige mudanças nos modos de ensinar a aprender a aprender por forma a desenvolver competências imprescindíveis no século XXI. A criatividade é uma dessas competências necessárias para encontrar novas soluções para velhos problemas. No âmbito da formação inicial docente, estudantes em situação de estágio, no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tiveram conhecimento de uma aplicação digital que permite criar avatares. Este estudo pretende compreender a criatividade dos estudantes estagiários do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo modo como esta ferramenta foi utilizada nos dois níveis educativos e o impacto no processo de ensino e aprendizagem. Recorreu-se a uma abordagem de natureza qualitativa e usou-se a análise de conteúdo como instrumento de recolha de dados de relatórios de estágio de 22 estudantes, correspondendo a 38 práticas relativas ao 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e cinco à Educação Pré-escolar (EPE), relativos ao ano de 2016/2017. Os resultados mostram a relevância do recurso tecnológico nas práticas educativas ao nível da motivação, da atenção, da concentração e desempenho das crianças e ao nível da reinvenção das práticas dos docentes. Contudo, verificou-se que o enfoque ainda está centrado na utilização da ferramenta tecnológica pelo docente e com menor impacto na alteração do papel da criança enquanto criadora de recursos digitais.

Resumen

Innovar exige cambios en los modos de enseñar cómo aprender a aprender para desarrollar competencias imprescindibles en el siglo XXI. La creatividad es una de esas competencias necesarias para encontrar nuevas soluciones a viejos problemas. En el ámbito de la formación inicial docente, estudiantes de Prácticum en el master en Educación Infantil y Primer Ciclo de Enseñanza Básica, conocieron una aplicación digital que permite crear avatares. Este estudio pretende comprender la creatividad de los estudiantes en prácticas según el modo en que esta herramienta se utilizó en los dos niveles educativos y el impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se recurrió a un enfoque de naturaleza cualitativa y se utilizó el análisis de contenido como instrumento de recogida de datos de informes de prácticas de 22 estudiantes, correspondiendo a 38 prácticas relativas al 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (1º CEB) y cinco a Educación Infantil (EPE), relativos al curso académico 2016/2017. Los resultados muestran la relevancia del recurso tecnológico en las prácticas educativas tanto sobre la motivación, la atención, la concentración y el desempeño de los niños/as, como sobre la reinvencción de las prácticas de los docentes. Sin embargo, se verificó que el enfoque aún está centrado en la utilización de la herramienta tecnológica por parte del docente y con un menor impacto en la modificación del papel del niño/a como creador de recursos digitales.

Palavras-chave

Formação inicial docente, tecnologias digitais, criatividade, renovação metodológica, estágio.

Palabras claves

Dormación inicial docente, tecnologías digitales, creatividad, renovación metodológica, practicum.

1. Introdução

Mais de trinta anos após as primeiras iniciativas sobre a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, como ocorreu com o projeto Minerva (Ponte, 1994), questionamo-nos se houve alterações nos modos de ensinar e de aprender na atualidade, sobre os modos de formar o educador/professor e o cidadão do século XXI. O Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho revela uma mudança significativa nos modos de pensar político, embora o seu objetivo fosse apenas a valorização dos seus agentes, na medida em que reconhece que o “cidadão de sucesso é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar”. Ao centralizar a escola e seus atores na gestão flexível e contextualizada do currículo (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) e ao introduzir o perfil dos alunos (Oliveira-Martins, 2017) estimulou a metodologia de projeto e, por sua vez, a abertura da escola ao mundo.

Este contexto potencia a queda de metodologias tradicionais e um novo pensar metodológico que dá oportunidade à transversalidade curricular e a um pensar a ação educativa de modo global, promotora de desenvolvimento de competências de nível mais elevado, como é objetivo do Ministério da Educação. Contudo, a mudança é um processo complexo que impõe tempo de aquisição, de preparação e de criação. Segundo Quadros-Flores e Raposo-Rivas (2017), face a ambientes tecnológicos o crescimento profissional dos docentes realiza-se por etapas flexíveis: etapa da descoberta, etapa da experimentação, etapa da mudança e etapa seletiva. Nas duas primeiras etapas os docentes adotam uma metodologia tradicional adaptada, havendo uns educadores/professores que usam a tecnologia como mais um recurso, mas sem alteração do modelo metodológico, e outros que adaptam a metodologia ao recurso sem implicação de mudança de perfil de professor e de aluno. Na etapa de mudança os educadores/professores experimentam novos modos de ensinar a aprender alterando o paradigma tradicional. A maturidade metodológica ocorre na fase da seleção cujas práticas revelam ser inovadoras, inclusivas, democráticas, transferíveis, e impulsionadoras do

desenvolvimento de competências que respondem às exigências do século XXI, práticas que (re)desenham um novo perfil do docente e das crianças.

As tecnologias da informação e da comunicação são potenciadoras dessa mudança, não só porque respondem aos interesses desta nova geração, mas também porque as suas características potenciam a transversalidade dos saberes e do desenvolvimento de competências. Existem milhares de artigos pelo mundo que revelam mudanças nos modos de ensinar e de recursos utilizados, embora uns ainda espelhem o paradigma tradicional, apesar de usarem novos recursos, incluindo digitais, outros já são mais ambiciosos e reveladores de mudanças nos objetivos e processos. Esta mudança é visível nos eixos temáticos das conferências e congressos que solicitam práticas inovadoras com TIC, em ambientes virtuais e integradores, articulando o desenvolvimento das dimensões formal, não formal, informal do ensino, da formação e da aprendizagem, com abordagens que tocam a Inteligência artificial, a programação e robótica, eLearning, Learning Analytics e Big Data, Flipped Classroom, redes sociais, avaliação de competências com tecnologia emergente, etc. Mas também práticas que valorizem a preparação dos cidadãos para um mundo global, incerto, em rápida mudança. Note-se que, embora se valorize a utilização de recursos TIC, há uma valorização maior da educação e dos modos de aprender, há uma visão sociocultural mais sustentável, já que o sucesso do cidadão depende fortemente da sua capacidade de inovar, de criar valor ao seu redor, pelo que desenvolver competências como o pensamento crítico, criativo, decisivo e empreendedor é importante.

No âmbito da educação, a implementação do processo de Bolonha provocou, ao nível global, mudanças na formação inicial com o objetivo de construir um espaço europeu de ensino superior, exigindo uma reestruturação, centrada na aprendizagem do estudante, "(...) um novo modo de ensinar e um novo modo de aprender consigo, com os outros e com o meio envolvente" (Dotta et al, 2013, p. 153). Neste sentido, estamos perante uma nova qualificação profissional exercida na perspetiva de uma ação docente empreendedora e incitadora de práticas inovadoras (Flores, Escola, & Peres, 2012; Flores, Escola, & Peres, 2013).

Se a autonomia dos estudantes trouxe olhares mais interpretativos, provocou, também, alterações significativas na sua aprendizagem. Contudo, estudos realizados no âmbito da formação inicial docente evidenciam que os futuros docentes se sentem pouco preparados para enfrentar as realidades dos contextos educativos evocando mais a sua experiência pessoal enquanto crianças do que a relação teoria-prática ao longo da formação inicial (Flores, 2010; Korthagen, Loughran & Russel, 2013). Para se diminuir este impacto a investigação deve ganhar um lugar de destaque na prática supervisionada educativa onde os estudantes problematizem "(...) o processo de tornar-se professor no sentido de uma (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalente nalgumas conceções de crianças –futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional" (Flores, 2010, p. 186). Importa que os futuros

docentes se assumam como investigadores das suas próprias práticas educativas sendo capazes de refletir sobre elas e reinventar-se a si e aos contextos, num ciclo espiral e dinâmico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Latorre, 2003), promotor do desenvolvimento profissional do educador e do professor, “colocando-se ao serviço de uma educação transformadora” (Vieira & Moreira, 2011, p. 59).

A perspetiva do futuro docente enquanto investigador abre portas para a transformação (Shulman, 2014) do conhecimento, das pedagogias e dos modos de agir (Nóvoa, 1991, 2002). Porém, como referem Flores e Ramos (2016, p. 196) transformar requer “inovar, recriar e redesenhar” que são atos que “favorecem um contexto de mudança, atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de viver a educação e que têm o seu elenco na prática educativa supervisionada e no relatório de estágio”. Ou seja, o paradigma tradicional já não responde aos novos desafios da sociedade atual que impõe informação e conhecimento, além de outras competências definidas no perfil dos alunos (Oliveira-Martins, 2017), para responder à complexidade, diversidade e incertezas do futuro.

A mudança de paradigma requer, para além do conhecimento, a criatividade como uma competência que exige a mobilização de saberes e capacidade para a disrupção. Para Ribeiro (2018) “a criatividade não é algo de geneticamente pré-determinado”, pelo que o autor realça que “(...) se as instâncias educativas cuidassem do desenvolvimento da criatividade e do gosto de criar como cuidam da aquisição de conhecimentos e dos modos de ensinar e aprender” (p. 256), então as novas gerações teriam mais iniciativa, mais responsabilidade no “novo imperativo categórico do desenvolvimento” (Lipovetsky, citado por Ribeiro, 2018, p.255). Assim, a formação inicial docente deverá investir de forma mais explícita no desenvolvimento da criatividade nos futuros docentes, uma vez que “para favorecer o desenvolvimento da criatividade das crianças é importante contar com professores motivados a utilizar práticas pedagógicas criativas; educadores assim motivados servirão de modelo e estímulo ao desenvolvimento do potencial criador dos seus alunos” (Oliveira & Alencar, 2012, p. 543).

Para estes autores várias são as barreiras para o desenvolvimento da criatividade em contexto escolar tais como: ausência desta vertente na formação inicial, o medo de errar e fracassar, a falta de tempo para preparar as atividades e recursos, falta de apoio da hierarquia institucional e ausência de atualização na formação contínua.

Em Portugal, vive-se um momento complexo em que “a conjuntura política, económica, social e até cultural não motiva a escolha da profissão docente” (Ruivo, 2015, p. 172), sendo a desmotivação e o envelhecimento do corpo docente entraves à mudança de paradigma e inovação das práticas educativas. O impacto que a qualidade das práticas educativas tem na aprendizagem, motivação e resultados dos crianças é inegável e, por isso, as instituições de Ensino Superior na área da formação de professores têm um desafio acrescido na preparação dos docentes do e

para o futuro, sendo necessário, investir numa “cultura de investigação, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas” (Martins, 2015, p. 181) e criar percursos de formação que “incentivem o gosto pelas aprendizagens, que alimentem a curiosidade e a motivação dos professores” (*idem*, p. 187) “. É, neste sentido, que os espaços de estágio têm um papel preponderante na dimensão da criatividade, provocando transformação dos contextos educativos.

2. Objeto, universo do estudo e desenho metodológico

O estudo tem como objetivo compreender o modo como uma aplicação digital, *Voki* (ferramenta digital que permite criar um avatar), foi utilizada na atividade da Educação Pré-Escolar e em sala de aula no 1º CEB para avaliar a criatividade dos estudantes tendo como categorias o tipo de estratégias utilizadas e seus efeitos nas crianças. Neste contexto, procedeu-se a uma abordagem metodológica de natureza qualitativa que permite compreender os significados dos estudantes, pois os dados são ricos em pormenores descritivos (Bogdan & Biklen, 1994) e reflexivos relativamente às práticas selecionadas. Para a recolha de informação recorreu-se a 22 relatórios de estágios de estudantes a frequentarem o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e utilizou-se a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. A opção por esta metodologia deve-se ao facto de a sua função heurística enriquecer a tentativa exploratória, ou seja, aumenta a propensão à descoberta, e a sua função de “administração da prova” servirem de diretrizes para uma confirmação, como refere Bardin (1977, p. 30). As unidades de análise incluirão palavras e frases que definem as estratégias utilizadas e seus efeitos, de acordo com os objetivos do estudo. A informação recolhida nos relatórios de estágio foi analisada e refletida a partir de quatro dimensões que emergiram *a posteriori* da análise de conteúdo: utilização do avatar no processo de ensino e aprendizagem: como, quando, onde; o papel do avatar na prática educativa; o papel da criança e do docente na prática educativa; impacto do avatar.

3. Apresentação e discussão de resultados

A interpretação de cada uma das dimensões permitiu-nos obter impressões sobre o seu conteúdo e significado, ao mesmo tempo, que tomamos consciência da sua amplitude e da sua fragilidade pluridimensional. Apresentamos as dimensões, em subpontos, de forma a evidenciar as potencialidades da criatividade no percurso formativo dos estudantes e no processo ensino aprendizagem das crianças e/ou algum constrangimento do recurso digital – o *Voki*.

