

REVISTA
PRACTICUM

Número 6(1),
Enero-Junio, 2021

ISSN: 2530-4550





REVISTA PRACTICUM

Número 6(1), *Enero-Junio*, 2021

Presentación / Presentation

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

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

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

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

EDITOR

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga

EDITOR-ADJUNTO

Manuela Raposo-Rivas, Universidad de Vigo

CO-EDITORES/AS

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago

Agustín Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull

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

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Universidad de Vigo

SECRETARÍA TÉCNICA

Esther Martínez Figueira, Universidad de Vigo

Violeta Cebrián-Robles, Universidad de Vigo

Olalla García, Universidad de Vigo

Silvia Moral Sánchez, Universidad de Málaga

Ana Belén Pérez-Torregrosa, Universidad de Málaga

Desirée Aguilar Palomo, Universidad de Málaga

COMITÉ ASESOR

Fernando Albuquerque Costa, Universidade de Lisboa, Portugal

Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, España

Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga

Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln

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

Angel Blanco López, Universidad de Málaga

Luis Borges Gouveia, Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Raimundo Castaño Calle. Universidad Pontificia de Salamanca

Xavier Carrera Farran, Universidad de Lleida

Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga

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

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

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

José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona

Fiorela Anaí Fernández Otoy, Universidad Católica de Santo Toribio de Mogroviejo, Perú

Lucila Finkel Morgenstern, Universidad Complutense de Madrid

María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada,

Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia

María Obdulia González Fernández, Universidad de Guadalajara. México

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

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

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

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

María José Latorre Medina, Universidad de Granada

Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia

Fernando Manuel Lourenço-Martins, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla

Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España

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

Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña

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

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha

Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador

Milan Pol, Masaryk University, República Checa

Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

María Luisa Rodicio-García, Universidad de A Coruña

María Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal

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

M.ª Asunción Romero López, Universidad de Granada

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

María del Pilar Sepúlveda Ruiz, Universidad de Málaga

Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania

Abel Romeo Suing Ruiz, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Odiljon Sulaymanov, National Center of the Republic of Uzbekistan for Human Rights. Uzbekistan

Joaquín Vázquez García, Universidad Autónoma de Baja California, México

María Guadalupe Veytia Bucheli, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

REVISORES

La revista cuenta en su comité científico internacional con 66 revisores de 11 países y 51 universidades diferentes del mundo (2021- 5).

<https://revistas.uma.es/index.php/iop/Revisores>

Tabla de contenidos

Páginas

Editorial

Presentación 1-6

Investigación

- <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283> **7-25**
Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum
 Francisco José Ruiz Rey, Violeta Cebrián-Robles y Manuel Cebrián-de-la-Serna
- <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10230> **26-43**
Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción
 Cristina Moral-Santaella, Maximiliano Ritacco-Real y Jerónimo Morales-Cabezas
- <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10173> **44-58**
Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico en y para la profesionalización docente de la UNAE
 Víctor Miguel Sumba Arévalo y Johanna Grace Mejía Vera
- <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10194> **59-74**
Prática educativa supervisionada em creche: Uma experiênciã pikleriana em contexto português
 Ana Sabrina Ferreira, Diana Teixeira, Margarida Marta y Sara Barros Araújo
- <http://dx.doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.11206> **75-94**
Prácticum de Psicología durante la COVID-19: satisfacción y nuevas propuestas
 Isabel Silva Lorente, Carmen Teresa Casares Guillén, Cristina Escribano Barreno y Carmen Prado Novoa

Experiencias

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10160>

95-109

Os desafios da avaliação e os Portefólios

Anabela Guedes, Sandra Antunes, Paula Santos, Isabel Oliveira
y José Escola

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

Recursos para atender a la diversidad en contextos educativos

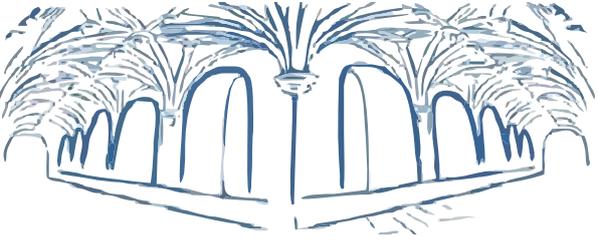
110-111

Begoña Mora Jaureguialde

**Educar el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones
y propuestas para la escuela actual**

112-113

Desirée Aguilar Palomo



Ruiz Rey, F. J., Cebrián-Robles, V. y Cebrián-de-la-Serna, M. (2021). Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum.

Revista Practicum, 6(1), 7-25.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283>

Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum

Professional networks in the time of Covid19: sharing good practices for the use of ICTs in the prácticum

Francisco José Ruiz Rey

Universidad de Málaga
jruizrey@uma.es

Violeta Cebrián-Robles

Universidad de Vigo
violetacbr@uvigo.es

Manuel Cebrián-de-la-Serna

Universidad de Málaga
mcebrian@uma.es

Resumen

El trabajo entre docentes compartiendo experiencias y reflexionando sobre las prácticas de enseñanza sobre video experiencias es una de las iniciativas más fructíferas de las redes profesionales. Ese ha sido el objetivo de este trabajo, centrado en reflexiones y análisis sobre experiencias en el uso de TIC en el prácticum entre 41 investigadores y docentes de 17 Universidades Iberoamericanas

(2019-2021) mediante la metodología de anotaciones de video durante la pandemia Covid19. Se analizaron 79 anotaciones con 6 etiquetas de análisis sobre las experiencias compartidas. La investigación siguió métodos mixtos sobre el análisis del etiquetado social. Los resultados muestran una metodología eficaz para compartir experiencias entre docentes en redes y a distancia, basada en el análisis de anotaciones y etiquetado social sobre vídeo experiencias. Facilita un consenso de voces y centra la atención de la red sobre diferentes temas de interés para el aprendizaje y desarrollo profesional.

Abstract

The work between teachers sharing experiences and reflecting on teaching practices on video experiences is one of the most fruitful initiatives of professional networks. That has been the objective of this work, focused on reflections and analysis on experiences in the use of ICT in the practicum among 41 researchers and teachers from 17 Ibero-American Universities (2019-2021) through the methodology of video annotations during the Covid19 pandemic. Seventy-nine annotations were analyzed with 6 analysis tags on shared experiences. The research followed mixed methods on social tagging analysis. The results show an effective methodology for sharing experiences among teachers in networks and at a distance, based on the analysis of annotations and social tagging on video experiences. It facilitates a consensus of voices and focuses the attention of the network on different topics of interest for learning and professional development.

Palabras claves

Redes profesionales, TIC, prácticum, anotaciones de video, etiquetado social, Covid19.

Keywords

Professional networking, ICT, practicum, video annotations, social tagging, Covid19.

1. Introducción

Las redes profesionales son una oportunidad para la colaboración y cooperación sobre un marco amplio o estrecho de objetivos comunes entre profesionales. En la literatura no hay una sola definición para este mismo propósito en el ámbito educativo, podemos encontrar las Redes de Aprendizaje Profesional (RAP), en sus siglas en inglés PLN (Professional Learning Networks), como tam-

bién otros términos como Comunidades de Prácticas (CoP), Comunidades profesionales de aprendizaje, equipos de aprendizaje profesional (PLC-Teams), Equipos, grupos o redes profesionales de docentes... (Bolívar-Botía, 2015; Vangrieken et al., 2015). En cualquier caso, las redes profesionales de docentes (desde ahora RPD) representan un apoyo a los profesionales de la educación para compartir los problemas y analizar las causas que las producen con el objeto de tomar decisiones más acertadas.

El trabajo de los directores, líderes y docentes juegan un rol importante para la marcha y mantenimiento de dichas redes, y se expresan y organizan de muchas formas diferentes (Chapman y Hadfield, 2009). Las instituciones educativas necesitan plantear su visión organizativa como organizaciones que aprenden, grupos de docentes que diseñan su intervención basados en el trabajo colegiado y compartido, desde la evidencia de los éxitos y buenas prácticas aprendidas individual como colectivamente. Las ventajas del trabajo colaborativo en redes profesionales, según la OCDE (2003) son muchas y visibles, como: reduce el aislamiento, fomenta el desarrollo profesional colaborativo, facilita la búsqueda compartida de soluciones conjuntas, y genera la creación e intercambio de conocimiento práctico. En suma, las Redes Profesionales Docentes -RPD- han demostrado que facilitan las condiciones para la buena docencia y el cambio innovador (Brown y Poortman, 2018).

En los niveles de educación superior estas redes se articulan dentro y fuera de las propias instituciones universitarias, primero desde redes con carácter más investigador, para pasar más tarde a otros temas como la docencia, la gestión, etc. Ha sido especialmente con la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- que desde el 1999 promovió la movilidad de estudiantes y docentes entre universidades europeas, obligando en parte a establecer una comparación y homologación de programas para los estudiantes, como de redes docentes y de investigadores. Igualmente, el Espacio Iberoamericano de Educación Superior ha significado un marco para la colaboración en la enseñanza universitaria muy importante para el intercambio de investigadores y de proyectos de cooperación sobre la mejora de la docencia.

Recientemente, hemos vivido una pandemia que ha propiciado muchas iniciativas en todos los niveles educativos, donde se han formado redes de colaboración para el intercambio de recursos y materiales, muchos de ellos se realizaban con videos cortos o conferencias, como fue la red de colaboración entre docentes donde a nivel nacional compartimos un espacio de intercambio común, por miembros del proyecto FOLTE (2021) dentro de los grupos de la CRUE-TIC en el espacio creado de “Universidad abierta” en la Universidad de Granada.

Dentro de estos marcos amplios para la colaboración europea, iberoamericana y nacionales, también han representado un importante papel en la creación

de redes profesionales, las estrategias que promovieron las acciones sobre la calidad de la docencia en la mayoría de las instituciones universitarias que, entre otras acciones, señalamos las convocatorias de proyectos de innovación docente (PIEs) en casi todas las universidades españolas, que agrupan a docentes de un mismo o diferente área para atender y promover cambios en sus prácticas. Un tema recurrente de los temas que abordan estos proyectos de innovación educativa son las prácticas externas y prácticum, junto con el uso de tecnologías para ofrecer soporte a la tutorización, orientación y evaluación de los estudiantes en los centros de prácticas. Son conocidos los ePortafolios y las plataformas virtuales institucionales (Cebrián-de-la-Serna, 2011; Cebrián-Robles et al., 2017) que dan soporte técnico para el desarrollo de estas materias, como también permiten poner a prueba los modelos pedagógicos en la atención a las prácticas.

El impacto que las tecnologías permiten para el desarrollo de las prácticas externas y prácticum es de todos conocido y valorado (Gallego-Arrufat y Cebrián-de-la-Serna, 2018; González-Brignardello y Méndez Zaballos, 2017); si bien, no ha sido suficiente para atender los problemas que la pandemia ha producido en el buen desarrollo del prácticum y las prácticas externas. No obstante, ha mantenido comunicado a los tutores con sus estudiantes en todo momento, con alternativas más o menos ingeniosas y, en algunos casos, los estudiantes han realizado prácticas desde la modalidad de teletrabajo en los centros de prácticas que lo permitían.

Las tecnologías han sido un aliado útil en la etapa de la Covid19, y esperamos que pronto se compruebe que siguen siendo valiosas una vez acabe esta situación de excepcionalidad. Las tecnológicas son un medio y un objetivo para muchas de las Redes Profesionales Docentes -RPD-.

De la misma forma que desde el tutor académico en la universidad solicitamos al grupo de estudiantes del prácticum reflexión sobre sus prácticas, así como analizar las consecuencias que orienten a una mejor toma de decisión en la docencia futura. También las Redes Profesionales Docentes -RPD- permiten las condiciones idóneas para el aprendizaje colectivo, promoviendo el cambio educativo (Brown y Poortman, 2018) en la introducción y buenas prácticas del uso de las tecnologías en las prácticas externas. Por lo que, es un proyecto muy interesante la creación de redes y grupos de docentes que comparten y cuestionan sus prácticas diarias de manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y promoviendo el crecimiento, y trabajando como una empresa colectiva (Toole y Louis, 2002).