3.1 Aplicação do Voki no processo de ensino e aprendizagem: como, quando, onde

No que diz respeito à sua aplicação em sala de atividade/aula, quisemos compreender as estratégias de utilização pelos estudantes estagiários em diferentes momentos da atividade/aula: início, durante e no final da atividade/aula.

No início da atividade/aula (Figura 1) verificou-se que esta aplicação, independentemente do nível educativo, é mais utilizada para lançar desafios às crianças abrangendo momentos de interação avatar/crianças, numa simulação de diálogo numa única direção, ou seja, o avatar dirige-se à criança de forma natural, mas não consegue responder à mesma se esta o questionar, aqui impõe a intervenção do educador/professor. Também a situação particular de convite para a aventura, como acontece na Educação Pré-Escolar, estimula para a participação e a envolvimento das crianças, para um ambiente lúdico que permita "(...) oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos" (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

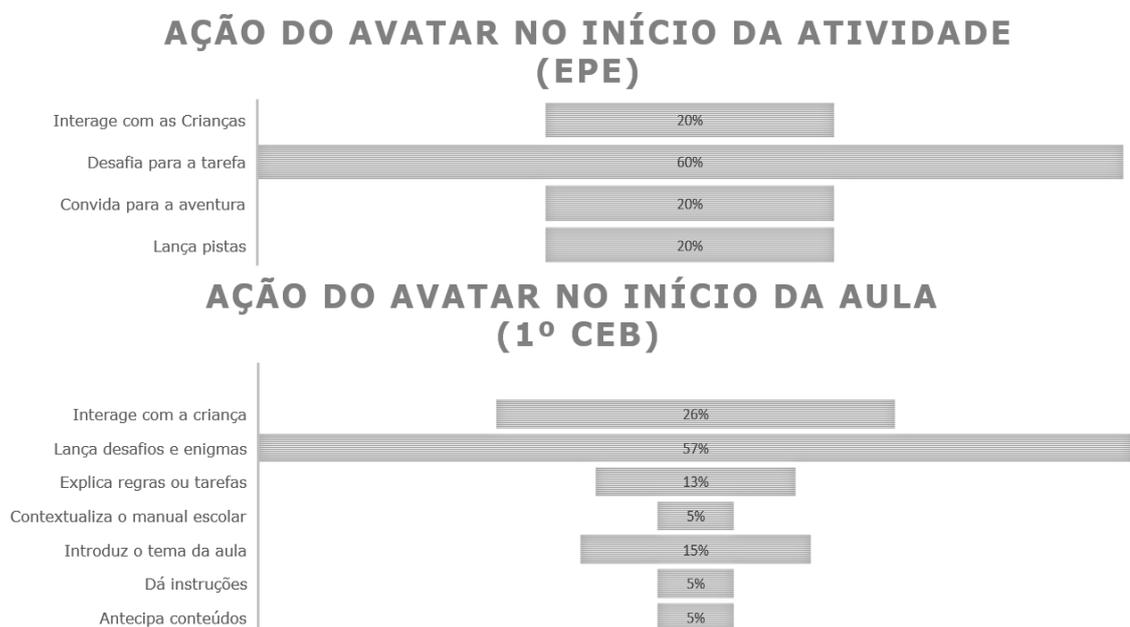


Figura 1. Estratégias de utilização do avatar no início da atividade na EPE e da aula no 1.º CEB

Se por um lado, este cenário de desafios e convites lançados às crianças para a resolução de problemas potencia oportunidades de raciocínio e o desenvolvimento de competências (Marta, 2017). Por outro lado, embora menos frequente, revela a encarnação do personagem do

papel do docente num ambiente mais tradicional: introduz o tema, explica as regras ou tarefas a realizar, dá instruções, antecipa conteúdos e contextualiza o manual escolar.

Este cenário, embora promotor de um ambiente positivo na educação e de entusiasmo da criança, já que é uma figura digital que se dirige à criança assumindo o papel de docente, não deixa de espelhar a fragilidade de uma metodologia centrada no educador/professor. O uso desta ferramenta centra-se, maioritariamente, num nível de motivação extrínseca à criança (criado e apresentado pelo docente), sendo desejável que servisse a motivação intrínseca (criado e apresentado pela criança), sendo esta necessária para o desenvolvimento da criatividade, segundo o modelo proposto por Amabile (in Alencar & Fleith, 2003).

No que concerne à utilização na Educação Pré-Escolar, durante a atividade educativa, (Figura 2) o avatar continua a desafiar muito expressivamente para a interação e resolução de problemas. Já no 1.º CEB, verifica-se que é mais utilizado para orientar a compreensão do conteúdo curricular e organização das equipas. Contudo, não deixa de assumir a mesma função de início da aula, embora menos significativamente: desafia, explica, interage, sendo que neste ambiente as crianças delatam os seus conhecimentos prévios relativos aos conteúdos a adquirir.

AÇÃO DO AVATAR DURANTE A ATIVIDADE (EPE)



AÇÃO DO AVATAR DURANTE A AULA (1º CEB)

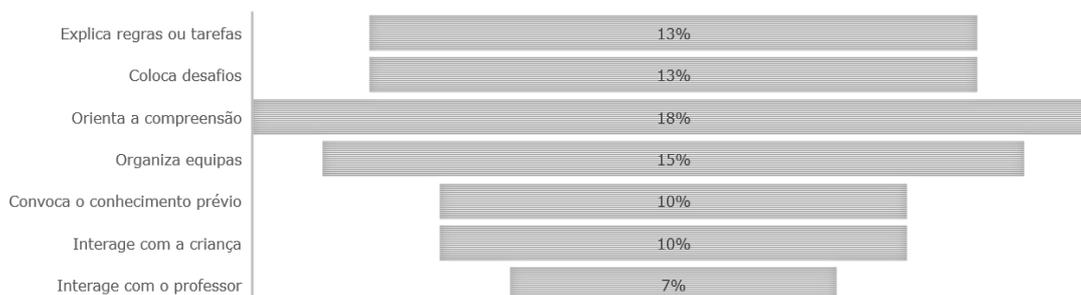


Figura 2. Estratégias de utilização do avatar durante a atividade na EPE e da aula no 1ºCEB

Num terceiro momento (Figura 3), no final da atividade na Educação Pré-Escolar, o avatar confirma se o problema que lançou às crianças foi resolvido e reforça a informação relativa aos conteúdos, permitindo uma articulação de “saberes das várias linguagens” (Marta, 2017, p. 43).

AÇÃO DO AVATAR NO FINAL DA ATIVIDADE (EPE)



AÇÃO DO AVATAR NO FINAL DA AULA (1º CEB)

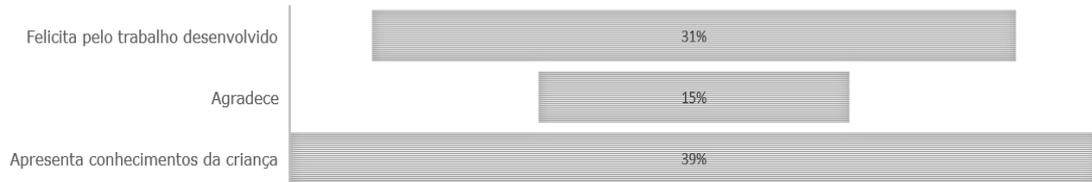


Figura 3. Estratégias de utilização do avatar no final da atividade na EPE e da aula no 1ºCEB

Já no 1.º CEB serve de recurso para apresentação dos conhecimentos construídos pelas crianças, mas também assume uma atitude de respeito pelo outro, fazendo reforço positivo junto das crianças: felicita e agradece. Verificou-se, ainda, que os estudantes que estavam a estagiar na Educação Pré-Escolar utilizaram o avatar apenas em contexto de sala de atividade, mas no 1.º CEB 86% da sua utilização foi realizada em sala de aula e 14% foi utilizado fora dela, isto é, na biblioteca, durante o apoio ao estudo e em casa.

3.2 O papel do avatar na prática educativa

A análise das reflexões dos estudantes mostra que estes seleccionam os avatares de acordo com os objetivos da atividade/aula. Assim, encontramos personagens de obras literárias, personagens de textos do manual escolar, personagens autor de obras e muitas outras personagens relativas sobretudo a temas estudados na área das ciências naturais e sociais, como os animais, as profissões, a natureza, mas também assumindo nomes de crianças, como o António, a Susana, a Joana, etc.

Personagens com as quais as crianças se identificam e permitem uma proximidade entre os atores e autores do processo educativo e, também, entre os diversos recursos, possibilitando desenvolver um “olhar interpretativo, reflexivo e crítico da realidade e uma melhor compreensão pedagógica da integração de tecnologias” no contexto (Marta, 2017, p. 45). Neste sentido, acredita-se que as tecnologias de informação e comunicação, utilizadas nas atividades/aulas, foram “uma mais-valia para

o desenvolvimento de competências individuais e sociais” da criança (*idem*, p. 43).

Além disso, verificou-se que (Figura 4) o avatar na Educação Pré-Escolar assume o papel, em conjunto, com os educadores/estudantes em dois momentos distintos na atividade educativa: desafia no início e durante a atividade, mas confirma no final da atividade se as aprendizagens foram significativas para a criança e, ao mesmo tempo, se provocaram uma reinvenção pedagógica.

Desafia para a resolução de problema	100%
Confirma se o problema for resolvido	100%
Reforça informação sobre o assunto	100%

Figura 4. O papel do avatar na EPE

No 1.º CBE (Figura 5) o avatar assume diferentes papéis:

- Mais significativamente o de professor na sala de aula – lança desafios para desenvolver competências de reflexão e resolução de problemas e de atitudes de escuta e de participação; explica as regras ou tarefas; introduz o tema da aula; orienta a compreensão; estimula a mobilização de conhecimentos; reconhece o trabalho realizado pelas crianças.
- de recurso didático – facilitador da articulação curricular; replica a voz da criança (leitura) lê o texto escrito; fomentador da motivação das crianças.
- de apoio ao professor – apoia na organização dos grupos

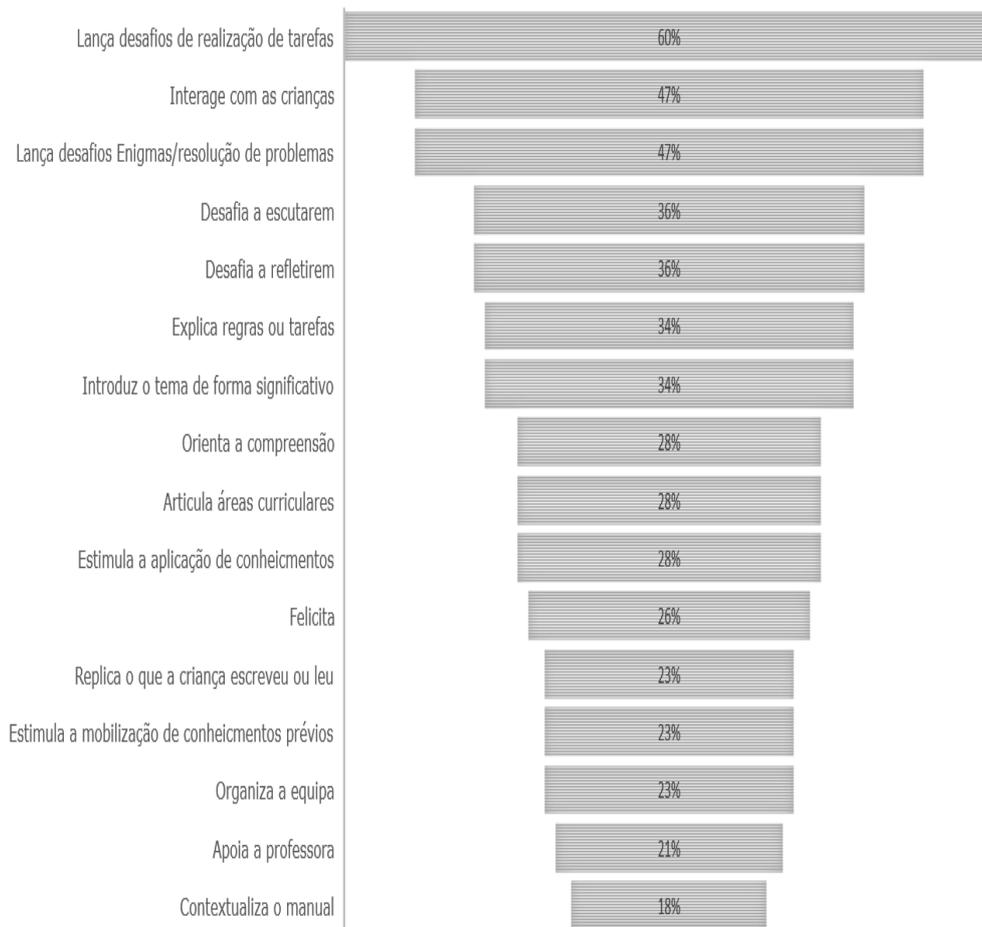


Figura 5. O papel do avatar no 1.º CEB

3.3 O papel da criança e do docente na prática educativa

Verificou-se que os estudantes estagiários referem, na Educação Pré-Escolar, que a criança “escuta”, “interage”, “discute” e “executa”. No 1.º CEB (Figura 6) é mais frequente que a criança execute as tarefas referidas pelo avatar, seguido de escutar o avatar, resolver os problemas e construir avatares. A interação com o avatar é relevante, mas menos significativa, compreende-se este resultado se tivermos em atenção que a comunicação é unidirecional, o avatar dirige-se à criança, mas não responde às questões que esta possa levantar.

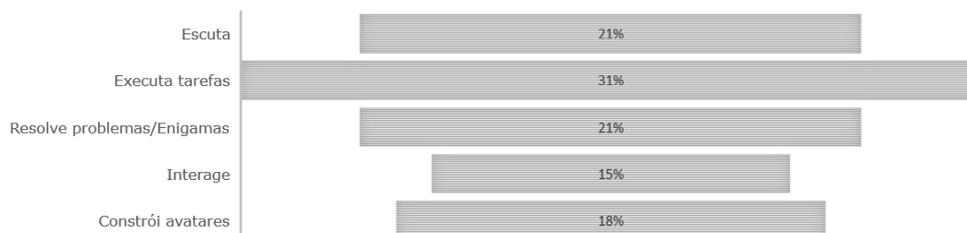


Figura 6. O papel do aluno no 1.º CEB

Percebeu-se, na reflexão dos estudantes estagiários, que as crianças constroem avatares dando voz a personagens de textos da área do português, a personagens imaginadas no âmbito do estudo do meio e a personagens criadas que desafiam o raciocínio lógico-matemático. Esta atividade distingue-se das restantes, pois é a criança que constrói, que verifica o resultado e que apresenta aos colegas. Assim, além da atitude de escuta, de participação e interação, de realização de tarefas, esta atividade estimula a criatividade da criança na seleção e construção do avatar, o saber fazer que envolve a leitura e a escrita, facilitando a transversalidade curricular, a literacia digital, e competência de comunicação e interação com o outro.

No que diz respeito ao papel do educador de infância/estudantes, constatou-se que este apresenta o avatar, participa nas atividades por ele orientada e avalia/reflete sobre a atividade educativa. Já no 1.º CEB (Figura 7), os estudantes estagiários relevam o papel de técnico informático. Compreende-se este resultado já que estes estudantes aprenderam a trabalhar a ferramenta de forma autónoma, resolvendo problemas técnicos nos contextos educativos. Mas também referem que o professor interage com o avatar, apresenta-o, executa tarefas e orienta a aula.

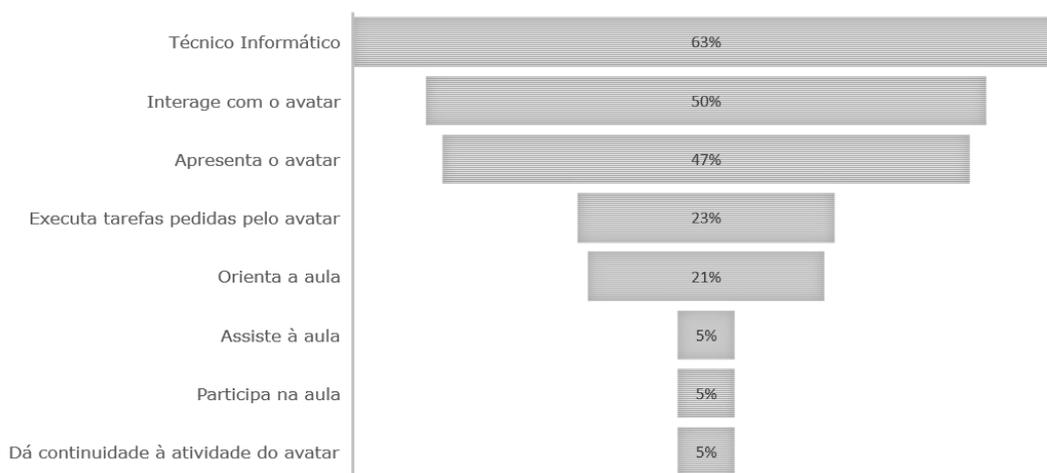


Figura 7. O papel do professor na sala de aula

De facto, como já se referiu, esta aplicação tem um limite de interação, é possível programar a interação com as crianças, mas não reage ao feedback. Exige, assim, algumas técnicas de utilização, pelo que com frequência o professor deve intervir no diálogo assumindo o comando da aula e executando tarefas que o avatar sendo digital não consegue realizar. Desta forma, com menos significado o professor assiste à aula, participa nela e dá continuidade à atividade do avatar. Este cenário revela que o professor é indispensável na sala de aula e que não é substituído pela tecnologia, e, para além disso, revela que o docente necessita de ser competente no uso que faz dos recursos digitais, integrando-os numa metodologia com intencionalidade pedagógica, uma vez que “nenhum

professor incompetente se transforma em bom pela utilização sistemática das tecnologias de informação e comunicação” (Estanqueiro, 2010, p. 37).

Importa ressaltar que, embora a criança tenha “um papel ativo no processo criativo” (Alencar & Fleith, 2003, p. 7) é inegável o contributo e influência que o ambiente (fatores sociais, culturais e históricos) exerce sobre a mesma, sendo o papel do docente essencial na promoção da criatividade, incrementando não apenas intervenções favoráveis ao desenvolvimento desta competência, como também preparando o futuro cidadão para pensar e agir de forma criativa através da exploração, criação e argumentação.

3.4 Impacto do avatar

Na Educação Pré-Escolar (Figura 8) o avatar responde aos interesses das crianças e melhora a sua “motivação, o fascínio e a entrega no desenvolvimento da atividade”, deixando visível “a sua satisfação pela expressão facial, vocal e emocional”, como referem os estudantes estagiários. Além disso, embora menos significativo, melhora o ambiente educativo e o empenho das crianças.

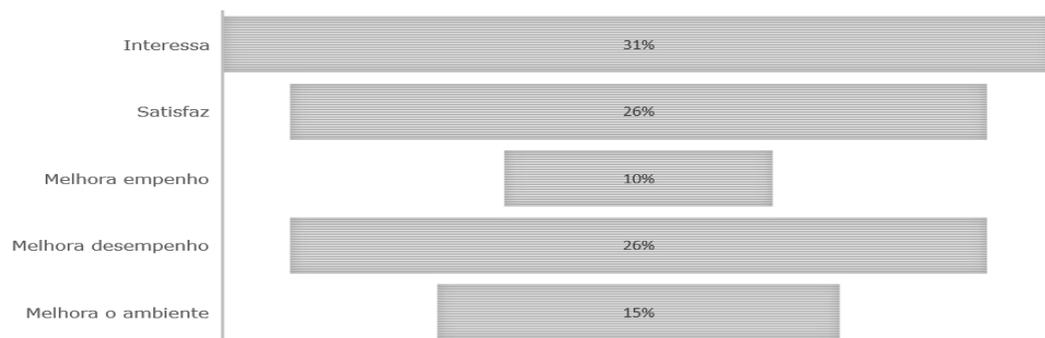


Figura 8. Impacto do avatar na Educação Pré-Escolar

No 1º CEB (Figura 9) esta aplicação tem um forte impacto na motivação das crianças e na sua predisposição para a tarefa. Também é relevante o impacto no entusiasmo, na promoção da comunicação, da participação, da autocrítica e autoavaliação. Um olhar global sobre todos os itens referidos pelos estudantes estagiários, verifica-se que o impacto envolve três dimensões importantes no processo educativo:

- Atitude e sentimento da criança: ritmo de trabalho, predisposição para a tarefa, entusiasmo, empenho, motivação
- Competências: decisão, responsabilidade, autocrítica, autonomia, criatividade, autoavaliação, autocorreção
- Desenho metodológico: colaboração, proximidade, interação, comunicação, partilha, sequencialidade, articulação de saberes, valorização do trabalho, novidade, emoção.

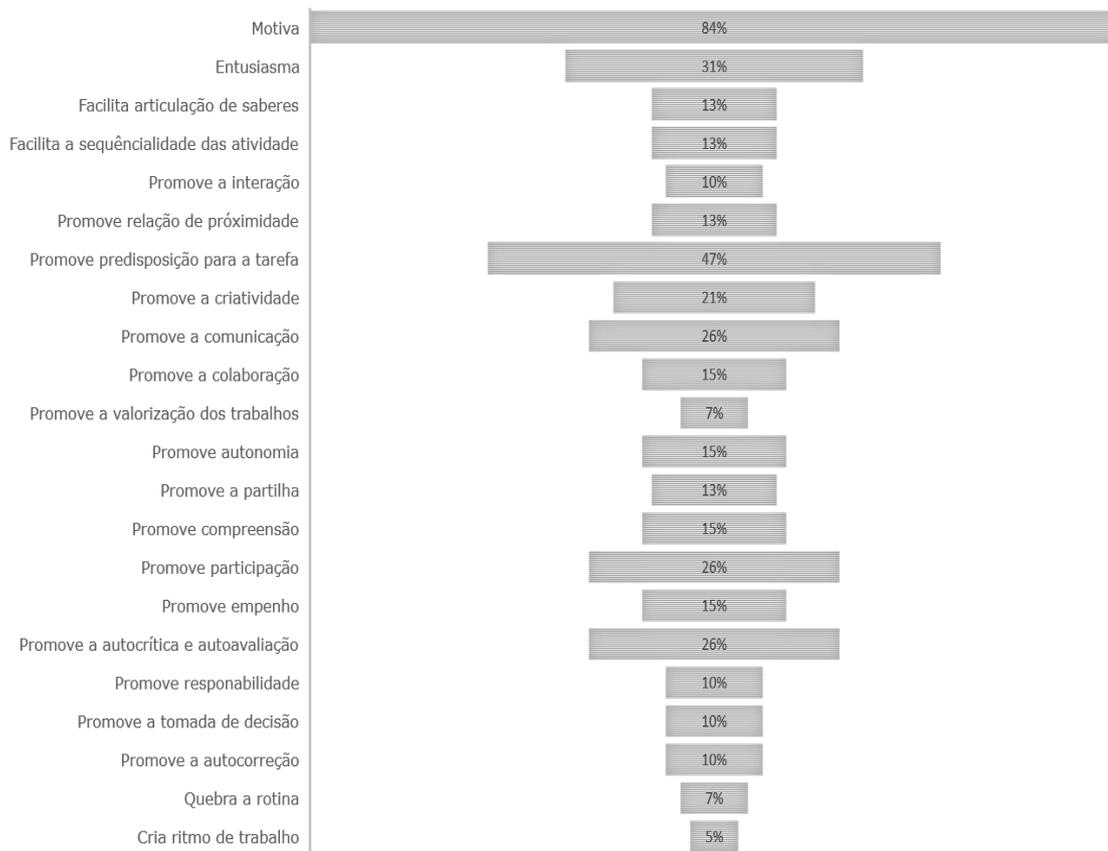


Figura 9. Impacto do avatar no 1.º CEB

A análise dos resultados mostra que o uso de uma ferramenta digital como o *Voki* torna o processo de aprendizagem das crianças mais significativo e motivador porque, tal como afirmam Flores e Ramos (2016, p. 201) nas conclusões acerca de um estudo com o enfoque na mesma ferramenta no contexto de formação inicial de docentes do 1.º CEB

“a) envolve o aluno na interação com o contexto real, com a articulação de saberes curriculares, com diferentes recursos digitais ou físicos, com eles mesmos e os outros; b) estimula a inclusão envolvendo todos os crianças nas tarefas e outros atores de educação, desafia novos ambientes de interesse dos alunos; c) orienta o agir do aluno de modo a que realize a aprendizagem facilmente e com satisfação, impõe liderança e controlo da situação; e d) promove a criatividade libertando o eu do aluno na construção do conhecimento e no respeito por si e pelo outro”.