Las video experiencias docentes y su análisis con anotaciones multimedia y etiquetado social

Las tecnologías que más funcionan en las redes suelen ser los campus virtuales de las instituciones implicadas en las redes profesionales, junto con herramientas sincrónicas como la videoconferencia múltiple, la lista de correos y, últimamente los whatsapp (Dymond et al. 2008). Estas tecnologías permiten un trabajo a los miembros de las redes de modo síncrono como asíncrono, para grupos que pueden disponer de sesiones presenciales como necesariamente virtuales por problemas de la distancia. Dentro de los recursos utilizados para mostrar las evidencias de las experiencias profesionales están los documentos de textos como audiovisuales y multimedia, bases de datos, etc. Destacando entre todos ellos los vídeos como recurso muy visual para mostrar ejemplificaciones y analizar los docentes sus experiencias y aprender en conversaciones y debates compartidos (Hollingsworth y Clarke, 2017; Sern et al., 2017). Tanto para los estudiantes en formación inicial como profesionales en activo, los videos posibilitan su grabación y visionado posterior, un momento más sosegado para la reflexión mejor que cuando uno está interviniendo en clase (Mosley Wetzel et al., 2015; Osmangolu, 2016; Siry, 2014). Los videos tienen estas posibilidades para analizar en profundidad las experiencias; si bien, el discurso suele mantenerse en un continuo que resulta complicado analizar y desestructurar como técnica de análisis del mensaje. Las tecnologías de anotaciones multimedia permiten este análisis, fragmentando con segmentos más cortos todo el hilo discursivo del mensaje, facilitando de este modo el análisis profundo; al tiempo que las anotaciones y su etiquetado social permite un análisis posterior más fácil que los comentarios escritos con solo su visionado, pues pueden ser exportados masivamente, sin pérdida en el tratamiento de los datos, de forma digital y sobre la secuencia de la misma reflexión o interpretación producida (Cebrián-Robles et al., 2016; Marçal et al., 2020).

Resulta estimulante, llegado hasta aquí, la organización y desarrollo de grupos de trabajo bajo el modelo de Redes Profesionales Docentes -RPD- para abordar las buenas prácticas en el uso de las tecnologías en el prácticum y prácticas externas, utilizando al mismo tiempo estas tecnologías como soporte para la colaboración; en especial, las anotaciones multimedia como metodología para compartir y analizar los videos experiencias de los miembros de la red. Lo que entendemos son metodologías muy poco utilizadas, pero a su vez muy importantes para el desarrollo profesional de docentes en activo, como también para utilizar estos, cuando toman un papel de tutores académicos y profesionales en sus conversaciones con sus estudiantes en los centros de prácticas.

2. Marco teórico

2.1. Contextos, objetivos y metodología de la red

En el XV symposium sobre Prácticum y Prácticas externas celebrado en Poio (Pontevedra) en julio del 2019, un grupo de docentes e investigadores consideraron que necesitaban seguir compartiendo experiencias y el diálogo producido en aquel simposio; por lo que, se pensó en constituir un grupo de trabajo que permitiera seguir esta comunicación durante los dos años hasta el próximo evento en 2021. Se constituyó una red donde participaron 41 investigadores y docentes de 17 Universidades y Centros de Educación Superior de 7 países Iberoamericanos (Argentina, Brasil, El Salvador, España, México, Perú y Portugal) que iniciaron la red en el mes de septiembre 2019 y terminaron su trabajo en junio 2021 (véase en la web https://repepe.org/?page_id=368). El objetivo de esta red es la innovación educativa vinculada a la práctica pre-profesional para analizar todos los aspectos relacionados con las tecnologías aplicadas a las prácticas externas curriculares y extracurriculares, de las instituciones participantes en la red en todas sus modalidades, funciones, dimensiones (administración, docencia, investigación) y áreas (Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales, Tecnológicas, y Humanidades) en titulaciones universitarias y profesionales, tanto a nivel nacional como internacional.

El objetivo general que nos movía en este trabajo era crear, experimentar y evaluar un entorno de desarrollo profesional para facilitar la reflexión de los docentes sobre sus propias experiencias docentes y las de sus compañeros, apoyadas en vídeos cortos, para mejorar su perspectiva profesional en el uso de las tecnologías para tutorizar el prácticum.

Se acordó en la red un plan de trabajo y cronograma que comenzaba con la creación de un video por institución entre 5 y 15 minutos donde se sintetizara la experiencia en el uso de las TIC para el seguimiento, orientación y evaluación del prácticum. De todas las instituciones participantes solo 8 instituciones tomaron la iniciativa de crear un video sobre sus experiencias, todos los demás docentes e instituciones tenían el compromiso de participar en su análisis. Se planificó de modo que hubiera un tiempo entre dichos vídeos (al menos un mes) y una semana de duración de la actividad para que todos plantearan las cuestiones y comentarios, y los creadores del vídeo tenían el compromiso de responder a todas las dudas, siempre con anotaciones de video y las etiquetas prefijadas.

Los vídeos recogían a todos los implicados en el prácticum y prácticas externas, al menos: 1. Tutores académicos; 2. Tutores de los centros de prácticas, 3. Estudiantes, 4. Coordinadores o Responsables de los programas de prácticum y prácticas externas, TFG (Trabajo Final del Grado) y TFM (Trabajo Final del Máster).

Se propuso que dada uno de estos perfiles del prácticum (estudiante, tutor centro, tutor académico y coordinador) se les planteara preguntas que irían unidas a etiquetas, como las siguientes:

1. Describa alguna buena práctica donde se utilizan tecnologías ya sea para la orientación, las tutorías y/o la evaluación en el prácticum, prácticas externas y/o TFG y TFM. Etiqueta: Buenas prácticas
2. ¿Puede indicar de qué tecnología se trata y cuál es su función principal? Etiqueta: Función
3. ¿Cómo utiliza las tecnologías para favorecer la colaboración entre los estudiantes y/o con los tutores de prácticas repartidos en los diferentes centros? Etiqueta: Colaboración
4. ¿Qué impacto, mejora, facilitación... más relevantes considera que aportan estas tecnologías en el prácticum? Etiqueta: Impacto
5. ¿Qué tipo de dificultades más importantes encuentra en la utilización de tecnologías en el prácticum? Etiqueta: Dificultades
6. ¿Considera imprescindible algún requerimiento antes de utilizar o implementar las tecnologías en el prácticum (políticas de privacidad, formación previa...)? Etiqueta: Requerimiento.

2.2. Diseño de investigación y método

El estudio se produce sobre el vídeo creado por una de las instituciones participantes en la red y autores de este artículo, y el análisis de los datos se realiza sobre los producidos en las anotaciones y etiquetado social generado en este vídeo. La fecha donde se produjo la exposición y análisis del vídeo que analizamos aquí bajo anotaciones y etiquetado social fue entre el 27 de abril y 19 diciembre del 2020. El diseño de investigación está dentro del análisis de contenidos bajo categoría, que en este caso eran en principio las etiquetas prefijadas, y que más tarde se generarían otras dentro de cada una de estas etiquetas.

Una vez terminado el proceso de anotaciones se exportaron los datos en formato Excel y se analizaron con diferentes procedimientos:

- 1.- Análisis cuantitativo de las anotaciones mediante la gráfica sobre el vídeo, donde los valles representaba la secuencia temporal del vídeo donde menos anotaciones se producían y, por el contrario, las cúspides donde más (Ver Figura 1), donde puede observarse en qué momento se producen más o menos anotaciones y su contenido, relacionado con el mensaje del vídeo.

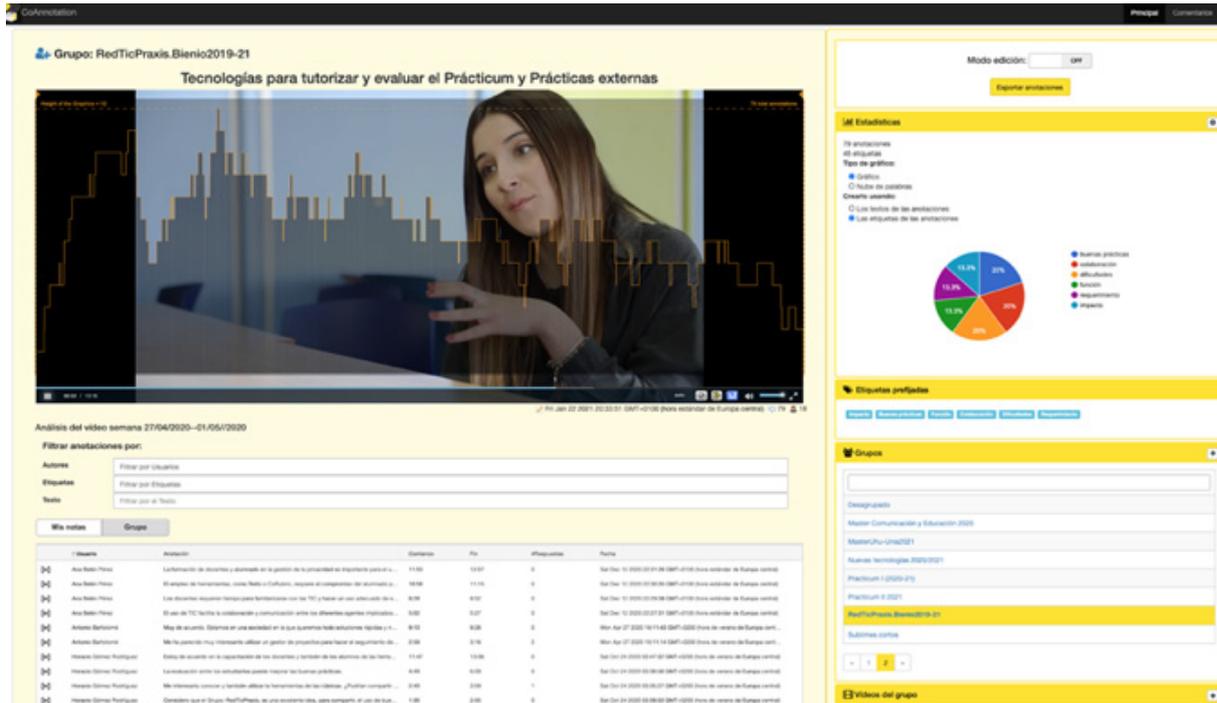


Figura 1. Representación estadística con los valles y cúspides sobre el mismo vídeo.
Fuente: Elaboración propia.

- 2.- Análisis cualitativo de la agrupación de las anotaciones sobre la gráfica del video (valles y cúspides).
- 3.- Análisis cuantitativo de las etiquetas mediante la gráfica estadística sobre el vídeo (valles y cúspides), donde puede observarse en qué momento se producen más o menos anotaciones y su contenido, relacionado con el mensaje del video.
- 4.- Análisis cualitativo de los contenidos de cada una de las etiquetas prefijadas (Ver Figura 2 etiquetas y estadísticas producidas).



Figura 2. Estadísticas de las etiquetas. Fuente: Elaboración propia.

5.- Análisis cualitativo y cuantitativo de las anotaciones que no tuvieron etiquetas (“No etiquetas”).

2.3. Instrumentos y análisis de los datos

La plataforma *Coannotation* permite la recogida y exportación de las anotaciones como de las etiquetas en un formato Excel, al mismo tiempo, se pueden observar estas estadísticas visualmente en la misma plataforma tanto cuantitativa como cualitativamente (nube de palabras) sobre el número de anotaciones y de etiquetas. Igualmente, la plataforma dispone de herramienta de filtro para los

autores, etiquetas y texto creado en las anotaciones. Al mismo tiempo, alberga una pestaña en los márgenes superior para concentrar todas las etiquetas dadas en una secuencia deseada (Ver Figura 3) y realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de la plataforma. Igualmente, al exportar todas las anotaciones en formato Excel, podemos seleccionar aquellas anotaciones y etiquetas del tiempo de ese fragmento, pues en la exportación también se registra el tiempo de inicio y final de la anotación.