Considerações finais

O avatar assume diferentes funções ao longo da atividade/aula de acordo com o ato pedagógico, podendo assumir um papel mais tradicional ou mais construtivista, mas em todos os momentos motiva e desafia as crianças. Num momento mais tradicionalista, as crianças assumem um papel de recetor (escutam, interagem, realizam tarefas dirigidas), num momento mais construtivista desenvolvem outras capacidades: de criatividade, decisão e sentido estético (criação do avatar), de

questionamento e raciocínio (construção e organização do conhecimento), de comunicação e argumentação (apresentação do avatar aos outros). Esta visão das TIC como instrumento é ainda um mito na decisão dos futuros educadores e professores, revelando necessidade de libertação de concepções e preconceitos para a transformação que o mundo necessita de trabalhar para o cidadão do século XXI. A aplicação fornecida – *Voki*, é simples, básica, acessível a qualquer criança e potenciadora da mudança, porém implica criatividade no modo de a utilizar. A mudança exige, assim, uma cultura que permita a recriação de projetos com novos recursos e novos modos de pensar e solucionar os problemas da atualidade.

Sabendo que os professores se desenvolvem por etapas (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017) seria espectável que os estudantes que iniciaram a integração das TIC na Educação Básica, que mobilizaram conhecimento e reflexões nas didáticas específicas e metodologias da educação de infância no Mestrado, tivessem uma visão da integração das TIC não tanto como um instrumento, mas mais como alavanca para renovação das pedagogias e da educação. A perspectiva das políticas educativas atuais dá à centralidade da criança e do seu processo de aprendizagem uma importância relevante num ambiente securizante, contextualizador, diversificado e inclusive, multidisciplinar e integrador de vários agentes educativos (Lopes da Silva et al, 2016), pelo que estimulam a mudança e a curiosidade dos docentes no próprio cerne do sistema, podendo levar a bom termo projetos de inovação mais disruptivos.

No âmbito da formação inicial docente a disrupção é uma barreira na medida em que se depende da escola, do orientador cooperante e encarregados de educação. Contudo, a formação de futuros educadores e professores deve ter o cuidado de os fomentar para modelos pedagógicos ativos, que integram também recursos tecnológicos digitais, respondendo não só ao programa curricular, mas também à literacia digital e ao desenvolvimento de outras competências por forma a preparar futuros cidadãos do século XXI. Neste contexto, a criatividade é fundamental para que possam ser promotores de práticas alinhadas com a realidade atual, sendo que esta pode ser promovida em torno de três direções de trabalho: enfoque na criança, enfoque nos docentes, enfoque na escola como organização (Martinez, 2002). Será o trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes a promover um olhar mais específico, mais sentido e envolvido, inscrito num registo mais criativo e participativo.

Referências bibliográficas

- Alencar, E. & Fleith, D. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R & Boklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Dotta, L., Marta, M., Ferreira, E. & Diogo, F. (2013). O desenvolvimento da autonomia nos processos de formação de estudantes da Enfermagem e do Ensino. In A. Lopes (Org.), *Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: identidades e ambientes* (pp. 153-168). Porto, Edição: Mais Leituras.
- Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação. O papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). Formar para Inovar, Inovar Formando. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves. (Org.), *TIC, Escola e Desenvolvimento. Projetos de inovação mediados pelas TIC* (pp. 91 -98). Póvoa de Varzim: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Nova Escola Galega.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, M., Figueira, & F., Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp.323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Korthagen, F., Loughram, J. & Russell, T. (2013). Desenvolvimento dos princípios fundamentais para os programas e as práticas de formação de professores. In A. Lopes (Orgs.), *Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes* (pp.19-54). Porto. Edição: Mais Leituras.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 43-46. <https://goo.gl/hViN2n>
- Martinez, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206.
- Martins, I. (2015). Formação inicial de professores. Um debate inacabado. In M. Miguéns (Coord.), *Formação inicial de professores* (pp. 176-190). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 15-39). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, E. & Alencar, E. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 541-552.

Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ponte, J. P. (1994). O Projecto Minerva: Introduzindo as NTI Na Educação Em Portugal: Minerva - *Relatório do Projecto MINERVA*. Ministério da Educação.

Quadros-Flores, P. & Raposo-Rivas, M. (2007). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2) 2-17. <https://goo.gl/aDGe2D>

Ribeiro, A. (2018). *O Mistério da Criatividade. Teorias e práticas criativas nas Ciências e nas Artes, na vida quotidiana e na Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Ruivo, J. (2015). Formar professores, melhorar a escola, mudar a sociedade. In M. Miguéns (Coord.), *Formação inicial de professores* (pp. 166-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.

Shulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 196-229.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Ministério da Educação-Conselho Científico para a avaliação de professores.

Normativos legais

Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho, publicado no Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05 - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, publicado no Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26 - Homologa o Perfil dos Crianças à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

CoRubrics de Google Drive: Una evaluación innovadora para una escuela innovadora

Google Drive CoRubrics: An innovative evaluation for an innovative school

Sergio Romero-Montero

Universidad Autónoma de Barcelona
serlaid2@gmail.com

Xavier Torrebadella Flix

Universidad Autónoma de Barcelona
xtorreba@gmail.com

Fecha de recepción 23-07-2018

Fecha de aceptación 28-10-2018

Romero-Montero, S. y Xavier-Torrebadella, X. (2018). CoRubrics de Google Drive: Una evaluación innovadora para una escuela innovadora. *Revista Practicum*, 3(2), 77-94.

Resumen

En los últimos años ha habido un gran debate, sobre cuál es el mejor método para evaluar, una evaluación tradicional o una evaluación alternativa, y qué aspectos se tienen que tener en cuenta a la hora de hacerlo. La evaluación y la educación deben evolucionar al mismo paso que evoluciona la sociedad, el problema es que esta evoluciona demasiado rápido, más de lo que podemos concebir. Aún y así la función del profesorado es hacer que su alumnado sea capaz de participar y entender la sociedad que les rodea, para que estos sean capaces de adaptarse en mejores condiciones a su realidad. Logrando así una mejor ciudadanía o por lo menos, más preparada para entender los cambios tan vertiginosos que padecen las sociedades actuales, con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la globalización. Para ello se presenta un recurso evaluativo que permite al profesorado llegar a alcanzar dicho objetivo, el CoRubrics, una aplicación para el trabajo colectivo y cooperativo para crear rúbricas *online*.

Abstract

In recent years there has been a great deal of debate on what is the best method of evaluating, a traditional evaluation or an alternative evaluation, and which aspects have to be taken into account when doing so. Evaluation and education must evolve at the same pace as society evolves, the problem is that it evolves too quickly, more than we can conceive. Even so the role of teachers is to make your students able to participate and understand the society around him, so that they are able to adapt in better conditions to their reality. Thus achieving a better citizenship or at least, more prepared to understand the changes so vertiginous, that suffer the current societies, with the new technologies (ICT) or the globalization. For this, an evaluative resource is presented that allows the teachers to reach this objective, the CoRubrics, an application for the collective and cooperative work that allows to create headings online.

Palabras clave

Practicum, estudiantes de magisterio, evaluación alternativa, tecnologías de información y la comunicación, rúbricas.

Keywords

Practicum, student teachers, alternative assessment, Information and Communication Technologies, Scoring Rubrics.

1. Introducción

En estos tiempos de vertiginosos cambios tecnológicos, sobre todo en la información y la comunicación, la enseñanza primaria no se escapa de una perentoria transformación a la cual es arrastrada. En estos desconciertos, las susceptibilidades y suspicacias ante los *inevitables* cambios y la cultura depredadora que ya hace tiempo nos invaden (McLaren, 1995) son altamente comentados por todos los sectores implícitos en el campo educativo (Fernández, García y Galindo, 2017). La educación ha de responder con eficacia inmediata a las aceleradas mutaciones de los mercados y del mundo laboral. Por esto mismo, la universidad ya hace algunas décadas que soporta una profunda crisis y se está preparando para responder productivamente a la tercera revolución, es decir, a la era digital (Hanna, 2002). La inseguridad ante lo que se ha llamado la *modernidad líquida* (Bauman, 2004, 2006) provoca incertezas sobre el futuro inmediato y los retos de lo postmoderno hacen tambalear el sistema educativo democrático, vencido por una "cultura de casino", que el Estado no controla. La educación será permanente a lo largo de nuestras vidas y se presentará asociada a las nuevas tecnologías (Fernández y García, 2017). En la escuela Primaria se empiezan a visibilizar estos cambios y en el Grado de Educación Primaria se buscan las alternativas a los nuevos retos pedagógicos y se avistan las enseñanzas que se acercan a un paradigma muy diferente con el pasado más inmediato. Se hablan de escuelas innovadoras, de escuelas inclusivas, de metodologías creativas, de gamificación, de aprendizaje cooperativo, de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), de programación por competencias, de proyectos interdisciplinarios y transversales, de profesor guía, de un alumno responsable de sus aprendizajes, y otras muchas cosas más relacionadas con el progreso hacia la innovación en la educación escolar.

No obstante, hay un aspecto que preocupa y que se centra en el qué y cómo evaluar, y en el fondo cómo cualificar o poner la nota, si es que va a ser necesaria el poner una nota. La validación o la capacitación de los aprendizajes de las competencias adquiridas de forma justa y equitativa continuará siendo el problema. Pero, todavía, la comunidad educativa ofrece resistencias a reconocer el fracaso del modelo de enseñanza del pasado. Sí, resulta que hemos aprendido poco y mal, pero nadie oficialmente lo dice y, menos aún, se piden disculpas. Todos conocemos que aprobar no equivale a aprender y que los exámenes distan mucho de evaluar lo que se ha aprendido. Desmontar el sistema de evaluación y de calificación tradicional es entrar en una crisis de conciencia en la que no todos estamos preparados. ¿Cómo vamos a dejar el poder para que el alumnado se autoevalúe? Como sugieren Más y Sanmartí (2017), este es el cambio más importante de la educación, pero también el más difícil, el de ceder la autonomía. En menos de 25 años hemos pasado de evaluar por objetivos (de la pedagogía por objetivos) a evaluar por competencias (de la pedagogía de las competencias), el cambio es substancial pero no

se aparta de un proceso convergente hacia un modelo tecnocrático propio de la lógica capitalista (Gimeno Sacristán, 1982, 2008).

Es por eso por lo que ante esta situación encontramos una discrepancia entre dos partes muy distinguidas en la actualidad, aquellos que creen que la evaluación es calificadora e igual para todos, ya que los límites vienen marcados por un currículum, y aquellos que piensan que la evaluación es cualitativa y sirve para mejorar a las personas, por lo tanto, cada evaluación debe ser individual y adaptada a cada individuo. Siempre en busca de encontrar el mejor método para evaluar bien. En el siguiente trabajo, por lo tanto, se planteará una nueva posibilidad de realizarlo a través de un proyecto interdisciplinar, donde relacionaremos la educación física, con la utilización de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o también las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC). Esto se llevará a cabo a través del estudio y la valoración de las dos metodologías más utilizadas en la evaluación de la Educación Física en los últimos años, para poder entender cómo, se cree, que debe ser esta en la actualidad, si lo que pretendemos es que sirva de recurso para continuar con este progreso hacia la educación inclusiva.

No obstante, podemos ofrecer un giro crítico a las TIC y TAC mediante lo que se está llamando Tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), es decir, dimensionar alternativas de aprendizaje social y empoderamiento de la comunidad en la cultura dominante (Reig, 2010). Las TEP cumplen este cometido y son un medio para desarrollar la autonomía de las miradas críticas y constructivas participando de la comunidad (Reig y Vilches, 2013; Reig, 2014).

El artículo tiene como objetivo opinar sobre cómo podría ser la evaluación en la actualidad, para que se adapte al cambio de paradigma educacional que se está viviendo. Por esto se hablará de los conceptos ya conocidos de evaluación formativa y formadora (Mauri y Miras, 1996; Rosell, 1996), diferenciándola de los procedimientos de lo que popularmente se ha entendido por evaluación tradicional. Expertos como Neus Sanmartí y Víctor Manuel López Pastor van a ser uso de las principales referencias. Además, se ofrecerán diferentes herramientas de evaluación y explicaremos, en concreto, el funcionamiento de una nueva aplicación, que ofrece *Google Drive* (el CoRubrics) para realizar rúbricas (o escalas descriptivas), una de las herramientas que podemos utilizar para que la evaluación se adapte a los aprendizajes comprensivos, críticos y significativos en el alumnado.