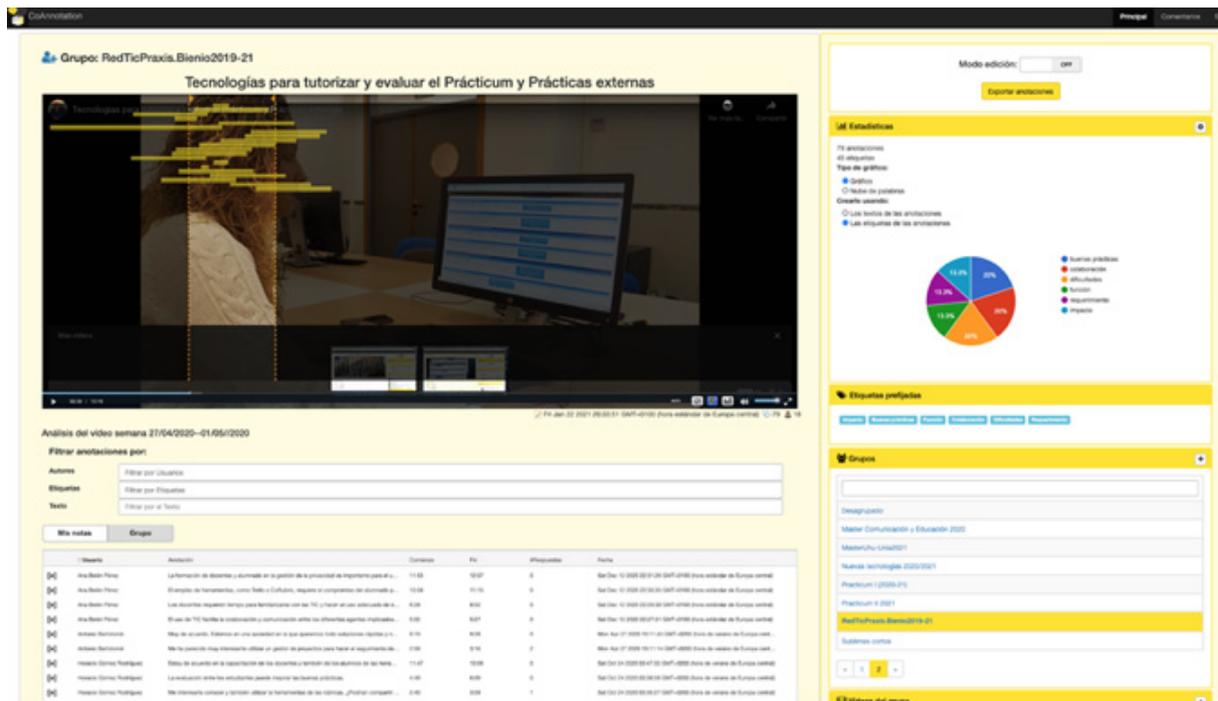


Figura 3. Selección de secuencia y anotaciones producidas. Fuente: Elaboración propia.

El total de las anotaciones producidas para este video fueron 79 y un total de 18 participantes (43,9% miembros de la red) de 8 universidades y 3 países diferentes. Se utilizaron en 38 ocasiones las 6 etiquetas predefinidas como puede observarse en la Figura 2, como fueron: Buenas prácticas, Dificultades, Colaboración, Función de las TIC, Requerimientos e Impacto. Esto quiere decir que no todas las anotaciones tuvieron etiquetado, por lo que haremos una consideración aparte a estas anotaciones como si fuera una etiqueta denominada como “No etiquetado” que representó 41 anotaciones, el 51,89% del total de las anotaciones. El resto, 38 anotaciones (48,11%) tuvieron etiquetas, siendo las más utilizadas “Buenas prácticas”, “Dificultades” y “Colaboración”; y en menor medida, “Función de las TIC”, “Requerimientos” y “Impacto”.

Análisis cuantitativo de las etiquetas mediante la gráfica estadística sobre el vídeo (valles y cúspides).

En la Figura 1, se pudieron ver las cúspides y valles en las anotaciones realizadas sobre el video que analiza esta investigación. Esto nos ayudó a identificar aquellos intervalos en los que hubo mayor concentración de anotaciones y, por tanto, donde los participantes mostraron mayor interés en participar (cúspides) o, por el contrario, donde hubo menos anotaciones y, por tanto, menor interés (valles). En la Figura 4, se pueden apreciar las cúspides y valles detectadas. Se observa en color verde un total de tres cúspides con 8 anotaciones en cada uno de esos intervalos, correspondientes con: en el primer intervalo, la presentación de REPPE (Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas: Red de Prácticum) como la asociación para el prácticum que genera dos productos, el Symposium bianual y la revista Practicum; en el segundo intervalo, aludiendo a otras herramientas como Trello o la evaluación 360º que permite conectarse a los estudiantes entre sí y conocer otras experiencias; y, en el tercer intervalo, cuando se alude a la colaboración triangular que permite Corubic entre tutor académico, tutor profesional y estudiantes.

En un breve resumen pudo sintetizarse el análisis del contenido de las anotaciones concentradas en esos tres intervalos donde puede observarse que hubo mayor interés en los miembros de la red creada: a. se resalta el potencial de las herramientas digitales para su empleo en el prácticum, especialmente de la herramienta Corubic para la evaluación de los estudiantes. b. Aluden a la importancia de colaboración entre los tres agentes implicados: tutores profesores, tutores académicos y estudiantes a través de la plataforma. Y además, c. afirman que las TIC promueven la vinculación entre teoría y práctica, facilitan la identificación y aporte de soluciones al alumnado, así como, favorecen la reflexión de los estudiantes a lo largo de las prácticas.

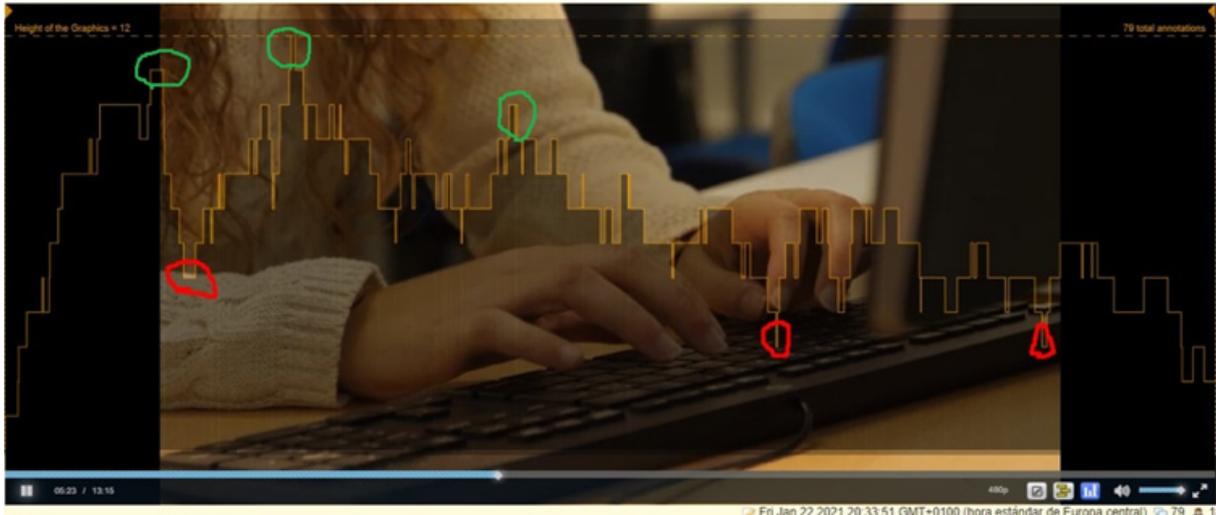


Figura 4. Detección de cúspides (verde) y valles (rojo) en las anotaciones realizadas en el video. Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, en color rojo se pueden apreciar tres intervalos donde hay menor concentración de anotaciones (valles); y, por lo tanto, suscita menos interés, con tan sólo tres anotaciones en cada uno de ellos. Esto puede deberse a que: dos de los valles coinciden con un momento de transición de un tema a otro dentro del video, momento que se representaba proyectando en la pantalla un nuevo título; y el tercer valle coincide con la referencia a la necesaria formación digital de estudiantes y docentes, tema tratado a lo largo del video en diversas ocasiones y que ya ha recogido anotaciones al respecto en otros intervalos.

Análisis cualitativo de los contenidos de cada una de las etiquetas.

Vamos a analizar en este apartado el contenido de las anotaciones según su etiquetado. Como ya hemos expuesto, el usuario podía elegir entre un total de seis etiquetas:

Las anotaciones bajo la etiqueta **buenas prácticas** destacan el potencial de la herramienta Corubric para la evaluación asegurando una de las participantes (M.C.D.) que *“la idea de compartir experiencias y dificultades, además de fomentar el intercambio entre profesores y tutores, los desafía a conocer y probar diferentes herramientas y tecnologías”*, y afirma que *“es fundamental contar con espacios que promuevan el debate entre los estudiantes, que conduzcan a reflexiones más profundas. La diversidad de perspectivas y aportes individuales, sustentada en las TIC, conduce a la construcción colaborativa del conocimiento, al tiempo que brinda una oportunidad de aprendizaje enriquecedor y efectivo”*. Además, mencionan otras herramientas como Powtoon para debates, Google Drive para reflexiones o Trello para la planificación.

La etiqueta **colaboración** fue empleada en diversas ocasiones junto con la etiqueta buenas prácticas. Las anotaciones bajo esta etiqueta apoyan el uso de las TIC como herramientas de colaboración y comunicación entre los agentes implicados, como son: entre el tutor profesional, tutor académico y estudiantes. Una de las anotaciones afirma que *“las experiencias de colaboración triangular entre tutores y estudiantes en prácticas plantea muchas más posibilidades de comunicación directa. Además de romperse la barrera de espacio y tiempo, adaptándose a las circunstancias personales y agilizando la comunicación a través de las Tics”* (S.D.M.). En sí, hablan de una red colaborativa en la que la construcción es conjunta y se genera una sana competencia. También cabe destacar una de las anotaciones que alude a un importante tema como es la sostenibilidad ambiental, económica y social, afirmando que la herramienta *“además de evitar el consumo innecesario de recursos naturales, reduce el costo de copias e impresiones, mientras que hace más accesible el conocimiento a los estudiantes”* (M.D.C.).

Las anotaciones bajo la etiqueta **impacto** se acuerda en considerar que el mayor impacto consiste en el uso de las herramientas tecnológicas que provocan el **cambio y la mejora del aprendizaje** y, por consiguiente, de las competencias digitales de los docentes actuales y futuros. Afirman, además, que **la presentación de las TIC al inicio del curso promueve el desarrollo de habilidades digitales** fomentando el interés por el aprendizaje, a la vez que desarrollan habilidades actitudinales como puede ser la resiliencia.

La etiqueta **función** fue empleada en diversas ocasiones junto a otras etiquetas. El contenido de las anotaciones bajo esta etiqueta sostienen y **confirman el potencial de la herramienta Corubric** para la evaluación del alumnado, permitiendo la evaluación entre pares, la autoevaluación, así como la evaluación de los estudiantes por parte del docente.

Bajo la etiqueta **dificultades** se engloban dificultades, valga la redundancia, de **la utilización de herramientas digitales para la evaluación del prácticum**. Entre ellas, se menciona la **falta de competencia digital tanto del profesorado como del alumnado** y, por consiguiente, la necesidad de tiempo para aprender a utilizar las herramientas digitales y hacer un uso adecuado de ellas; es decir, con un enfoque formativo. En algún caso proponen la implementación de aplicaciones que se utilizan con frecuencia de forma personal por los agentes implicados, pero especifican la importancia en estos casos de **cuidar la protección de datos**. Además, se alude a la pandemia como una situación extrema que ha afianzado más aún la importancia de desarrollar la competencia digital del profesorado que se encuentra en activo y del profesorado futuro, ahora en formación.

Las anotaciones bajo la última etiqueta, **requerimiento**, señala la importancia en la gestión de la **privacidad a través de un uso seguro de las TIC**. Además, aluden a la necesidad por parte de los estudiantes de un compromiso para acceder

a plataformas externas a las institucionales, aprender su funcionamiento y cumplir con los plazos marcados por el equipo docente.

Análisis cualitativo y cuantitativo de las anotaciones que no tuvieron etiquetas (“No etiquetas”).

Las **anotaciones sin etiquetas** ascienden a un total de 41 (51,89%). Esto puede deberse a la falta de conocimiento de la herramienta por parte de los participantes (alguna de estas anotaciones sin etiquetas iba precedida en su redacción del nombre de la etiqueta escrita pero no seleccionada), o por considerar que el contenido de la anotación no se identifica con ninguna de las etiquetas. Igualmente, la dispersión que se produjo en las fechas provocó análisis y resultados contrarios a diferencia de si hubiera tenido lugar concentrado en una semana, como se planeó en un inicio, por lo que entendemos que pudo crear cierto desapego a una comunicación más intensa. Las anotaciones no etiquetadas se han agrupado en cuatro categorías según su contenido; si bien, como podrá observarse en su síntesis, son muy similares a los resultados cualitativos de las anotaciones con etiquetado.