Es por esto por lo que, primeramente, vamos a explicar qué es una metodología innovadora, y para ello vamos a hablar de lo que en Catalunya se denomina el proyecto "Nueva Escuela XXI" -"Escola Nova XXI"- . Este proyecto surge de la alianza entre 480 centros educativos, de carácter público y concertado, y otras entidades que quieren acabar estableciendo un sistema educativo moderno, que responda a la llamada de la UNESCO, para la participación de todos los sectores en un proceso inclusivo de mejora de la educación. Se creó en enero de 2016 mediante un convenio entre el Centro UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill y la Universitat Oberta de Catalunya, al que se sumaron la Fundació

“la Caixa” y la Diputació de Barcelona y, entre otras cosas, lo que busca es la coherencia entre nuestros fines educativos que, como López Pastor (2000) dice, es que nuestras prácticas de enseñanza y nuestros sistemas de evaluación pueden facilitarnos la compleja tarea de avanzar hacia enfoques verdaderamente educativos en nuestra materia; especialmente en unos tiempos en que bajo los presuntos ropajes de Reforma se reproducen (en muchos casos) los mismos modelos técnicos y de rendimiento de las últimas décadas. Esto hace que nos planteemos si de verdad lo estamos haciendo bien, ciertamente en la universidad la teoría es bien clara y busca un cambio en la base del profesorado; no obstante estos y estas profesoras llegan a la realidad de los centros y esta es muy diferente de lo que ellos y ellas han estudiado, y como el choque es tan fuerte y no tienen experiencias previas con las que guiarse, o esas experiencias previas son las que tuvieron como alumnado de un método tradicional, es entonces cuando se dejan aconsejar y orientar por las experiencias de sus colegas, volviendo de igual manera a la realización de tareas poco innovadoras o de carácter tradicional, lo que no es bueno si lo que buscamos es un cambio en la manera de enseñar.

Finalmente, hay que explicar que este artículo se escribe como resultado de la asignatura de Prácticum V, del grado en Educación Primaria, de la Universidad Autónoma de Barcelona, gracias a utilizar una metodología que cede autonomía al alumnado dejándole escoger la opción que más le interese. Y en este caso, en concreto, se ha elegido la evaluación en educación física, debido a que el alumnado se ha especializado en esta área.

2. La evaluación actual

Para encontrar este cambio, en lo primero que deberemos centrarnos es en cómo vamos a evaluar estas enseñanzas porque seguir haciéndolo de una forma tradicional no es el mejor método, como para (López Pastor et al., 2006, p. 1) que entienden que “existen diez buenas razones para superar este método antiguo lo antes posible y avanzar hacia modelos de evaluación en nuestra materia (EF) con un carácter claramente formativo y educativo”. Por eso, se realiza una crítica al sistema tradicional de evaluación-calificación en Educación Física que, a pesar de las variadas incoherencias de la educación que posee, todavía es el más utilizado en la práctica educativa y el más enseñado en la formación inicial del profesorado de EF, para defender que:

en la educación física como en cualquier área y, sobre todo, en el marco de la nueva reforma educativa la evaluación tiene que someterse a revisión para que se adecúe a nuevos planteamientos sobre el aprendizaje, también para que procure individualizar la enseñanza y para tratar con la mayor precisión la diversidad de nuestro alumnado. (Sebastiani, 1993, p. 1).

Para continuar justificando esta visión crítica de la manera de evaluar la EF, en los últimos años, nos fijaremos en uno de los modelos que más veces ha sido criticado, los test. Para ello queremos destacar afirmaciones como la de los autores del modelo comprensivo (Oslin, Mitchell y Griffin, 1998) que mantienen una actitud crítica frente al uso del test de habilidad para evaluar el rendimiento del juego por varias razones, entre otras:

- Los test técnicos no reflejan el rendimiento en el juego.
- No pueden evaluar las dimensiones afectivas, personales ni sociales de los juegos.
- Miden las habilidades fuera de contexto, en situaciones no reales, ya que no se hace durante la práctica del juego.
- No reflejan la visión de conjunto del rendimiento del juego porque no pueden analizar la capacidad del estudiante para ejecutar habilidades en el momento y lugar adecuados (toma de decisiones).

También Arnold (1991) dice que existen algunas deficiencias específicas de los test, si los utilizamos tal y como están ideados, sin modificarlos para el uso escolar. Ya que estos fueron ideados para realizar una evaluación calificadoras y en base al rendimiento deportivo, todo lo contrario, a aquello que pide una evaluación moderna, que es que en la evaluación se mida el progreso que hace el alumnado, para que este pueda mejorar su proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

Asimismo, en Devís y Peiró (1992), también puede encontrarse una recopilación de las críticas que numerosos autores realizan sobre la utilización de test de condición física para medir la salud en programas de EF y salud (fundamentalmente centradas en la falta de coherencia entre las finalidades y los instrumentos de evaluación utilizados).

Para finalizar este apartado, utilizaremos también los argumentos de Almond (2000), ya que este también realiza una crítica al uso de test de condición física como sistema de evaluación en los programas de EF y salud, porque dice que esta no se adapta ni se adecua a la evaluación de la salud física de los individuos.

3. De la evaluación tradicional a la moderna

Para desarrollar este apartado se utilizarán las aportaciones de López Pastor (1999) y López Pastor et al. (2006) donde explican que, para llegar a establecer un cambio en la evaluación, hay que dar un primer gran paso, que es superar el modelo tradicional de la evaluación de EF, y que este ya se ha logrado. Cuando se instauró la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) en 1990, uno de sus objetivos era tratar el área de la educación física como cualquier otra área que ya se estuviera desarrollando en la escuela, dándole de esta manera la importancia necesaria para que el alumnado de educación primaria pudiera adquirir unos objetivos que no se podían obtener en las otras áreas.

Es a partir de esta reforma, donde cada vez más integrantes del profesorado optan por cambiar las prácticas de evaluación que estaban llevando a cabo hasta el momento para buscar alternativas, que permitan evaluar aspectos menos importantes hasta el momento. López Pastor (1999) otorga mucha importancia a este profesorado, porque dice que todo profesor o profesora que intenta cambiar las características de un tipo o modelo de evaluación debe realizar un esfuerzo enorme, ya que supone modificar todo un sistema. Y esto también supone, por lo tanto, que el profesorado realice una autorreflexión crítica de su práctica docente y de su metodología de evaluación, llevada a cabo hasta dicho momento, reconociendo y dando paso, de esta manera, a otras formas de entender la educación y de evaluar. Y este es el primer paso que se debe realizar y que ya se realizó, ya que sin él, el cambio no sería posible, porque para cambiar algo, lo primero que debe aparecer son personas que quieran realizar ese cambio y que crean en él. Así por ejemplo citar, entre las pocas experiencias publicadas, la de Fernández-Balboa (2005), sobre la autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad.

Si bien es cierto que este cambio empezó a llevarse a cabo en 1990, cabe decir que aún no ha quedado instaurado en la realidad docente; de 1990 hasta hoy, la evaluación ha mejorado en aquellos centros donde el profesorado se ha implicado. Porque esta es una tarea ardua y que requiere de tiempo y dedicación, no es fácil realizar un cambio tan importante cuando la mayoría de los factores llevan a los docentes a acabar realizando un modelo tradicional que tienen muy interiorizado, porque durante su paso por la educación primaria, secundaria y más tarde su formación, se ha utilizado este, por ello se considera que es uno de los motivos que más dificultan el cambio, ya que suele generar una visión positiva de esta metodología. Además, esto provoca que los docentes futuros estén influenciados, de manera inconsciente, por esta corriente, y se acaben reproduciendo aspectos de la enseñanza recibida como alumno, sobre todo, en momentos de estrés o de incapacidad resolutoria. Por ello, el segundo paso que se debe realizar es la oferta de herramientas y de recursos para poder realizar esta evaluación. También ofrecer oportunidades de vivenciar esta evaluación, ya sea como docente o como alumno, dando la oportunidad de recibir experiencias positivas y confianza para más tarde poder desarrollarla, sin miedo al desconocimiento o al no saber hacer. Parece que ahora en la preparación de los futuros docentes, se tiene consciencia de ello y se les ofrece estas posibilidades de conocimiento de este estilo de evaluación, preparándolos, para que sean capaces de llevarla a cabo en un futuro, y de este modo que cada vez haya más alumnado que la comprendan, ya que cuando estos lleguen a la vida adulta entenderán esta evaluación como nosotros entendimos la tradicional.

Para ver las diferencias más destacables entre los dos tipos de evaluación hemos realizado una tabla, a partir de las aportaciones de López Pastor (1999) y López Pastor et al. (2006) (tabla 1).

Modelo tradicional.	Modelo formativo
Utilizado en los últimos 35 años.	Se empieza a utilizar en los últimos 15 años.
Evaluación igual a calificación.	Evaluación como información para la mejora del proceso de E-A.
Se basa en el modelo de rendimiento deportivo.	Se basa en la participación en el ámbito educativo.
Cómodo para el profesorado, alumnado y familiares.	Desconocido para el profesorado, alumnado y familiares.
Enfocada a estudiantes con mejores condiciones motrices.	Enfocada a las necesidades de todo el alumnado.

Tabla 1. Diferencias entre el modelo tradicional de evaluación y el modelo formativo en Educación Física. Fuente: Elaboración propia.

4. ¿Cómo debería ser la evaluación?

Es por esto por lo que la evaluación en esta materia ha evolucionado y se ha modernizado, pasando de un método tradicional a uno más actual e innovador, incluyendo la utilización de nuevas tecnologías para ello. El currículum también se ha adaptado y ya no se valoran las capacidades físicas, sino que pasamos a evaluar, sobre todo, la mejora que desarrolla el alumnado, midiendo sus capacidades en un punto inicial y haciéndole conocedor de esta información, para más tarde evaluar hasta dónde ha llegado, a la vez que se le hace partícipe en esta evaluación, de este modo será capaz de saber cuánto ha progresado y cuánto y cómo puede seguir progresando. Además, los docentes, no solo han de fijarse en las habilidades motrices, sino que tendrán que tener muy en cuenta también las relaciones sociales, y los valores que va adquiriendo el niño o niña y hacerle sabedor de cómo se relaciona con el resto de sus compañeros y compañeras para que así, éste también pueda mejorar en ese aspecto.

Esto queda reafirmado por Sanmartí (2010) que dice que la evaluación es el proceso que sirve para analizar, identificar y comprender los errores y los aciertos del alumnado, el desarrollo que este tiene durante su aprendizaje y la herramienta que permite al profesor/a elegir, qué estrategias pedagógicas utilizar para adaptarse a las características del alumnado, y así poder hacer visible al alumno/a, su progreso a medida que avanza en los aprendizajes, para que puedan participar en estos.

Dicho esto, pasaremos a mostrar una tabla resumen que se ha extraído de López Pastor et al. (2006), que tratan los cambios que se deben realizar en la evaluación tradicional, denominada racionalidad técnica, en el cuadro, de la Educación Física para que pase a ser formativa y formadora, denominada racionalidad práctica (tabla 2).

Aspectos	Racionalidad técnica	Racionalidad práctica
Interés, Racionalidad.	Instrumental, centrada en los medios.	Práctico, ético, centrada en los valores.
Discurso EF (perspectiva, modelo).	De rendimiento.	Inclusivo, participativo-educativo.
Enfoque curricular.	Currículum por objetivos.	Currículum por proyecto y proceso.
Evaluación EF.	La evaluación como medición, control, calificación y/o poder. Obsesión por la "objetividad". Utilización de Test de Condición Física y habilidad motriz y deportiva sobre ejecuciones técnicas concretas.	Evaluación como diálogo, hacia la comprensión y mejora. Se da más importancia al proceso que a los resultados. Preocupación por los procesos de desarrollo personal y grupal. Metodología predominantemente cualitativa y enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos. Participación del alumnado en la evaluación.

Tabla 2. Modelo descriptivo de las evaluaciones según López Pastor et al. (2006)

Por lo tanto, se puede decir que, con una evaluación formativa y formadora, atenderemos a las necesidades del alumnado, haremos que el alumnado sea partícipe de su enseñanza-aprendizaje, haciéndoles conocedores de sus debilidades y ofreciéndoles así la oportunidad de mejorar su auto-concepto, dejando de lado el rendimiento deportivo o técnico, y centrándonos mucho más en las dimensiones sociales y afectivas, que les permitirán poder ejercer como ciudadanos críticos y autónomos.

Una de las propuestas más recomendadas para hacer este cambio en la evaluación, es adaptarse a la realidad de nuestro día a día y utilizar herramientas que despierten intereses en el alumnado y, si puede ser, también aquellas que les serán útiles el día de mañana. De este modo haremos que obtengan unos aprendizajes significativos y funcionales, esto llevará a que el alumnado de valor a su aprendizaje por este motivo. Un buen recurso es la utilización de las TIC y las TAC o nuevas tecnologías, el cual ampliaremos más adelante.