La primera categoría referida a la *formación*, cuyas anotaciones aluden a una evidente alfabetización digital y, por consecuencia, la necesaria falta de formación de todos los participantes que componen la comunidad de aprendizaje. Una de las anotaciones añade un problema actual, que el profesorado conozca el manejo de herramientas de creación de textos u hojas de cálculo (ejemplo, MS Word o Excel), frente a una falta evidente de dominio de herramientas de gestión. La segunda categoría alude a los *beneficios del uso de las tecnologías* en la educación, afirmando que facilitan la comunicación, promueven la reflexión y el debate; así como el intercambio de ideas. Además, se refieren a las anotaciones de video como una oportunidad para el estudiantado, al permitirles diseñar, leer, redactar, debatir o argumentar. La tercera categoría se refiere a la *evaluación*, cuyas anotaciones fortalecen la idea de que las TIC favorecen la evaluación formativa, así como generan un impacto para la evaluación de 360 grados. Y la cuarta, y última categoría, es la referida a *herramientas*. En ellas se alude a Corubric como herramienta sencilla y de fácil acceso para la evaluación por competencias; así como facilitadora de reflexiones durante las prácticas. Igualmente, se mencionan otras herramientas para el seguimiento de los estudiantes como Trello.

De todas las anotaciones cuáles son preguntas y cuáles comentarios

Se puede afirmar que de todas las anotaciones 2 (2,53%) formulan preguntas y 77 (97,46%) ofrecen una afirmación o comentario. Hemos elaborado una nube de palabras para detectar las palabras más empleadas en el total de anotaciones

(Ver Figura 5). Estas son: TIC, herramientas, aprendizaje, estudiantes, evaluación, prácticas, tecnologías, docentes y Corubric.



Figura 5. Nube de palabras de todas las anotaciones del video. Fuente: Elaboración propia con la herramienta nubedepalabras.

3. Discusión y conclusiones

Es cierto que la pandemia de la Covid19 produjo un momento difícil en el trabajo de la red, demorándose en algunos casos la producción de los vídeos y su análisis según el calendario planificado. Si bien, una vez comprometidos y aceptadas las fechas, todos participaron en la experiencia con algunas modificaciones de cambios de plazos de entrega, especialmente en la flexibilidad de los análisis una vez subidos los vídeos a la plataforma. No obstante, y a pesar de esta situación, consideramos que la experiencia ha sido muy valiosa y efectiva el trabajo en red para el análisis de las prácticas mediante comentarios sobre los vídeos, como en otros estudios (Hollingsworth y Clarke, 2017; Osmanoglu, 2016; Siry, 2014). Se pudo alcanzar los objetivos planteados de compartir experiencias y buenas prácticas sobre el uso de las TIC y sus consecuencias, temores, fortalezas... en su aplicación al prácticum y prácticas externas; y que a pesar de las fechas del inicio para el análisis del vídeo (estábamos en plena pandemia 27 de abril del 2020) se prorrogó la participación hasta las vacaciones de Navidad del 2021, con lo que, las reflexiones y análisis se distanciaron. Es posible que esta dispersión provoque entre otras dos dinámicas:

- a. Que no hubiera un fluido de preguntas y respuestas, sí más comentarios (97,46%) que preguntas (2,53%); si bien, es posible que los docentes se vean más motivados a sentirse identificados con ciertas prácticas y hagan comentarios, más que plantear preguntas o valoraciones al trabajo de otro en un primer momento, de modo que no compromete la participación.
- b. Que la mitad de los docentes no utilizaron las etiquetas acordadas, pero sí hubo una participación en el inicio de la experiencia y vídeo que se mantuvo aproximadamente durante todo el proyecto, con el 63,4% de sus miembros en el primer video analizado (1 de marzo de 2020), pasando al 43,9% de participación en el vídeo que aquí estudiamos (entre abril-diciembre 2020), y con dos de los ocho vídeos que sólo alcanzaron el 31,7% de participación (coincidieron ser los dos últimos videos a analizar en el mes de diciembre y uno en lengua brasileña minoritaria entre los participantes) de todos los miembros inscritos inicialmente.

Estos dos elementos y unido a un análisis de los comentarios de fondo, consideramos que no se profundizó en las prácticas docentes más allá de compartir información de metodologías y tecnologías utilizadas. Creemos que la causa fue el cambio de flexibilizar el tiempo de los debates de una semana a un periodo más largo, que perjudicó esta interactividad de grupo más intensa e inmediata, provocando un intercambio más laso y menos profundo en los debates. Por lo que, podemos estar medianamente satisfechos con la participación del 39,3% por el número estable de todos los miembros de la red; si bien, necesitamos replantear mejoras y seguir con lo planteado en un inicio, dotando de menos tiempo para el debate (p.ej. "una semana intensa"), junto con otros incentivos que comprometan más el nivel de participación cuantitativa y cualitativamente.

De los análisis con la ayuda de las etiquetas y sin etiquetas (no hubo diferencias) podemos concluir un resumen de tres aspectos, en ocasiones entrelazados, como los que siguen:

En un primer momento, necesitamos desarrollar las buenas prácticas contando con espacios que **promuevan el debate entre los estudiantes y también entre los docentes**, en la idea que nos apuntaban Danielowich y McCarthy (2013) para los docentes, donde el vídeo podría promover "un anclaje" sobre los métodos de enseñanza y buenas prácticas que estos pretenden transmitir a sus estudiantes directamente con análisis y ejemplificaciones sobre los vídeos. Al tiempo que, y como comprobó Rosaen et al. (2008), para los estudiantes puede ayudar a reflexionar sobre su enseñanza en las prácticas, con debates más complejos y reflexiones más profundas a las que se producen cuando utilizan la reflexión escrita en las memorias de prácticas, como también comentarios más específicos de dichas experiencias.

En segundo momento, necesitamos **fortalecer la colaboración** triangular entre tutores y estudiantes en prácticas, dado que puede proporcionar muchas más posibilidades de comunicación directa con el uso de la tecnología, recordando siempre que el verdadero impacto **del buen uso de las TIC se consigue con cambios tangibles en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.**

En tercer lugar, se recomendó el uso de las TIC desde el inicio del curso puesto que así se promueve el **desarrollo de habilidades digitales, y se contrarrestan las dificultades de su uso**, como serían: la utilización de las herramientas digitales para la evaluación del prácticum, la falta de competencia digital tanto del profesorado como del alumnado, preocupación con la protección de datos y la privacidad en internet y, por tanto, la necesidad de una formación y utilización segura de las TIC.

En conjunto, y para concluir, el interés mostrado de los participantes se resume en dos temas, que pueden comprobarse por el número de anotaciones y comentarios en las cúspides de la estadística (Figura 4), como fueron: Por un lado, comentarios sobre la secuencia del video que trata la asociación REPPE, el Symposium bianual y la revista Practicum-. Fue una necesidad compartir y fortalecer la propia red antes de la pandemia Covid19, y más si cabe, durante la misma. Pues no podemos olvidar que esta red se mantuvo y desarrolló precisamente durante la misma. Por otro lado, conocer más sobre las metodologías de uso de las herramientas que se mostraron exitosa para una orientación y seguimiento de los estudiantes (como era el caso de Trello) y, especialmente, la evaluación y la interactividad entre los tres implicados (tutor académico, tutor profesional y estudiantes) para desarrollar una evaluación 360º que permitía la herramienta Corubric. En suma, dos aspectos conocidos y de mayor interés como es el seguimiento y tutorización junto con la evaluación del prácticum que refuerzan algunos trabajos recientes de los análisis sobre la Covid19 (Area-Moreira et al., 2021; Schildkamp et al., 2020) y que son dos de las funciones más relevantes que podemos encontrar en las tecnologías como apoyo al prácticum y las prácticas externas.

Referencias bibliográficas

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S. y Nicolás-Santos, M. B. S. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.450461>

Bolívar-Botía, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*. 361, 23–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>

Brown, Ch. & Poortman C. L., (Eds.). (2018). *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Routledge.

- Cebrián-Robles, D., Blanco-López, Á. y Noguera-Valdemar, J. (2016). El uso de anotaciones sobre vídeos en abierto como herramienta para analizar las concepciones de los estudiantes de pedagogía sobre un problema ambiental. *Indagatio Didactica*, 8(1), 158–174. <https://doi.org/10.34624/id.v8i1.3148>
- Cebrián-Robles, D., Pérez-Galán, R. y Cebrian-de-la-Serna, M., (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum* 2(1), 1–21. <https://bit.ly/2Rl8Rk2>
- Cebrian-de-la-Serna, M. (2011). Los eportafolios en la supervisión del prácticum: Modelos pedagógicos y soportes tecnológicos. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(1), 91–107. <https://bit.ly/3eOaA9V>
- Chapman, C. y Hadfield, M. (2009). *Leading school-based networks*. Routledge.
- Danielowich, R. M. y McCarthy, M. J. (2013). Teacher Educators as Learners: How Supervisors Shape Their Pedagogies by Creating and Using Classroom Videos with Their Student Teachers. *Action in Teacher Education*, 35(3), 147–164. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.806231>
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Halle, J. W., Chadsey, J. y Bentz, J. L. (2008). An Evaluation of Videoconferencing as a Supportive Technology for Practicum Supervision. *Teacher Education and Special Education*, 31(4), 243–256. <https://doi.org/10.1177/0888406408330645>
- FOLTE (2021) Grupo de trabajo en formación online y tecnología educativas. <https://tic.crue.org/>
- Gallego-Arrufat, M.J. y Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Contribuciones de las tecnologías para la evaluación formativa en el prácticum. *Profesorado*, 22(3), 139–161. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7996>
- González-Brignardello, M. P. y Méndez Zaballos, L. (2017). Desarrollo de un prácticum virtual: fundamentos y claves. *Revista Practicum*, 2(2), 50–68. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v2i2.9858>
- Hollingsworth, H. y Clarke, D. (2017). Video as a tool for focusing teacher self-reflection: supporting and provoking teacher learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(5), 457–475. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9380-4>
- Marçal, J., Borges, M. M., Viana, P. y Carvalho, P. (2020). Aprender la Física a través de anotaciones de vídeos en línea. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 21–21. <https://doi.org/10.14201/eks.23373>
- Mosley Wetzel, M., Maloch, B., Hoffman, J. V., Taylor, L. A., Vlach, S. K. y Greeter, E. (2015). Developing Mentoring Practices Through Video-Focused Responsive Discourse Analysis. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 359–378. <https://doi.org/10.1177/2381336915617611>
- Osmanoglu, A. (2016). Prospective teachers' teaching experience: teacher learning through the use of video. *Educational Research*, 58(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1117321>
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. y Terpstra, M. (2008). Noticing Noticing: How Does Investigation of Video Records Change How Teachers Reflect on Their Experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347–360. <https://doi.org/10.1177/0022487108322128>
- Sern, L. C., Nor, N. 'ain H., Foong, L. M. y Hassan, R. (2017). Students' Perception on Teaching Practicum Evaluation using Video Technology. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 226(1), 012199. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/226/1/012199>
- Schildkamp, K., Wopereis, I., Jong, M. K.-D., Peet, A. y Hoetjes, I. (2020). Building blocks of instructor professional development for

innovative ICT use during a pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*, 39, 88. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0034>

Siry, C. (2014). Facilitating Reflexivity in Preservice Science Teacher Education Using Video Analysis and Cogenerative Dialogue in Field-Based Methods Courses. *EURASIA*

Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10(5), 481–508. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1201a>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>



Moral-Santaella, C., Ritacco-Real, M. y Morales-Cabezas, J. (2021). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción.

Revista Practicum, 6(1), 26-43.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10230>

Fecha de recepción: 22/09/2020
Fecha de aceptación 20/11/2020

Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción

Checking the effectiveness of materials for reflection on professional teaching skills. An action research study

Verificar a eficácia dos materiais reflexivos nas competências docentes profissionais. Um estudo de pesquisa-ação

Cristina Moral-Santaella

Universidad de Granada
cmoral@ugr.es

Maximiliano Ritacco-Real

Universidad de Granada
ritacco@ugr.es

Jerónimo Morales-Cabezas

Universidad de Granada
moralesc@ugr.es

Resumen

Formar docentes profesionales/competentes es el reto a superar por cualquier programa de formación del profesorado, pero las facultades de educación españolas no dirigen una atención expresa a salvar este problema. El proyecto de investigación-acción que presentamos muestra la eficacia de un material sobre competencias profesionales docentes y el grado en que consigue formar profesores más competentes/expertos, aunque también muestra una gran resistencia en su utilización. La discusión de los resultados, aunque con las limitaciones propias de los estudios de investigación-acción, ofrece una reflexión propicia para la mejora de los actuales programas de formación de profesores de nuestras facultades de educación.

Abstract

Training professional / competent teachers is the challenge to be overcome by any teacher training program, but the Spanish faculties of education do not direct express attention to saving this problem. The action research project we present shows the effectiveness of a material on professional teaching competences and the degree to which it manages to train more competent / expert teachers, although it also shows great resistance in its use. The discussion of the results, although with the limitations of action research studies, offers a favorable reflection for the improvement of the current teacher training programs of our schools of education.

Resumo

A formação de professores profissionais / competentes é o desafio a ser superado por qualquer programa de formação de professores, mas as facultades de educação espanholas não direcionam atenção específica para a superação deste problema. O projeto de investigação-ação que apresentamos mostra a eficácia de um material sobre competências profissionais docentes e o grau em que consegue formar professores mais competentes / especializados, embora também apresente grande resistência na sua utilização. A discussão dos resultados, embora com as limitações dos estudos de pesquisa-ação, oferece uma reflexão favorável para o aprimoramento dos atuais programas de formação de professores de nossas facultades de educação.

Palabras claves

Formación de profesores, competencias docentes, Practicum, Investigación-acción, resistencia al cambio.

Keywords

Teacher training, teachers' competencies, Practicum, action-research, resistance to change.

Palavras-chave

Treinamento de professor, Habilidades de ensino, Estágio, Pesquisa-ação, resistência à mudança.

1. Introducción

Formar profesores competentes verdaderos profesionales que puedan comprender y dar una respuesta de calidad a la complejidad de la enseñanza, es el reto que afrontan los programas de formación de profesores en la actualidad. Sistemas educativos como el de Finlandia, Singapur o Canadá, son ejemplos de diseños de programas profesionalizadores para la formación de profesores basados en la adquisición de las competencias docentes (Darling-Hammond y Rothman, 2015).

Al comparar el planteamiento que da fundamento a estos programas de formación del profesorado con el programa de Prácticum que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, programa similar al de otras universidades españolas (Arias et al., 2017; González-Sanmamed, 2015; Moral, próxima publicación), observamos grandes diferencias que estimulan el deseo por encontrar nuevas fórmulas para cambiar el modelo de formación de profesores actual. Por este motivo surge este proyecto de investigación-acción.

El propósito es diseñar un modelo de Prácticum que realmente entrene para la profesión docente, ya que el modelo que se sigue actualmente es un modelo poco enfocado a la adquisición de competencias profesionales. El modelo que se mantiene en la actualidad en la Facultad de Educación de Granada se fundamenta en la realización de un periodo de observación que exige la elaboración de una memoria de prácticas y un diario personal. La guía proporcionada para la realización de la memoria de prácticas es una guía abierta para la reflexión. En ella se exige que el alumnado realice una observación descriptiva de grandes apartados de la práctica docente, como, por ejemplo, las características del centro, Proyecto Educativo, Plan de Centro, metodología docente, evaluación del aprendizaje, etc., pero en ningún caso es una guía detallada que guíe la reflexión sobre la diversidad de competencias profesionales básicas que caracterizan a la profesión docente (Facultad de Educación de Granada, 2019).

El reciente resurgimiento del movimiento de formación de profesorado basado en competencias destaca los beneficios de entrenar a los profesores en la re-

flexión sobre las competencias profesionales clave que identifican a la profesión docente (Pollard, 2014; Gravells, 2017; Blachford, 2017; Baker et al., 2017; Capel et al., 2016; Hall et al., 2014; Sellars, 2017; Ball y Forzani, 2009; Forzani, 2014). La línea de investigación representada por estos autores no considera al profesor un simple técnico que aplica rutinas de actuación en su trabajo, sino un profesional competente capaz de reflexionar acerca de cómo resolver el complejo problema de la enseñanza. Para ello diseñan materiales y sesiones clínicas con la intención de generar una reflexión guiada, lo más detallada posible, sobre competencias docentes.

El contraste entre lo que se experimenta en la Facultad de Educación de Granada y estos nuevos enfoques profesionalizadores en la formación de profesores, se ha convertido en el punto de partida de este proyecto de investigación, llevado a cabo por un grupo de profesores que imparten docencia en el Grado de Educación Primaria. Para ello se han adoptado los principios metodológicos básicos de las propuestas de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1986; McNiff, 2013), pues se considera la alternativa válida para poder cambiar las prácticas ineficaces que se mantiene en muchas instituciones de enseñanza (Cochran-Smith, 2005). Específicamente, el proyecto de investigación-acción que se presenta en este artículo ha consistido en diseñar y probar un material para la formación del profesorado destinado a ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre competencias docentes básicas, con el propósito de conseguir formar profesores competentes y capaces de hacer frente a las complejidades de la enseñanza.

2. Punto de partida del proyecto de investigación acción

2.1. La naturaleza compleja de la enseñanza y sus desafíos para los programas de formación de profesores

Actualmente existe un amplio debate en torno a los programas de formación de profesores. La base de estas críticas está directamente relacionada con la necesidad de una teoría de la enseñanza coherente y unificada que respalde los programas de formación de profesores (Sinnema et al., 2017; Wang et al., 2011). La Conferencia de Decanos Españoles (2017) y el Departamento de Educación de España (Marina et al., 2015) también destacan esta falta de consenso. Sin embargo, aunque algunos estudios destacan esta falta de definición, también hay algunos autores que identifican claramente la enseñanza como un trabajo exigente que requiere que el profesor posea un capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) y unas competencias profesionales para poder dar respuesta a esta complejidad (Baker et al., 2017; Ball y Forzani, 2009; Blatchford, 2017; Capel et al., 2016; Forzani, 2014; Gravells, 2017; Grossman et al., 2009).

Pero, aunque estas investigaciones avalan la complejidad de la enseñanza, también se encuentran otras investigaciones que muestran como el profesorado intenta reducir esta complejidad con rutinas de clase fáciles de seguir. Estas rutinas son muy resistentes al cambio, debido a que están muy aceptadas e institucionalizadas como hábitos de enseñanza característicos de los docentes (Duffy y Roheler, 1986). Aunque la enseñanza se considera un trabajo que requiere resolver problemas y tomar decisiones, en muchos casos la realidad cotidiana de las escuelas muestra una práctica sencilla y relativamente básica a través de rutinas simples de actuación que son fáciles de seguir (Ortiz, 2011; Terhart, 2013). Esta resistencia también se encuentra en los futuros maestros y se fundamenta en el hecho de que la reflexión sobre la práctica de la enseñanza no ha conseguido eliminar las creencias acumuladas en sus años de escuela Primaria y Secundaria, sino por el contrario, afianzarlas (Bronkhorst et al., 2014; Garrett y Segall, 2013).

2.2. Bases para la construcción de programas de Prácticum enfocados al desarrollo de competencias

Así que, aunque existen numerosos estudios que muestran la complejidad de la enseñanza y recomiendan la reflexión y la formación sobre competencias profesionales docentes, no es el planteamiento usual de los programas de formación del profesorado, y en concreto, de los programas de Prácticum para la formación de profesores en España (Arias et al., 2017; González-Sammamed, 2015; Zabalza, 2011). Los programas de formación de profesorado suelen ser meros programas de entrenamiento académico, con una sección muy limitada de reflexión sobre práctica durante los periodos de observación y contacto con la realidad de la enseñanza. Como señala Darling-Hammond (2006b), lo que los maestros necesitan saber para enfrentar el complejo mundo de la enseñanza es imposible comunicar de forma teórica y difícil de apreciar a través de una simple observación durante los periodos de Prácticum. Según Darlin-Hammond (2006b) la clave de los buenos programas de formación de profesores radica en el hecho de que ofrecen numerosas oportunidades para analizar y reflexionar con la ayuda de una guía experta sobre *“el grano fino de la práctica docente”* (Darling-Hammond, 2006b, p. 308).

Pero, desgraciadamente, como destacan Wang et al. (2011), la acción reflexiva en la formación del profesorado ha sido criticada como algo ineficaz para conseguir llegar al detalle de análisis que propone Darling-Hammond (2006b). Esta idea no es nueva, ya que hace décadas los investigadores demostraron que los periodos de reflexión durante el Prácticum se reducían a una mera descripción de episodios de enseñanza donde la complejidad de la enseñanza no se cuestionaba (Calderhead, 1989). Ball y Bass (2001) descubrieron que el conocimiento didáctico del contenido no se lograba a través de la observación de la enseñanza,

y que las experiencias de campo durante los periodos de prácticas en la formación de profesores no se correlacionaban directamente con la adquisición de un conocimiento pedagógico. De estas investigaciones se concluye que la observación y la simple reflexión sobre la experiencia, no garantiza un buen programa de Prácticum, e incluso se ha llegado a considerar ineficaz para cambiar los sistemas de creencias que poseen los futuros profesores, aunque contradictoriamente efectivo para reforzar las creencias existentes (McIntosh, 2010).

Para facilitar un modelo de práctica reflexiva eficiente durante el Prácticum que permita a los futuros profesores reflexionar sobre la complejidad de la enseñanza, se debe utilizar un modelo de reflexión como el propuesto por Van Manen (1977) que progresa desde niveles de reflexión técnica, hacia niveles de reflexión práctica y crítica (Sellars, 2017). La intención es conseguir que los futuros profesores alcancen durante sus periodos de Prácticum el nivel de competencias suficiente para convertirse en verdaderos expertos adaptativos capaces de resolver el complejo mundo de la enseñanza (Darling-Hammond, 2006a). Estos maestros competentes deben tener un recurso profesional compuesto de capital humano, social y decisonal (Day, 2017; Hargreaves y Fullan, 2012), que se adquiere a través de un progresivo proceso que avanza desde las fases de principiante a experto (Leinhardt y Greeno, 1986).

Los estudios sobre profesores expertos y principiantes destacan que los profesores principiantes suelen tener una comprensión limitada de la complejidad de la enseñanza y no logran integrar el significado de lo observado en una sesión de enseñanza, con lo cual esto les impide adoptar un nivel competencial adecuado. Los profesores expertos trabajan en un nivel superior de comprensión que les permite comprender las distintas dimensiones del proceso de enseñanza y tener más flexibilidad y velocidad en resolver problemas de enseñanza, mostrando un nivel competencial superior (Berliner, 2001; Woff et al., 2017).

3. Punto de partida del proyecto de investigación-acción

3.1. Problema de investigación y planteamiento metodológico

A partir de esta fundamentación teórica que se acaba de plantear se puede deducir que el propósito de un buen programa de formación de profesores debería estar dirigido a formar profesores expertos competentes alejados de la imagen de un mero novicio incapaz de resolver la complejidad de la enseñanza. Pero desafortunadamente como Berliner (2000) ya destacaba a comienzos del siglo XXI, los programas de formación de profesores no estimulan intelectualmente a los futuros docentes como deberían para llegar a formar verdaderos profesionales expertos en docencia. La reflexión de Berliner (2000) puede ser trasladada

directamente a nuestro contexto. Año tras año el modelo que se mantiene en la Facultad de Educación de Granada se basa en la elaboración de una memoria de prácticas que no guía la reflexión y no estimula lo suficiente a los futuros profesores para que se pregunten detenidamente sobre los componentes esenciales y básicos de cada una de las competencias profesionales docentes que se requieren para poder llevar a cabo una docencia de calidad. La construcción de una memoria y un diario de prácticas para completar el Prácticum, con una simple guía para su elaboración, no es suficiente para profundizar en la complejidad de la enseñanza y formar docentes competentes, verdaderos profesionales expertos. Por este motivo, la hipótesis de partida de este trabajo reside en considerar que los futuros profesores obtendrán un conocimiento más experto durante su periodo de Prácticum si siguen una guía detallada para la reflexión sobre competencias profesionales docentes para la realización de su memoria de prácticas.

Para probar esta hipótesis de trabajo se ha diseñado un proyecto de investigación-acción, por tanto, el trabajo sigue las fases típicas de un proyecto de investigación-acción: “*Planificación, actuación, observación y reflexión*” (Carr y Kemmis, 1986; McNiff, 2013).