A modo de resumen, hay que decir que la evaluación en esta materia tiene que evolucionar y se tiene que modernizar, pasando de un método tradicional a uno más actual e innovador, incluyendo así la utilización de las nuevas tecnologías, que de paso sirvan para desenmascarar los mitos de la evaluación, pero también las dependencias autoritarias adquiridas inconscientemente (Fernández-Balboa, 2005). Por otro lado, el currículum también se tiene que adaptar para que ya no se

valore en base a las capacidades físicas, sino que evalúe, sobre todo, la mejora que desarrolla el alumnado, dicho de otro modo, el progreso que realiza este en su enseñanza-aprendizaje, midiendo sus capacidades en un punto inicial y haciéndolo conocedor de esta información, para más tarde volverlo a evaluar y observar cuál ha sido su progreso. De esta manera, se pretende que el alumnado conozca en todo momento toda la información, para que sea consciente de su evolución y del camino que todavía tiene que recorrer para continuar mejorando.

Además, no habrá sólo una evaluación de sus habilidades motrices, sino que se tiene que tener muy presente la evaluación de las relaciones sociales, y los valores que va adquiriendo, haciendo que él también los conozca, y así mejorar sus relaciones con el resto del grupo-clase.

Para que esto se pueda llevar a cabo, ya que como se ha explicado en el inicio del artículo, a nuestro profesorado, adaptarse a esta evaluación se le puede hacer muy cuesta arriba, debido a su falta de conocimiento, o por el simple hecho de que les pueda parecer muy difícil ejecutar esta manera de evaluar. Autoras como Sanmartí han ofrecido diversos recursos que ayudan al profesorado a conseguirlo, facilitando así que se acabe llevando a la práctica. Sanmartí (2010) explica cómo las rúbricas permiten al alumnado ser el protagonista de su evaluación, los KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory), en castellano vendría a decir inventario de conocimientos previos del estudiante, que nos facilitan saber cuál es el punto de inicio del alumnado y ver qué progresión han tenido en el final del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el cuestionario diseñado por Tamir y Lunetta en 1978, es una herramienta de autoevaluación que permite a una persona en situación de aprendizaje tomar conciencia de su grado inicial y de la evolución posterior de sus conocimientos, habilidades o competencias respecto a una materia en cuestión, y los diarios nos ayudan a llevar una observación continuada de cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Además de recursos como los trabajos en grupo, los registros de observación (cuaderno del/a alumno/a), etc., y sin olvidarnos de las actividades de autoevaluación, de coevaluación y de hetero-evaluación. En lo que se refiere a la educación física en Primaria, la autoevaluación es también posible y hasta conveniente si se desea ceder verdaderamente el protagonismo de la educación al alumnado (Becerro-Mina y Torrebadella-Flix, 2013; López, González y Barba, 2005).

5. CoRubrics un recurso para evaluar

A continuación, se hablará sobre un programa poco conocido, pero que sirve para tener en cuenta todo aquello que se ha ido mencionado hasta el momento. Este programa de rúbricas electrónicas (e-rúbricas) es CoRubrics. Una aplicación de e-rúbrica dentro de la plataforma de *Google Drive*, que lo que hace es facilitar el trabajo al profesorado. Este programa permite elaborar e-rúbricas, ofreciendo una plantilla ya predeterminada, pero esto no es una novedad, puesto que las plantillas, hoy en día, se

pueden encontrar con mucha facilidad en internet (Blázquez, 2017). Asimismo, existe el <http://corubric.com>, una plataforma para confeccionar rúbricas de forma colaborativa, pero que no es la utilizada en este trabajo.

La novedad consiste en que permite trabajar de manera *online* con otros colegas, o con el alumnado mismo. Las rúbricas son una herramienta de evaluación, definidas según Sanmartí como:

la matriz que explicita, por una parte, los criterios de realización relacionados con la evaluación de una competencia (o de componentes de diferentes competencias) y, por otro, los criterios de resultados correspondientes a los diferentes niveles de logro, concretados en indicadores relacionados específicamente con la tarea de evaluación. Los niveles, si se quiere, se pueden asociar con las notas tradicionales, pero se busca no reducir la valoración a un cálculo numérico, sino hacer más visible qué hay detrás de un número. (Sanmartí, 2010, p. 28).

Este programa, por lo tanto, permite que el profesorado delegue en el alumnado la elección y la redacción de los criterios que más tarde serán evaluados por ellos mismos, por el profesorado o por los dos. Adaptándonos así a las necesidades del grupo-clase en general, y cómo vemos qué criterios han escogido individualmente cada alumno, también permiten adaptarnos a cada individuo, aspecto muy importante en la nueva metodología de evaluación.

Cabe decir que dejar esta libertad al alumnado puede hacer que no lleguemos a evaluar todo aquello que se pretende, debido a que el alumnado utiliza sus propias experiencias y estas, lamentablemente, están relacionadas con la evaluación tradicional. Esto quedó contrastado cuando se intentó evaluar una unidad didáctica de EF en un colegio de educación primaria de Catalunya, durante la asignatura de Prácticum V. El centro se define como una escuela inclusiva e innovadora, además se encuentra dentro del proyecto "Nova Escola XXI" presentado anteriormente. Con lo cual debería aplicar una evaluación que refuerce sus ideales y, por lo tanto, que fuera formadora y formativa. Por esto se puede afirmar que todavía hoy, ya sea en escuelas innovadoras, nuestro caso, como en escuelas con metodologías más tradicionales, en la educación física la evaluación sigue el uso de las técnicas más tradicionales. A continuación, se presentan algunas de las propuestas de evaluación que dio el alumnado de quinto de primaria, de esta escuela pública catalana (Tablas 3, 4 y 5).

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVATO
	4	3	2	1
lanzamiento del disco	Sabe lanzar el disco donde quiere y vuela plano perfectamente	Sabe lanzar el disco pero se le desvía	Sabe lanzar el disco mas o menos	No sabe lanzar el disco
recepción del disco	Coge el disco a la primera sin problemas	Recibe el disco con muy poca dificultad	Se esfuerza todo lo que pueda apra recibir el disco	No atiende a los consejos para recibir el idisco y no se esfuerza para ahcer la actividad
trabajo en grupo	Trabaja en grupo	Paso el disco siempre a la misma persona	Paso el disco a veces	No paso el disc a nadie
respeto por las normas	Respeto las normas del juego	Respeta casi todas las normas	Solo respeto un par de normas	No respeto ninguna norma

Tabla 3. Ejemplo de rúbrica 1. Fuente: Elaboración propia.

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVATO
	4	3	2	1
Respeto	Respeto al profesor de educacion fisica y a sus compañeros de clase.	Le cuesta respetar al profesor y a sus compañeros	Le cuesta respetar al profesors y a sus compañeros no les hace caso	No hace caso ni al profesor ni a los compañeros
Respeto las normas	Respeto las normas	Respeto las normas con dificultad	cuasi mai respeta les normas	No respeta les normas ni es desmarca, tanpoc no la pasa ni tapa pase
Control	Sabe controlarlo sin dar a nadie	A veces no lo controla bien y le da a alguien	La mayoría de veces le da a alguien y/o no lo controla bien	Siempre no lo controla y siempre le da a alguien
Recepción	Lo coge siempre con el movimiento correcto	Siempre lo coge pero sin hacer el movimiento correcto, a veces no lo coge pero el movieinto si es el correcto	La mayoría de veces no lo coge pero también no lo coge correctamente	Nunca lo coge
Lanzamiento	Lo lanza correcatmente siempre	Lo lanza correctamente pero a veces no lo hace bien	La mayoría de veces no lo lanza correctamente	Nunca lo lanza correctamente

Tabla 4. Ejemplo de rúbrica 2. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar el alumnado evalúa aspectos más técnicos y actitudinales, dejando de lado aquellos aspectos sociales, que son tan importantes para que exista una evaluación realmente formativa y formadora. Si diferenciamos entre las rúbricas del alumnado y la del profesor vemos que mientras el alumnado tan solo fija entre 4 y 5 ítems de evaluación, el profesor enumera 13. Además, este tiene en cuenta aspectos psicosociales, actitudinales y motrices. Si el alumnado utilizara esta metodología evaluativa más a menudo veríamos cómo sus rubricas se van perfeccionando y cada vez tendrían más en cuenta muchos de los aspectos que ahora no los consideran importantes para ser evaluados.

	Experto	Avanzado	Aprendiz	Novato
	4	3	2	1
Lanzamiento del disco	El pase siempre va a mi compañero/a	La mayoría de veces el pase va al compañero/a	A veces el pase va al compañero/a	El disco no va donde quiero
Recepción del disco	Cojo el disco a la primera sin problemas	Recibo el disco la mayoría de las veces	Recibo el disco algunas veces	No soy capaz de recibir el disco
Comportamiento en el partido (Pase)	La paso o intento pasarla a todos los miembros de mi equipo	La intento pasar a todos los miembros de mi equipo, pero a veces la paso solo a mis amigos	Siempre se la paso a mis amigos y a los mismo compañeros	No puedo pasarsela a nadie porque no consigo participar en el juego
Comportamiento en el partido (Recepción)	Quiero recibir el disco y me desmarco para conseguirlo	Quiero recibir el disco, pero no consigo desmarcarme para conseguirlo	Solo quiero recibir el disco si no tengo que desmarcarme	No quiero recibir el disco, ya que me da miedo hacerlo mal
Respeto por la normativa del juego	Respeto las normas	Respeto las normas la mayoría de las veces	Casi nunca respeto las normas	No sigo las normas
Respeto por el material y las instalaciones	Tengo respeto por el material y las instalaciones, además lo utilizo de manera adecuada	Normalmente respeto el material y las instalaciones, pero a veces no lo utilizo todo correctamente	Me cuesta mucho utilizar el material correctamente	Hago un mal uso del material porque es del colegio y se puede conseguir más
Disfrutar con la práctica del juego	Disfruto mucho con la práctica de esta actividad	Disfruto con este juego, pero me gustaría jugar a otra cosa	Juego a este juego porque el profesor me obliga	No he jugado a este juego porque no he querido
Animar a los compañeros/as	Animo siempre a mis compañeros y compañeras, tanto si lo hacen bien como si no	A veces animo a mis compañeros y compañeras, pero solo si lo hacen bien	Solo animo a mis amigos/as, y solo si lo hacen bien	No animo ni a mis compañeros ni a mis compañeras, ni siquiera a mis amigos o amigas
Compañerismo	Me da igual con quien ir en el equipo, lo más importante es que me lo pase bien	Acepto a cualquiera en mi equipo, pero no me gusta ir con algunas personas	Me cuesta aceptar ir con algunas personas de la clase	No voy a ningún equipo donde no vaya algún/a amigo/a
Capacidad para crear una rúbrica evaluativa	Sé como es el formato de la rúbrica y la se crear	Tengo dificultades para saber que es lo más importante que se evalúa	No sé como hacer una rúbrica pero con ayuda puedo lograrlo	No sé como hacer una rúbrica
Respetar el turno para hablar y las explicaciones	Respeto al profesor de educación física y al resto de compañeros/as	Me cuesta respetar al profesor, pero no a los/las compañeros/as	Me cuesta mucho respetar al profesor y también a mis compañeros	No respeto ni al profesor ni a los compañeros y compañeras

Tabla 5. Ejemplo de rúbrica del profesor. Fuente: Elaboración propia.

Además, el CoRubrics, también permite hacer un retorno o *feedback* al alumnado, ya sea calificando (nota numérica), como expresando de forma escrita su progreso, para que pueda ver en qué punto se encuentra y cómo mejorar hacia el siguiente nivel. Y todo esto de forma telemática, o sea a través de dispositivos electrónicos, desarrollando así la competencia digital, y haciendo que la evaluación sea funcional para el alumnado, lo que permitirá que este encuentre que es útil para su futuro.

Y el uso de este tipo de herramientas tecnológicas y funcionales serán una motivación para ellos, ya que son utilizadas por personas cercanas a ellos (profesorado, familiares), por lo tanto, querrán aprenderlas a utilizar, además que les serán útiles en el futuro y les permitirá saber manejar las nuevas tecnologías (móviles, PC, tablets). Y aunque para algunos autores como Fernández-Muñoz, la utilización de las TIC y las TAC signifique hacer una revolución en el aula:

No cabe duda de que las nuevas tecnologías están transformando la ecología del aula y las funciones docentes, y estos cambios están induciendo una mutación sistemática en las teorías y en las prácticas didácticas. El desarrollo tecnológico actual nos está situando ante un nuevo paradigma de la enseñanza que da lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes. (Fernández-Muñoz, 2003, p. 1)

Se debe continuar por este camino porque se sabe que estos cambios suponen una mejora del modelo de enseñanza, ya que modifican los procesos educativos que tenemos ahora mismo. Carrera y Coiduras (2012) dicen que aunque no existan pruebas científicas que puedan afirmar que el uso de las TIC aumenten los resultados de los aprendizajes adquiridos por el alumnado, su utilización sí que permiten ventajas para los docentes, como por ejemplo flexibilidad, adaptabilidad, inmediatez e interactividad, y la combinación de estos factores hará que las escuelas puedan tener una visión más inclusiva y que se adapten a las diferentes necesidades del alumnado, lo que supondrá una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por esto por lo que herramientas como el CoRubrics permiten que se lleve a cabo una evaluación moderna e inclusiva, en la educación física, como en este caso, o en cualquier otra área. No obstante, a pesar de las ventajas que suponen para el alumnado y el profesorado, su aplicación también conlleva algunos inconvenientes relacionados con la gestión del tiempo (Blázquez, 2017).

Observando todo esto, se puede ver como el CoRubrics es una aplicación que atiende a todas las demandas que pide la evaluación para que sea formativa y formadora, solo hay que tener en cuenta que siempre y cuando no se hayan trabajado las rúbricas con el alumnado anteriormente, es el profesor o profesora el que tiene que tener claro cómo debe ser esta evaluación, y que el CoRubrics solo es un soporte para llevarla a cabo. Esto no quita que sirva para ir introduciendo esta forma de evaluación de una manera funcional, mientras se utilizan las TICs.

Hoy la utilización de la e-rúbrica se va imponiendo en la formación del profesorado, ya que además de favorecer la evaluación formadora del alumnado es un instrumento para compartir y aceptar los aprendizajes (Pérez-Torregrosa, Romero-López, Ibáñez-Cubillas y Gallego-Arrufat, 2017). Hay que decir que este método de evaluación ha sido iniciado por el profesor Manuel Cebrián y su grupo de Investigación GTEA, llevándolo a cabo en la universidad de Málaga. El método plantea que se cambien los principios pedagógicos que rigen nuestro modelo de tutorías actual en el Prácticum, para que pasen a evaluar tres tareas básicas: Evaluar, Crear conocimiento y Comunicar las experiencias de aprendizaje desde los centros de prácticas. O lo que viene a ser lo mismo, que en primer lugar sea el estudiante quien construya conocimiento a partir de la recogida e interpretación de la información y experiencia que obtenga en sus prácticas, y si el tutor, tutoriza más alumnado, también la de sus compañeros y compañeras. En segundo lugar, que sea el alumnado el que reflexione y obtenga un conocimiento práctico más reflexivo y que le permita evaluar su experiencia; y, por último, que estas experiencias de aprendizaje se puedan examinar y propicien así un diálogo primero con su propio pensamiento, y más tarde con el tutor/a universitario, y con el tutor/a de centro y sus iguales (Cebrián, 2018). De este modo, el nuevo enfoque se centraría en construir un EVA (entorno virtual de aprendizaje), en cuyo objetivo también aparecería el compartir los conocimientos,

experiencias entre todos, enriqueciendo de este modo la enseñanza presencial (Silva, 2011) y facilitando, en este caso, las TEP. Por lo tanto, los principios que detallan este modelo serían los que apunta Cebrián (tabla 6).

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 autorreflexivo 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 tecnología móvil y uso de códigos multimedia para soportar e incrementar todo lo anterior. Es decir, herramientas que permitan y faciliten en un formato <i>on-line</i> : la observación, interpretación, la autorreflexión, la argumentación, el diálogo compartido de las experiencias de aprendizaje en las prácticas.

Tabla 6. Principios del modelo evaluativo. Fuente: (Cebrian, 2018).

6. Conclusiones

Con aquello que tenemos que quedarnos es con que la *evaluación democrática*, al igual que la *educación democrática* se debe de adaptar a las necesidades de las personas, y estas vienen dadas en función de la sociedad y de cómo esta va evolucionando.

También ha de quedar claro que en lo que respecta a la EF la evaluación sigue siendo igual que hace 35 años, exceptuando algunos centros donde ha sido el profesor o profesora quien lo ha querido cambiar, yendo a contracorriente del pensamiento de sus colegas.

Que el miedo al fracaso y la desinformación hacen que no progrese hacia mejores métodos de evaluación y, por lo tanto, a mejores métodos de educación. Haciendo que sigamos construyendo una sociedad plana y sin capacidad de resolución, aceptando aquellas prácticas antiguas, por comodidad y costumbre.

Además, que con todo lo explicado, se puede afirmar que el CoRubrics es una herramienta evaluativa que se adapta a todas las demandas, que hay que tener en cuenta, para realizar una evaluación inclusiva, formadora y formativa. Esto hace que esta aplicación sea un muy buen recurso para todos aquellos profesores y profesoras que tengan miedo a realizar este estilo de evaluación, permitiendo así que haya más personas concienciadas con y para el cambio, y haciendo que este sea más posible cada día, tal y como mencionan Brasó y Torrebadella (2018).

Más allá de las explicaciones que se dan en este artículo, también hay que quedarse con aquellas dificultades que se han ido salvando para llegar a su realización. Cabe decir que hay que entender que todo lo escrito es teoría en base a la práctica, hay que saber que la teoría siempre intenta adaptarse a la realidad, pero a esta la condicionan demasiados

factores. Eso hace que nos tengamos que fijar en que por mucho que se planifique y se quiera anticipar a los problemas, estos acaban surgiendo de igual modo. En esta UD (unidad didáctica), se esperaba que el alumnado estuviera preparado para trabajar con nuevas tecnologías, pero esto no fue así, el trabajo fue muy costoso para el alumno en formación de la asignatura, que además de estar de prácticas y no tener la misma confianza que el profesor titular, tuvo que adaptarse e ir recordando al alumnado todo aquello que debían de hacer, facilitando el aula de informática y adaptándose a la realidad que se encontró.

Por último, hay que hacer una breve reflexión, al tratarse del resultado a un trabajo de la universidad, donde sabemos que se evalúa con el método tradicional y no atendiendo a las necesidades del alumnado. Además, al ser una asignatura tan específica, el profesorado es muy variado y cada uno utiliza su propio método. En ningún caso se utiliza ninguna de las herramientas que hemos presentado y mucho menos se utiliza el programa CoRubrics, el cual sería óptimo para cooperar en el proceso hacia la evaluación compartida y la autoevaluación; es decir, hacia un proceso más democrático y participativo en la evaluación formal (Lorente-Catalán, López-Pastor y Kirk, 2018) y, sobre ello ya existen algunas experiencias aquí citadas (Cebrián, 2018; Pérez-Torregrosa, Romero-López, Ibáñez-Cubillas y Gallego-Arrufat, 2017). Aquí es donde se verían las pretensiones de todo el alumnado, que, por otro lado, adquiriría competencias que en el futuro han de serle útiles, como son la capacidad para fijar objetivos y criterios de evaluación, reconocer sus aprendizajes y limitaciones. En definitiva, reflexionar sobre qué se ha aprendido y cómo se ha aprendido.

Referencias bibliográficas

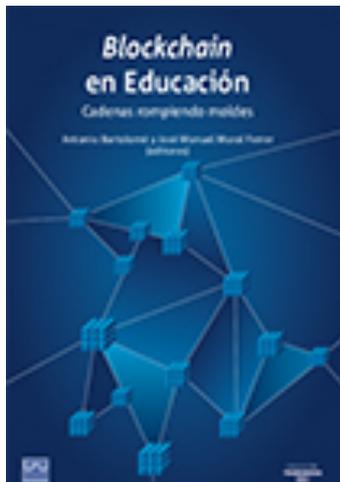
- Almond, L. (2000). Volviendo a pensar el papel de la salud en Educación Física. En *II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez de la Frontera: UGT.
- Arnold, P. J. (1991) *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.
- Becerro-Mina, A., y Torrebadella-Flix (2013). El joc tradicional i popular a l'escola primària: una proposta de l'educació física cap a la cessió d'autonomia. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2), 100-118.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: Inde.
- Brasó, J., y Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular la educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la*

- Actividad Física y el Deporte*, 18(71) 441-462. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Carrera, F., y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298.
- Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79.
- Devís, J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Fernández C., García, O., y Galindo, E. (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Fernández-Balboa, J-J. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J-M. Fernández-Balboa (coord.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.
- Fernández-Muñoz, R. (2003). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación: Organización y gestión educativa*, 11(1), 4-7.
- Fernández, A., y García, Al. (2017). *Libres o vasallos. El dilema digital*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Griffin, L., Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1997). *Chapter 10. Assesing Outcomes*. En *Teaching Sport Concepts and Skillls. A tactical Games Approach* (pp. 217-226). Leeds: Human Kinetics.
- Hanna, D. E. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- López Pastor, V. M. (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia: Diagonal.
- López Pastor, V. M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(62), 16-23.
- López Pastor, V. M., Monjas, R., Gómez García, J., López Pastor, E.M., Martín Pinela, J.F., González Badiola, J.,... Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física la evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41. <https://goo.gl/vaPMvg>
- López, V. M., González, M., y Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.

- Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V. M., y Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (coords.), *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 193-213). Lleida: Edicions de Universitat de Lleida y Publicacions de la Universitat de València.
- Mas, M., y Sanmartí, N. (2017). Es pot transformar l'avaluació? Cal fer-ho? *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 438, 55-59.
- Mauri, T., y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., y Griffin L. L. (1998). *The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Pérez-Torregrosa, A.B., Romero-López, M. A., Ibáñez-Cubillas, P. y Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum. *Revista Prácticum*, 2(1), 60-79.
- Reig, D. (2010). El futur de l'educació superior, algunes Claus. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 98-115.
- Reig, D. (2014). Educando en las pedagogías del empoderamiento y la participación. *Educadores. Revista de renovación pedagógica*, 249, 38-48.
- Reig, D., y Vilches, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad. Tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Rosell, M. (1996). *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona: Claret.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.
- Sebastiani, E. (1993). La evaluación de la educación física en la reforma educativa. *Apunts: Educación física y deportes*, 31, 17-26.
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: UOC.

Blockchain en Educación. Cadenas rompiendo moldes

Blockchain in Education. Chains breaking moulds



Autores: Bartolomé, A. y Moral-Ferrer, J. M. (Eds.)
Editorial: LMI (Colección Transmedia XXI).
ISBN: 13-978-84-09-02816-0
No. Páginas: 205
Edición: Primera Edición, 2018
Barcelona, España

Bartolomé, A. y Moral-Ferrer, J. M. (Eds.) (2018). *Blockchain en Educación. Cadenas rompiendo moldes*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI).

Descargas gratuitas desde: <http://www.lmi.ub.edu/transmedia21>

Resumen

Reseña del libro "Blockchain en Educación. Cadenas rompiendo moldes", publicado en la colección Transmedia XXI. Editado por Antonio Bartolomé y José Manuel Moral, recoge contribuciones de los principales actores en este campo tan nuevo como sorprendente. El libro explica qué son las Blockchain, cómo se aplican en la Educación, y advierte sobre las numerosas incógnitas de un futuro que, hoy por hoy, es impredecible.

Abstract

Review of "Blockchain in Education. Chains breaking moulds", a new book published in the Transmedia XXI collection by LMI. Edited by Antonio Bartolomé and José Manuel Moral, it gathers contributions from the main actors in this new and surprising field. The book explains what Blockchain is, how they are applied in Education, and warns about the many unknowns of a future that, today, is unpredictable.

Recensión del libro

La colección Transmedia XXI ha publicado el que posiblemente sea el primer libro en español sobre el uso de Blockchain en Educación. Esta obra representa una oportunidad para conocer qué son las cadenas de bloques (Blockchain, en inglés) y para qué se están aplicando en el sistema educativo.

Los autores reconocen que inicialmente no supone un cambio radical en los planteamientos educativos actuales: se trata de una tecnología que, simplemente, registra eventos mediante un sistema replicado/distribuido, sin un servidor central que controle el proceso, y por tanto, sin tampoco un servidor central con acceso a toda la información.

Sin embargo también nos advierten de que no nos dejemos engañar. La web que hoy conocemos comenzó siendo un nuevo modo de codificar documentos textuales y, potencialmente, multimedia, junto a un protocolo para transferir esos documentos. El año 1989 Berners-Lee no está pensando en una web que soporta el comercio, la televisión, la información y la comunicación en cualquiera de sus formas... No piensa en diseñar MOOC ni cursos en línea. El año 1989 nadie pensaba en Bigdata aplicado a la Educación.

De modo similar el año 2018 nadie puede ni siquiera imaginar qué podría salir del uso de esta tecnología. Pero el cambio en el concepto del registro de eventos es tan brutal que, necesariamente, se va a traducir en cambios en muchas otras facetas que no sospechamos.