3.2. Planificación: diseño de un nuevo material de formación para reflexionar sobre competencias profesionales docentes

La propuesta para mejorar el modelo de Prácticum de la Facultad de Educación de Granada se centra en modificar el material que los estudiantes utilizan para reflexionar sobre la práctica docente durante su estancia en el colegio. Este nuevo material consiste en una serie de actividades reflexivas guiadas sobre diversas competencias docentes dirigidas al diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas (Moral, 2018, 2019). La Figura 1 muestra un ejemplo de práctica reflexiva sobre el tema “Metacognición”. Para la preparación de este material, se han seguido los trabajos de Pollard (1997; 2014), Gravells (2017), Blachford (2017), Baker et al. (2017), Capel et al. (2016), Hall et al. (2014), Sellars (2017), Grossman et al. (2009), Ball y Forzani (2009) y Forzani (2014). El modelo de reflexión utilizado para generar una toma de conciencia personal de las diferentes competencias aplica los tres niveles de reflexión establecidos por Van Manen (1977).

Figura 1. Actividad reflexiva sobre la competencia docente: “Procesos Metacognitivos desarrollados en clase”

PROCESOS METACOGNITIVOS DESARROLLADOS EN CLASE

La toma de consciencia del proceso de aprendizaje es una condición esencial para conseguir una enseñanza personalizada y un aprendizaje significativo. El alumno debe tomar consciencia del porqué aprende, para qué aprende, cómo aprende, qué utilidad va a tener lo que está aprendiendo, cuáles son los problemas que conlleva el proceso de aprendizaje, cómo resolverlos, etc..

Es interesante reflexionar sobre los momentos de clase en los que se activan los procesos metacognitivos en los alumnos a partir del siguiente esquema:

Los alumnos reflexionan en torno a las siguientes preguntas	CUÁNDO SE EMPLEA	PROCEDIMIENTO
¿Por qué aprendo este tema ...?		
¿Para qué aprendo este tema...?		
¿Cómo aprendo correctamente...?		
¿Qué utilidad tiene lo que aprendo?		
¿Cuáles son los problemas que conlleva el aprendizaje de este tema...?		
¿Cómo te sientes cuando aprendes, qué emociones provoca?		
¿Cómo mejorar el proceso de aprendizaje?		
Otros..		

- ¿Algunas de estas preguntas son llevadas a cabo en clase?
- Si no se utilizan, ¿por qué piensas que no son utilizadas?
- ¿Con qué temas o momentos de clase se realizan estas preguntas metacognitivas?

- ¿En qué grado participa el alumnado? ¿Todos participan o solo algunos? ¿quiénes participan? ¿con qué resultados?
- ¿Piensas que los alumnos están interesados en participar cuestionándose estos procesos?
- ¿Notas algunos cambios en los alumnos después de aplicar estos procesos metacognitivos?
- ¿Qué implicaciones crees que lleva asociado trabajar con estos procesos metacognitivos en clase?
- ¿Crees que desarrollar estos procesos metacognitivos en clase es necesario o podrían suprimirse?

Nota – Actividad reflexiva para la competencia “Procesos Metacognitivos Desarrollados en Clase”, tomado de Moral (2018, página 15).

3.3. Actuación: métodos de recogida y análisis de datos

3.3.1 - Procedimiento seguido

La hipótesis del proyecto de investigación-acción radica en demostrar que, si el nuevo material de formación de profesorado diseñado para la reflexión sobre competencias profesionales docentes se aplica durante el periodo de Prácticum, los futuros profesores lograrán un pensamiento más elaborado, experto y profesional sobre la enseñanza. La metodología aplicada para probar esta hipótesis es experimental, utilizando un grupo experimental y dos grupos control, y toma como referencia metodológica la teoría del análisis de profesionales expertos y principiantes (Chi et al., 1988). Además de emplear un método experimental, la metodología aplicada utiliza entrevistas individuales y entrevistas grupales semi-estructuradas (King et al., 2019). Las entrevistas han sido realizadas por los profesores supervisores de Prácticum de los grupos experimental y control, que a su vez son los investigadores de este trabajo. Por este motivo, el proyecto de investigación-acción, además de tener una naturaleza experimental, mantiene rasgos de una metodología mixta, debido a la combinación de diferentes procedimientos de recopilación de datos (Teddlie y Tashakkori, 2013), y de una metodología fenomenológica propia de la investigación-acción, ya que el mismo investigador analiza su propia práctica (Kaufer y Chemero, 2015; McNiff, 2013)

3.3.2 Participantes en el proyecto de investigación de acción

Los investigadores que llevan a cabo este proyecto de investigación-acción son un grupo de formadores de maestros que imparten clases en el Prácticum del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de Granada. Para probar la hipótesis, se utilizaron tres grupos de estudiantes de tercer año de Grado

de Educación Primaria. El primer grupo, grupo experimental (GE1), compuesto por 21 estudiantes, ha utilizado el nuevo material para la reflexión sobre competencias profesionales docentes. El grupo control, con un total de 27 estudiantes, pertenecientes a dos subgrupos: el Grupo control 1 (GC1), compuesto de 11 estudiantes y el Grupo Control 2 (GC 2) compuesto de 16 estudiantes. El grupo GC2 tiene la característica de pertenecer al Grado de Educación Primaria bilingüe, con lo cual está compuesto de estudiantes que han seguido un proceso de selección diferente del resto de alumnos que conforman los grupos GE1 y GC1, pues son estudiantes que han sido seleccionados en función de su elevado expediente académico y nivel de inglés. Todos los estudiantes del grupo control (GC1 y GC2) siguieron la guía para la memoria de prácticas de Prácticum I para el Grado de Educación Primaria que ofrece actualmente la Facultad de Educación de Granada. Los estudiantes del grupo experimental (EG1) realizaron el Prácticum con el nuevo material de prácticas de reflexión guiada sobre competencias docentes en el primer cuatrimestre del año académico 2018-2019. Las entrevistas se realizaron a una muestra de 13 tutores docentes pertenecientes a cuatro escuelas diferentes que participan con el grupo experimental (EG1). Tres de ellos eran hombres y 10 mujeres, y todos tenían entre 25 y 50 años.

3.3.3. Recogida de datos

Para llevar a cabo este proyecto de investigación-acción se ha recopilado una variedad de datos;

- Primero, para verificar la hipótesis de trabajo, se utilizó una prueba de análisis visual para mostrar el grado de competencia alcanzado durante el período de prácticas, lo que permitió verificar en qué medida los futuros profesores que han utilizado el nuevo material y han mantenido una reflexión guiada sobre distintas competencias docentes (GE1), pueden considerarse más “expertos” o competentes que los futuros profesores que no han seguido este material de reflexión guiada (GC1 y GC2). Siguiendo las recomendaciones de las investigaciones que analizan la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes (Glaser y Chi, 1988; Woff et al., 2017) se ha utilizado una prueba visual que consiste básicamente en mostrar cinco imágenes de escuelas de Educación Primaria tomadas de Internet. Cada imagen se proyectó durante un periodo de 5 minutos y se pidió que escribieran un comentario explicativo de lo que veían en ellas. Esta prueba fue elaborada siguiendo los trabajos de Gobbo y Chi (1986) y Woff et al. (2017), que analizan las diferencias en los procesos de pensamiento y la complejidad del conocimiento de los profesionales expertos y novatos al mostrar imágenes o videos en cuestión de segundos o minutos. La prueba visual preparada tenía como objetivo verificar la percepción inmediata de los estudiantes del grupo experimental y control. Al aplicar

la prueba se obtuvieron una serie de protocolos verbales de explicaciones escritas por cada estudiante perteneciente a los grupos experimental y control, y para cada una de las cinco imágenes proyectadas.

- En segundo lugar, una vez que se completó la prueba visual, se realizaron entrevistas grupales semi-estructuradas con los estudiantes del grupo experimental y control. Estas entrevistas grupales semi-estructuradas tenían como objetivo evaluar las opiniones de los futuros maestros sobre sus experiencias durante el período de prácticas (King et al., 2019).
- En tercer lugar, los tutores de las escuelas que tutorizan a los futuros profesores respondieron a la pregunta de si les había parecido apropiado y útil el material empleado para dirigir la reflexión sobre competencias docentes.

Las actividades llevadas a cabo para recopilar datos se han regido por los criterios de calidad ética de los proyectos de investigación-acción, en particular por los criterios de consentimiento, confidencialidad y relación de cooperación (McNiff, 2013).

3.3.4. Análisis de datos

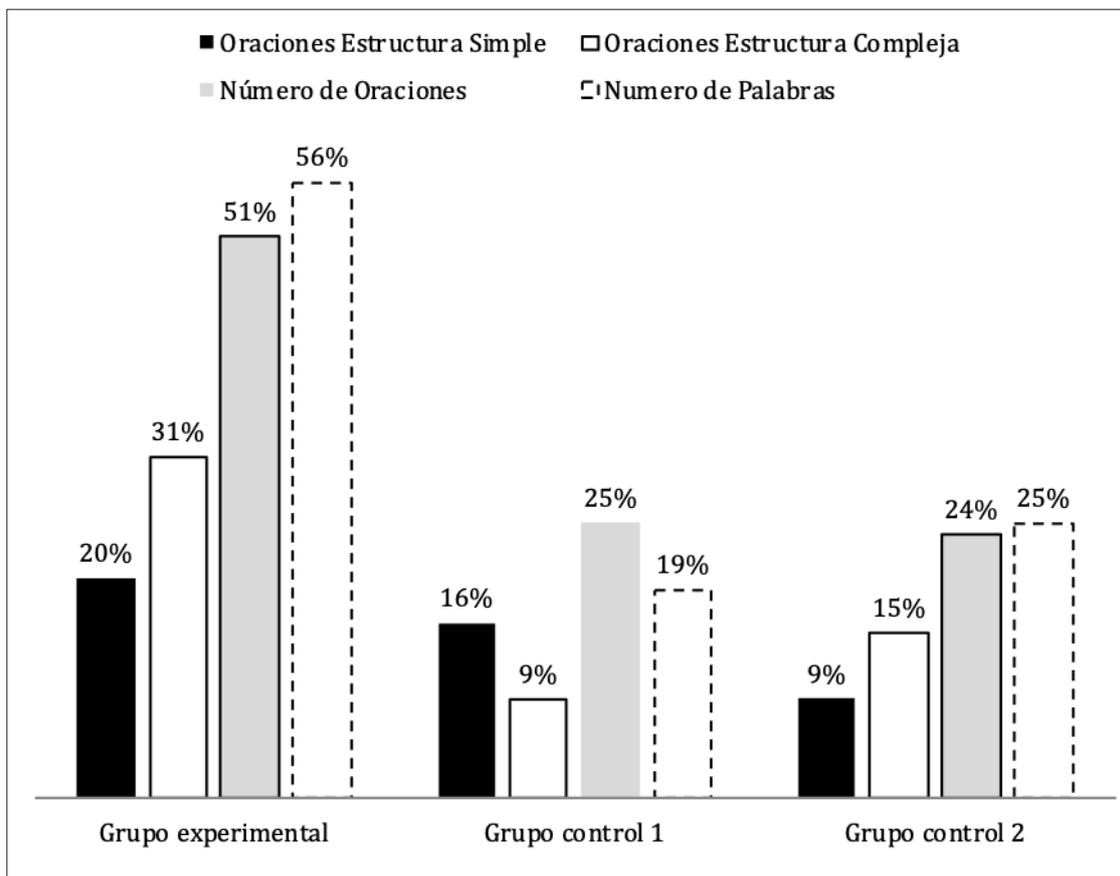
El proceso seguido para analizar los protocolos escritos obtenidos después de realizar la prueba visual con el grupo experimental (EG1) y los grupos control (CG1 y CG2) se ha basado en la propuesta de análisis comparativo entre profesionales expertos y principiantes (Chi et al., 1988), y se ha utilizado específicamente el análisis propuesto por Gobbo y Chi (1986) y Chi y Koeske (1983). Estos estudios se basan en un análisis de contenido y lingüístico de las complejidades sintácticas de las respuestas dadas por los sujetos cuando se enfrentan a diversas tareas. Con el fin de establecer una diferencia entre estudiantes más o menos expertos, la rúbrica establecida para el análisis ha seguido los siguientes criterios: a) cantidad de palabras que contienen los protocolos verbales obtenidos por cada participante; b) número de frases; c) nivel de complejidad sintáctica de frases, frases simples o complejas; d) número de frases simples; e) número de frases subordinadas (causales, consecutivas, disyuntivas, comparativas, coordinadas, etc.); f) diversidad de vocabulario utilizado. Para verificar en qué medida el análisis sintáctico de contenido realizado sobre los protocolos escritos de los grupos experimental y control es válido, se ha utilizado el análisis por pares que recomienda Neuendorf (2017) para dar fiabilidad a los resultados obtenidos. En concreto, se aplicó el estadístico de acuerdo porcentual utilizando el coeficiente de fiabilidad de Holsti (1969) $C.F. = 2m / n_1 + n_2$, citado en Torres y Perea (2009). Los resultados del análisis sintáctico de los protocolos escritos obtenidos después de pasar la prueba visual en los grupos experimental y control realizado por uno de los profesores investigadores que participan en este

proyecto y otro investigador totalmente ajeno a la investigación que realiza sus estudios de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, en la especialidad de Lingüística Aplicada, ha dado un coeficiente de fiabilidad de 1 sobre 1. Los datos obtenidos de las entrevistas con tutores de los futuros profesores en las escuelas y las entrevistas grupales de los grupos experimental y control se analizaron aplicando una metodología básica de análisis de contenido (Neuendorf, 2017).