El libro recoge un artículo de Dom y Alex Tapscott, grandes gurús del tema, que nos muestran las potencialidades del uso de Blockchain en la formación superior y en la empresa, siempre en el marco de lo que ya

conocemos. Andrea Innamorata dos Santos presenta un estudio de la Comisión Europea sobre esas potencialidades.

El texto también recoge los proyectos pioneros en el tema: Blockcerts, desde el MediaLab, MIT, y OpenBlockchain, en el Knowledge Media Institute, The Open University. La Universidad de Nicosia fue la primera institución de Educación Superior que certificó sus títulos mediante blockchain. En todos los casos los textos han sido elaborados por los investigadores que lanzaron esos proyectos: Sharples, Smith, Dominique, Kouladis...

Nuevos planteamientos son desarrollados por Smolenski, Duffi, Leao, Bartolomé, Lindín y Rivera, mostrando nuevas rutas en el campo de la gestión o de la educación personalizada.

Watters, Adell y Bellver asumen la revisión crítica del tema mediante dos suculentos capítulos.

Aunque el libro no pretende una descripción de la tecnología en sí misma, los elementos básicos para entenderla son presentados en varios capítulos y, en particular, en el primero firmado por los dos editores: Antonio Bartolomé y José Manuel Moral.

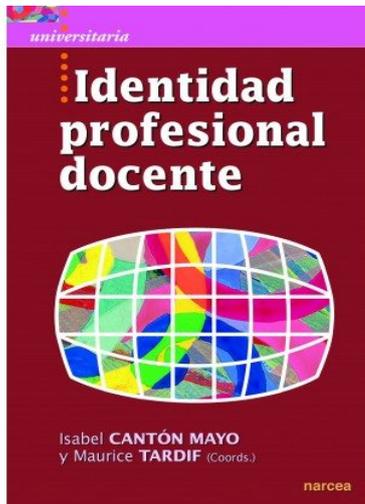
En este momento en que la conferencia de rectores de las universidades españolas están trabajando en la certificación mediante blockchain, en que varias instituciones hacen sus propios proyectos en el ámbito latinoamericano, en el que gobiernos de países importantes en el área están estudiando la implementación de blockchain en un sistema de diplomas digitales... éste libro permite al no iniciado a tener una visión amplia y fundamentada.

No es una lectura de verano, de digestión fácil: son muchos elementos nuevos y muchos conceptos complejos. El formato de capítulos independientes nos permiten una lectura pausada, a plazos. En todo caso, el primer capítulo nos dará una visión global básica para comenzar.

Recensión del libro:
Manuel Cebrián de la Serna
Universidad de Málaga
mcebrian@uma.es

Identidad profesional docente

Professional teacher identity



Autores: Isabel Cantón Mayo y Maurice Tardif (coords.)
Editorial: Narcea
ISBN: 978-84-277-2396-2
No. Páginas: 229
Edición: Primera Edición, 2018
Madrid, España

1. Introducción

La pretensión de esta reseña es dar a conocer un libro que trata sobre identidad profesional docente, concepto ciertamente de carácter polisémico y poliédrico. Una aproximación científica a la identidad profesional en el marco de la docencia entraña gran dificultad debido a la complejidad para definir dicha identidad y a los factores que actualmente influyen en el desarrollo de la profesión de docente. Vivimos tiempos convulsos en los que los profesionales de la educación tenemos responsabilidades relacionadas con competencias emocionales, exceso de burocracia, acceso a un mundo cargado de tecnología y nuevos intereses económicos que dirigen las políticas educativas. Ya no vale conocer a fondo las distintas pedagogías y los contenidos científicos de las distintas disciplinas, al profesor se le exige una profesionalidad de carácter multidimensional llena de responsabilidad, que genera estrés, ansiedad y altos niveles de auto-exigencia. Esta ansiedad y estrés puede llegar a derivar en enfermedades de carácter profesional que sufren los profesores en el transcurso de su vida laboral.

En este marco contextual, líquido y fluctuante, la identidad profesional docente debe analizarse como una mezcla apropiada de diferentes identidades, la identidad personal, la identidad profesional y laboral, y por último, la identidad social.

En esta línea, la obra ha sido coordinada por Isabel Cantón Mayo y el profesor Maurice Tardif. Isabel Cantón Mayo es catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de León y autora de numerosos estudios, artículos y libros de su especialidad, además de investigaciones relacionadas con liderazgo y organización escolar, evaluación de la calidad de proyectos curriculares y adaptación al sistema ETCS. Maurice Tardif, profesor de la Universidad de Montreal, filósofo, sociólogo e investigador canadiense muy reconocido a nivel mundial, además de líder del centro canadiense más importante de investigaciones sobre la profesión docente. Los profesores Cantón y Tardif han conseguido reunir a dieciocho expertos en educación (Arias, Baelo, Cañón, Cenzano-Vilchez, de Còrte, Gairín, Galaz, Gallego-Domínguez, LeVasseur, Marcel, Marcelo, Morales-Perlaza, Pelletier, Périsset, Pino, Tejada, Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña), que han aportado su visión experimentada sobre el concepto de identidad profesional, reconociendo el carácter pluridimensional del tema.

2. Contenido del libro

La obra se compone de dos partes bien diferenciadas: a) una primera parte, capítulos uno al siete, en la que se presenta el concepto de identidad docente desde diferentes perspectivas (internacional, individual y grupal, calidad de la misma, social y académica); b) una segunda parte, capítulos del ocho al doce, en el que se analizan identidades de diferentes colectivos profesionales como profesores universitarios, profesores de

primaria, el profesorado de secundaria en Francia, cuestiones relacionadas con la salud del profesorado y el desgaste profesional, además de analizar la identidad profesional a través de los modelos formativos y los planes de estudio en Suiza.

A continuación analizamos de forma más detallada los contenidos de los capítulos del libro:

- En el capítulo primero Tardif y LeVasseur, profesores canadienses, analizan la identidad colectiva de los docentes en el ámbito de Canadá. Estos autores reconocen la pluridimensionalidad del tema, con sus complejidades y contradicciones, admitiendo que el rol docente se articula en el ámbito social.

- En el segundo capítulo la profesora Cantón introduce la calidad de la identidad a través de la satisfacción profesional del profesorado, reconociendo la dificultad de determinar cuál es el mejor profesor. También analiza algunos indicadores de satisfacción en los profesores a través del MEC, de autores, de estudios y realizando aportaciones propias de interés.

- En tercer lugar Marcelo y Gallego-Domínguez nos hablan de la construcción de la identidad docente en el profesorado novel. Nos acercan a las incertidumbres y las dudas de los inicios profesionales de la profesión docente.

- Posteriormente, en el cuarto capítulo, Pelletier y Morales-Perlaza estudian el paso de la identidad de estudiante a la de docente profesional, partiendo de Dubar y otros autores. Nos hablan del contacto con el "saber formal" en la formación universitaria y su transformación a través de la experiencia y la práctica reflexiva.

- En el quinto capítulo el profesor Tejada nos acerca a la idea de integración de los docentes en grupos profesionales con los que comparten saberes y valores. También nos habla de identidad laboral, entendida como la mirada al desempeño laboral. Tejada nos dice que las identidades profesional, laboral y docente, unidas a la personal conforman los rasgos de la profesión docente.

- Galaz en el capítulo seis nos señala que la identidad profesional de los profesores es una dimensión clave para el éxito de las políticas educativas, entendiendo que la idea que los profesores tienen de sí mismos influye en su eficacia, en el desarrollo profesional y en la forma de concebir los cambios educativos. Una buena ayuda para que los profesores puedan revisar su propia identidad docente es la creación de espacios de cooperación e intercambio como las comunidades profesionales de aprendizaje.

- El capítulo siete, escrito por Gairín, incide en que la identidad docente se construye en grupo mediante comunidades profesionales en las que se realiza trabajo colaborativo y cooperativo.

- En los capítulos ocho, nueve y diez, los profesores Zabalza, Zabalza Cerdeiriña, De Côrte (capítulo ocho), Arias, Baelo, Cañón (capítulo nueve), Marcel y Cenzano-Vilchez (capítulo diez), nos acercan a la realidad de la identidad profesional en diferentes niveles y colectivos

como el universitario, los maestros de primaria y el profesorado de secundaria (se relata un caso concreto y polémico sucedido en Francia). En el caso universitario, las nuevas instituciones y estructuras han difuminado los referentes clásicos del desempeño docente añadiendo complejidad y dificultad. En los entornos de Educación Primaria, los autores nos hablan de construcción y reconstrucción de la identidad docente a lo largo de la vida laboral, lo que conlleva un proceso de incesante búsqueda de su propia identidad como profesor. Por último, en el capítulo diez, se analiza de forma reflexiva y crítica un hecho en el que un periodista se hizo pasar por profesor de matemáticas para ser contratado en un centro francés, estudiando las implicaciones que este hecho generó y hablando de lo atractivo de la profesión y de su prestigio.

- En el capítulo once, la profesora Pino nos acerca al desgaste profesional y las enfermedades derivadas del ejercicio de la profesión docente (trastornos músculo-esqueléticos, problemas de voz y trastornos psicológicos).

- Por último, en el capítulo doce la profesora Perisset analiza los planes de formación de los docentes en la Alta Escuela pedagógica de Valais en Suiza. La pretensión de la profesora Perisset es identificar de que manera lo político incide de forma significativa en la formación docente, adecuando la identidad profesional docente a los fines políticos coyunturales.

- En cuanto a las referencias bibliográficas utilizadas en el libro éstas son amplias y de calidad, siendo un número significativo de ellas de reciente actualidad. Por otra parte, los diferentes capítulos disponen de tablas y gráficos explicativos de las tesis expuestas. Se observa una gran calidad en la edición, comodidad y agilidad para la consulta.

3. Aportación fundamental

La principal aportación de la obra es el análisis pormenorizado de un concepto complejo y polisémico, difícil de acotar como es la identidad profesional docente. La complejidad del concepto radica en que no se trata de algo objetivo, sino que es algo que se está continuamente redefiniendo en el mundo cambiante actual. En la obra se remarca constantemente, a lo largo de los diferentes capítulos, que el docente va construyendo y destruyendo su identidad profesional conforme va añadiendo experiencias profesionales a su vida laboral. La identidad profesional es una suma de la formación inicial recibida (en la que tiene especial importancia el período de prácticas en los centros), las experiencias personales, las estrategias usadas para superar conflictos, etc. En definitiva, todo el proceso de construcción del "yo" como profesional de la docencia, sin olvidar la percepción que tienen los "otros" sobre ese "yo" considerado por el propio docente.

4. Comentarios personales

A nivel personal, el libro me ha supuesto una aproximación sosegada y reflexiva al concepto de identidad profesional docente. He podido apreciar la dificultad y complejidad del concepto, y me he visto claramente reflejado como docente (de secundaria y universitario) en las reflexiones de los diferentes capítulos. Por otra parte, el libro me ha ayudado a comprender la importancia que tienen las comunidades profesionales de aprendizaje, la creación y gestión del conocimiento, junto con las comunidades de práctica profesional en el desarrollo de una adecuada identidad profesional docente. Estas comunidades proporcionan marcos cooperativos y colaborativos en los que los profesores pueden apoyarse para generar una identidad profesional docente fuerte y basada en las experiencias de éxito de otros profesionales. Estas redes profesionales, que gestionan el conocimiento tácito y explícito generado por los docentes, ayudan a establecer un marco profesional formativo que puede ser de gran utilidad en la formación inicial y continua.

5. Conclusiones generales

A modo de conclusiones, podemos decir que la lectura del libro ha superado las expectativas que se generaron al leer el título inicialmente. Se trata de un buen libro que llama a la reflexión y que analiza un concepto complejo en una sociedad compleja y cambiante. Las nuevas tecnologías están invadiendo las aulas, los alumnos vienen de sus casas con escasez de valores y con déficit emocional, la economía y el mercado están haciendo que las autoridades educativas soliciten individuos más versátiles y capaces de aprender a lo largo de la vida. En este escenario dinámico y que fluctúa a gran velocidad, el profesorado tiene retos competenciales que se encuentran lejos de la mera repetición de los conocimientos adquiridos en sus respectivas disciplinas. Estos retos, cada vez más exigentes, generan estrés y ansiedad, junto con niveles de autoexigencia muy altos en unos profesores que viven con incertidumbre su futuro. En este contexto, una reflexión rigurosa sobre la identidad profesional docente abrirá espacios de investigación y colaboración para ayudar al profesorado a superar los nuevos tiempos y todas las dificultades que éstos conllevan, respondiendo a preguntas del profesorado como ¿qué significa ser profesor hoy día?

Recensión del libro:
Francisco José Ruiz Rey
Universidad de Málaga
pacoruizster@gmail.com