4. Observación: Resultados

Los resultados obtenidos del análisis del lenguaje y la complejidad sintáctica reflejados en los protocolos escritos de los tres grupos (GE1, GC1, GC2) (Figura 2) indican que el grupo experimental muestra una comprensión y estructura de conocimiento más compleja que la de los grupos control. Las respuestas dadas por el grupo experimental muestran una reflexión más elaborada. Los dos grupos control presentan resultados más bajos que los del grupo experimental, presentando puntuaciones más elevadas el grupo GC2 bilingüe que las que presenta el grupo GC1. Es especialmente relevante observar el número de frases subordinadas que reflejan la complejidad de asociación, relación y conexión entre conceptos. El porcentaje ponderado para frases subordinadas de estructura compleja fue 31% para el grupo experimental (EG1), 9% para el grupo control 1 (CG1) y 15% para el grupo de control 2 (CG2). La complejidad sintáctica de las oraciones del grupo control muestra que estos estudiantes solo percibieron las características superficiales de las situaciones que se muestran en las imágenes observadas. En contraste, el grupo experimental dio respuestas que mostraron inferencias y asociaciones, reflejando una estructura de conocimiento más profunda y compleja. Con respecto a la riqueza temática del vocabulario utilizado para describir las imágenes observadas, la puntuación para el grupo experimental GE1 es superior a la de CG1 y CG2. Los estudiantes del grupo experimental poseían un vocabulario más amplio con el que percibir las realidades contenidas en las cinco imágenes de aula observadas durante la prueba realizada.

Figura 2. Resultados del análisis sobre complejidad lingüística y sintáctica



Nota - Resultados obtenidos del análisis de la complejidad sintáctica y lenguaje en la prueba visual para los grupos experimental (GE1) y control (GC1, GC2).

Es interesante comprobar que los resultados del GC2 son superiores a los del GC1, pero no superiores a los del GE1. En algunos momentos podría pensarse que los resultados más elevados a partir del análisis realizado de los protocolos escritos del grupo GE1 podrían ser debidos a un cierto grado de facilidad en la expresión, símbolo de una mayor complejidad mental. Pero esta idea se ve rechazada al conocer que los alumnos del grupo GE1 son alumnos sin un expediente académico superior al resto, sino inferior al grupo GC2 bilingüe, al que se le exige un nivel académico y de inglés muy superior para su acceso.

En relación al análisis de entrevistas grupales semi-estructuradas, estos resultados mostraron que poner en práctica el nuevo material reflexivo significaba encontrar cierta resistencia. Esta resistencia se encontró principalmente dentro del grupo experimental, ya que fueron los estudiantes quienes consideraron que el material que se les pidió usar para la práctica era mucho más complejo y exigente que el de los grupos control. Los estudiantes del grupo experimental se quejaron de que habían tenido que trabajar mucho más y con mucho más detalle que sus colegas de la facultad que habían seguido la guía para la práctica proporcionada por la Facultad de Educación de Granada (2019), la cual es una guía

muy abierta con poca estructura y detalle, que exige que el alumnado que se prepara para ser futuro maestro elabore una memoria básicamente descriptiva de lo observado durante el Prácticum. Por tanto, según el grupo experimental, a sus compañeros de facultad les ha sido mucho más fácil completar la memoria de prácticas. Sin embargo, aunque los estudiantes del grupo experimental expresaron estas quejas, finalmente reconocieron que estaban satisfechos con la práctica reflexiva y el material empleado, ya que les había permitido comprender mejor las complejidades de la enseñanza y una gran diversidad de aspectos que de otro modo les habrían pasado desapercibidos durante su periodo de prácticas. Algunos estudiantes en el grupo experimental comentaron que los compañeros de piso les habían pedido el material de reflexión guiada sobre competencias docentes (Moral, 2018), para poder construir la memoria de prácticas exigida por la facultad ya que no tenían puntos de referencia para construir sus memorias descriptivas y expresar lo que había observado durante su práctica. Con respecto a los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas con los profesores tutores, cabe señalar que algunos sintieron cierta resistencia con respecto al nuevo material de prácticas utilizado. Mientras algunos expresaron interés en seguir el material de reflexión sobre competencias docentes, como reflejan estos comentarios:

“Si yo hubiera tenido este material de prácticas durante mi periodo de formación habría aprendido mucho más, le habría sacado mucho más partido a mi periodo de prácticas en vez de utilizar la guía que me dieron para realizar la memoria de prácticas en la facultad” (Profesora 2-CP1).

Otros tutores de las escuelas opinaron que el nuevo material para la reflexión sobre competencias docentes era demasiado complejo e innecesario. Por ejemplo, se encontraron comentarios como, *“esto para los alumnos es demasiado complejo... no tienen libertad de observar las cosas que a ellos les interesan”* (Profesora1-CP1), o el comentario del profesor CP3 *“la enseñanza es algo más simple que se desarrolla sin tantas complicaciones como las que refleja el material de prácticas utilizado”* (Profesor3-CP3).

5. Reflexión: Discusión

En esta fase final de nuestro proyecto de investigación-acción en el que discutimos los resultados obtenidos, podemos decir que se ha verificado la eficacia del material de reflexión guiada sobre competencias profesionales docentes para la formación del profesorado. Aunque con una muestra reducida, pero con la validez que justifica los estudios de investigación-acción para la mejora y el cambio de la práctica (McNiff, 2013), se ha demostrado que no es suficiente seguir un modelo de reflexión abierta que genera un análisis meramente descriptivo. Si el objetivo es que los futuros profesores alcancen un conocimiento más experto y compe-

tente, es más efectivo seguir un modelo de práctica reflexiva guiada, como otros estudios ya han demostrado hace décadas (Calderhead, 1989; Loughran, 2002).

Sin embargo, aunque el material es efectivo para generar una mayor reflexión durante el período de prácticas y mejorar la estructura del conocimiento sobre la enseñanza, parece que los futuros maestros ofrecen una cierta resistencia ante la utilización de este nuevo material. Los futuros maestros son reacios a cuestionar la práctica que observan, reduciéndose el efecto que el nuevo material de práctica reflexivo puede tener para la adquisición de las competencias profesionales docentes y consolida el problema del “aprendizaje por observación” señalado también hace tiempo por Lortie (1975) y criticado por Darling-Hammond (2006a, 2006b). Los futuros maestros del grupo experimental esperaban una práctica poco exigente en la que tendrían que llevar un diario de observación sin mucha complejidad reflexiva. Pero en su lugar se les pidió que analizaran las competencias docentes en detalle. Algunos tutores de los futuros maestros en las escuelas tuvieron la misma reacción.

A pesar de toda esta resistencia, los resultados muestran que la estructura de conocimiento de los futuros docentes del grupo experimental es superior que las de los grupos control, lo que verifica el efecto beneficioso de la guía para la reflexión sobre competencias docentes. Por lo tanto, la conclusión principal que surge de este estudio es que el nuevo material de prácticas es efectivo para desarrollar un conocimiento más experto y competente y respalda la idea de que la enseñanza no es una tarea simple que se puede improvisar con rutinas fáciles de aprender. Ayuda a superar la falta de conexión entre la teoría y la práctica criticada con vehemencia por autores como Zabalza (2011), González-Sanmamed (2015) o por la Conferencia de Decanos. Finalmente, permite evitar la contradicción entre la forma de concebir la enseñanza desde los programas de formación de profesores como algo complejo mientras que se opta por un periodo de prácticas que no exige una reflexión detallada sobre la complejidad de la enseñanza. Si las universidades afirman que la enseñanza es compleja, deben exigir a los profesionales que se forman para llegar a ser profesores que completen una práctica igualmente compleja en las escuelas. No se puede hablar sobre la complejidad en la enseñanza y exigir meras actividades descriptivas de prácticas simples de observación durante el periodo de Prácticum. Si las universidades y las escuelas unifican su visión de la enseñanza como una actividad compleja, el mensaje para los futuros profesores será que se preparan para una ocupación compleja y desafiante. De esta manera, ayudaría a evitar la resistencia que puede surgir en los futuros profesores que imaginan la enseñanza como algo simple y fácil de seguir, asociado a una práctica tradicional y meramente rutinaria. Las universidades deberían liderar la modificación de sus programas de formación de profesores y los tutores en las escuelas deberían apoyarlos. Todos los esfuerzos dirigidos al

cambio de los programas de formación de profesores deben coordinarse, uni-
ficándose en una visión de la enseñanza entendida como una actividad compleja.
Este es el camino para transmitir el mensaje a los futuros docentes de que la
enseñanza no es una acción improvisada que no requiere reflexión y que puede
llevarse a cabo fácilmente con técnicas y rutinas de simple aplicación.

La reflexión que se obtiene al cerrar este ciclo de investigación-acción nos di-
rige a iniciar otros nuevos ciclos de investigación-acción con el propósito de seguir
profundizando en la construcción de materiales y procesos que guíen la reflexión
sobre competencias profesionales, no solo desde el ámbito de la Didáctica Gen-
eral (Moral, 2018, 2019) sino también desde todas las Didácticas Específicas. Si
realmente se quiere que el periodo de formación sea un periodo eficaz, y no un
mero periodo de aprendizaje por observación, hay que seguir profundizando en
la construcción de este tipo de materiales y de otros caminos que guíen la reflex-
ión sobre las competencias docentes, lo cual asegurará y garantizará la mejora de
la calidad de los programas de formación del profesorado.

Referencias bibliográficas

Arias, R., Cantón, I. & Baelo, R. (2017). El
Prácticum de las universidades españolas
*Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado*, 88, 109-132.

Baker, T., Evers, G. & Brock, R. (2017).
Targeted teaching. Sage.

Ball, D. & Bass, H. (2001). Interweaving
Content and Pedagogy. En J. Boaler (Ed.),
Multiple Perspectives on Teaching and Learning, 83-
104. Ablex.

Ball, D. & Forzani, F. (2009). The Work
of Teaching and the Challenge for
Teacher Education. *Journal of Teacher
Education*, 60 (5), 497-511. [https://doi.
org/10.1177/0022487109348479](https://doi.org/10.1177/0022487109348479)

Berliner, D. (2000). A Personal Response to
Those Who Bash Teacher Education. *Journal
of Teacher Education*, 51 (5), 358-371. [https://
doi.org/10.1177/0022487100051005004](https://doi.org/10.1177/0022487100051005004)

Berliner, D. (2001). Learning About Learning
From Expert Teachers. *International Journal of
Educational Research*, 35, 463-482. [https://doi.
org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)

Blatchford, R. (2017). *The Teachers' Standards in
Classroom*. Sage.

Bronkhorts, L., Koster, B., Meijer, P.,
Woldman, N. & Vermut, J. (2014). Exploring
Teachers' Resistance to Teacher Education
Pedagogies. *Teaching and Teacher Education*,
40, 73-82. [https://doi.org/10.1016/j.
tate.2014.02.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.001)

Capel, S., Leask, M. & Younie, S. (2016).
Learning to Teach in Secondary School. London:
Routledge.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching
and teacher education. *Teaching and Teacher
Education*, 5 (1), 43-51. [http://dx.doi.
org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*.
Lewes: Falmer Press.

Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (Eds.). (1988).
The Nature of Expertise. Hillsdale, US: LEA.

Chi, M. & Koeske, R. (1983). Network
Representation of a Child's Dinosaur
Knowledge. *Developmental Psychology*, 19, 29.
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.19>

- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators as Researcher. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 218-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003>
- Conferencia de Decanos de las Facultades de Educación. (2017). *Modelo de acceso a la profesión docente*. Universidad.
- Darling-Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education*. JosseyBass
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2015). *Teaching in the flat world*. Teachers-College-Press.
- Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Works*. London: Routledge.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on Teacher Change. *Journal of Teacher Education*, January-February, 55-58. <https://doi.org/10.1177/002248718603700112>
- Facultad de Educación Universidad de Granada (2019). *Guía para el Prácticum*. Grado Educación Primaria.
- Forzani, F. (2014). Understanding “Core Practices”. “Practice-Based”. *JET*, 65 (4), 357-368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>
- Garret, J. & Segall, A. (2013). (Re) considerations of Ignorance and Resistance. *JTE*, 64 (4), 284-304. <https://doi.org/10.1177/0022487113487752>
- Glaser, R. & Chi, M. T. (1988). Overview. En M.T.H. Chi, R. Glaser y M.J. Farr (Eds.), *The nature of expertise*. Erlbaum.
- Gobbo, C. & Chi, M. (1986). How Knowledge is Structured and Used by Expert and Novice Children. *Cognitive-Development*, 1, 221-237.
- González-Sanmamed, M. (2015). El Prácticum en la Formación del Profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, mayo-agosto, 301-319.
- Gravells, A. (2017). *Principles and Practices of Teaching*. SAGE.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. NY: Teachers College-Press.
- Kaufert, S. y Chemero, A. (2015). *Phenomenology: An introduction*. Polity Press.
- King, N., Horrocks, C. & Brooks, J. (2019). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *JEP*, 8 (2), 75-95. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.75>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago Press.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice. *JET*, 53 (1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Marina, J. A., Pellicer, C. & Manso, J. (2015). *Libro Blanco para la profesión docente*. Ministerio de Educación.
- McIntosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice*. London: Routledge.
- McNiff, J. (2013). *Action research. Principles and practices*. Routledge.
- Middleton, M., Abrams, E. & Seaman, J. (2011). Resistance and Disentification. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 67-75. <https://doi.org/10.1002/tl.445>
- Moral, C. (2018). *Guía para el Prácticum*. Avicam.
- Moral, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Síntesis
- Moral, C. (próxima publicación). *Coherencia curricular del programa de Prácticum para el Grado de Educación Primaria*.

- Neuendorf, K. (2017). *The content analysis*. Sage.
- OCDE. (2005). *Teachers Matter*. OCDE.
- Ortiz, C. (2012). *The Psychology of Lean Improvements*. Routledge.
- Pollard, A. (2014). *Reflective Teaching in Schools*. Bloomsbury.
- Sellars, M. (2017). *Reflective Practice for Teachers*. L Sage.
- Sinnema, C., Meyer, F. & Aitken, G. (2017). Capturing the complex, situated and active nature of teaching. *Journal of Teacher Education*, 68 (1), 9-27. <https://doi.org/10.1177/0022487116668017>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2013). Mixed Methods Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. 135-168. Sage.
- Terhart, E. (2013). Teacher Resistance Against School Reform. *School Leadership and Management*, 33 (5), 486-500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Torres, J. & Perea, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y la concordancia. *RIE*, 27, (1), 89-103.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practice. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208. <http://dx.doi.org/10.2307/1179579>
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Odell, S. & Klecka, C. (2011). Quality Teaching and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62 (4), 115-120. <http://dx.doi.org/10.1177/00224871111409551>
- Wolff, C., Jaodzka, H. & Boshuizen, H. (2017). See and tell: differences between expert and novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la Formación Universitaria. *Revista de Educación*, 354, 21-43.



Sumba Arévalo, V.M. y Mejía Vera, J.G. (2021).
Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico
en y para la profesionalización docente de la UNAE.
Revista Practicum, 6(1), 44-58.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10173>

Fecha de recepción: 12/09/2020
Fecha de aceptación 11/11/2020

Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico en y para la profesionalización docente de la UNAE

Lesson Study: reconstructing practical knowledge in and for teacher professionalization of the UNAE

Víctor Miguel Sumba Arévalo
Escuela de EB Luis Cordero Crespo
vimisuare@yahoo.es

Johanna Grace Mejía Vera
Escuela de EB Federico Proaño
Johannamejaec@yahoo.com

Resumen

En este estudio se presentan los procesos y resultados obtenidos de la aplicación de la metodología Lesson Study con docentes en ejercicio, y que a la vez son estudiantes de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador de la carrera de Educación Básica modalidad a distancia del Plan para la Profesionalización Docente. La implementación de la metodología nace desde la propuesta curricular de la Universidad orientada a formar docentes capaces de identificar y proponer alternativas de solución in situ a través de la investigación acción cooperativa. En tal sentido, desde el enfoque cualitativo de análisis e interpretación de textos (Proyecto Integrador de Saberes), se investiga como ésta conlleva a poner

en evidencia los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores que forman parte y configuran su actuación en el aula; también permite conocer y comprender las acciones y/o características de esta metodología para reconstruir el conocimiento práctico de los docentes.

Abstract

This study presents the processes and results obtained from the application of the Lesson Study of methodology with practicing teachers, who are also students of the National University of Education in Ecuador in the Basic Education career, distance modality of the Plan for the Teacher Professionalization. The implementation of the methodology is born from the curricular proposal at the University designed to prepare teachers able of identifying and proposing alternative solutions in situations through cooperative action research. In this sense, from the qualitative approach of analysis and interpretation of texts (Integrative Knowledge Project), it is investigated how this clues to highlighting the knowledge, skills, attitudes, emotions and values that are part and configure their performance in the classroom; it also allows knowing and understanding the actions and / or characteristics of this methodology to reconstruct the practical knowledge of the teachers.

Palabras claves

Práctica pedagógica, formación de docentes, estudiante-profesor, competencias del docente, eficacia del docente.

Keywords

Teaching practice, teacher training, student-teacher, teacher qualifications, teacher effectiveness.

1. Introducción

Los cambios constantes que atravesamos en la actualidad como la manera de comunicarnos, pensar y vivir, hace necesario que la profesión docente se prepare para los retos que conlleva los cambios mencionados anteriormente. Un docente en la actualidad, no puede pensar que su labor únicamente consiste en enseñar a leer y escribir o cumplir con lo que indica el currículo oficial. Viñals y Cuenca (2016) señalan que la era digital que vivimos en la actualidad trae consigo nuevas maneras de aprender, por ende también se deben renovar las metodologías de enseñanza que responda a las nuevas concepciones del conocimiento y a los nuevos desafíos y retos pedagógicos que conlleva. Esto nos ayudará a volver la

mirada sobre la formación del profesorado en ejercicio y su práctica. Tal parece, que la metodología Lesson Study comprende e implica un proceso de reflexión que conduce a los docentes a ver y analizar su práctica docente.

En este sentido, en la carrera de Educación Básica (EB) modalidad Distancia, del Plan para la Profesionalización Docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), entre las competencias a desarrollar comprende la tarea investigativa sobre la propia práctica. Es necesario resaltar que las carreras mencionadas son ofertadas específicamente para docentes en ejercicio que no poseen título de tercer nivel, ejercen sus funciones en el nivel de Educación General Básica (EGB), una experiencia mínima de cinco años, entre otros (UNAE, 2018, párr.2). En tal sentido, en el presente artículo se denomina estudiantes-docentes a los participantes, por su calidad de estudiantes en la UNAE y docente por su ejercicio profesional.

1.1. A qué nos referimos con Lesson Study

La Lesson Study (de aquí en adelante LS) con más de un siglo de vigencia en países orientales ha cobrado amplia vigencia y difusión en Europa y América Latina, siendo una alternativa de procesos que se han venido desempeñando tradicionalmente con la finalidad de reflexionar y buscar la mejora de la práctica educativa (Soto y Pérez, 2015). La LS permite al profesorado trabajar de una manera cooperativa en procesos de investigación acción, a través de la observación, análisis y reflexión de la propia práctica, hábitos, relaciones interpersonales que confluyen en el aula (Pérez y Soto, 2011).

De manera general se podría indicar que una de las mayores potencialidades de esta metodología es la oportunidad que brinda al observar la cotidianidad del aula, a la luz de un trabajo cooperativo que conlleva procesos cíclicos (Peña, 2012). De acuerdo a Soto y Pérez (2015) la atención de la LS no se centra en lo que aprenden los estudiantes, sino en la manera cómo aprenden, cómo responden ante las interrogantes, recursos, estrategias que usa o plantea el docente en la clase.

La metodología LS como proceso de investigación acción implica siete fases: definir el problema; diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de la misma; enseñar y observar el desarrollo de la propuesta; recoger las evidencias y discutir su significado; analizar y revisar la propuesta; desarrollar el proyecto revisado y observar de nuevo; y, discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado (Soto y Pérez, 2015).

1.2. LS, investigar de forma cooperativa la propia práctica

Actualmente, la práctica pedagógica ha tomado una trascendencia fundamental que exige el desarrollo de competencias claves en los docentes, exige un análisis, comprensión, debate y reflexión grupal de los procesos desarrollados en el aula. Por lo cual, se vuelve necesario desechar el individualismo que generalmente se observa en el aula, más aún donde no se prestan espacios de reflexión y evaluación de los procesos desarrollados ni de los aprendizajes. Generar trabajo e investigación cooperativa permite una construcción colectiva del conocimiento, brinda la oportunidad de construir significados. En este sentido, la LS desde el enfoque de la investigación acción cooperativa, conduce a la comprensión e interpretación de la realidad para proponer alternativas de solución a través del diseño de la lección, permite además, la experimentación de la teoría y la teorización de la práctica (Pérez et al., 2015).

1.2. El conocimiento y pensamiento práctico

La LS hace énfasis en la reflexión de los procesos conscientes e inconscientes que operan, explican y permiten entender las percepciones y actuaciones que surgen en el aula. En este sentido, el conocimiento práctico (CP) es el punto de partida que involucra todo el conjunto de conocimientos, creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia; de las cuales pocas son conscientes (Pérez et al., 2015). Algunos de los comportamientos y actitudes pueden ser el resultado y reflejo de nuestras vivencias, recuerdos de nuestra formación como estudiantes, percepciones, esquemas mentales, ideas preconcebidas, etc. que operan y confluyen en nuestra práctica docente (Caparrós, 2015).

En consecuencia, surge la necesidad de una transición del conocimiento al pensamiento práctico, donde el docente toma conciencia de todo aquello que influye en sus prácticas. Siendo importante comprender las cinco dimensiones que implican el conocimiento y pensamiento práctico, según Pérez et al. (2015) son: los conocimientos, las habilidades y destrezas, actitudes y las emociones. Todas estas dimensiones están presentes en las teorías proclamadas (lo que decimos que pensamos) y en las teorías en uso (lo que realmente llevamos a la práctica). Para tomar conciencia de estas dimensiones, son necesarios procesos de reflexión a través de la teorización de la práctica.

En las últimas décadas la práctica reflexiva ha constituido un pilar clave en los procesos de formación e investigación docente, se destaca que existen dos tipos: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Ramón, 2013). La reflexión en la acción es intencional y superficial, es decir, aquella que se realiza en la acción, en el momento mismo. El docente continuamente ejecuta acciones repetitivas

para enfrentar situaciones similares haciendo uso de su conocimiento tácito (Cecero, 2019; Ramón, 2013). Mientras que la reflexión sobre la acción es más profunda e intencional, requiere de un tiempo y espacio de reflexión sobre todo lo actuado desde una mirada crítica, al hacerlo de una manera constante lleva a constituirse en investigadores de su propia práctica.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo la perspectiva del enfoque cualitativo, que según Flick (2005) “pretende acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’” (p. 12). Mediante el análisis e interpretación textual de las acciones, interacciones, emociones, entre otros, de los estudiantes-docentes expuestos en el informe del proyecto integrador de saberes (PIENSA) se pretende responder a la interrogante ¿qué procesos o características conllevan a transformar el conocimiento en pensamiento práctico durante el desarrollo de la LS? En este sentido, se plantea el objetivo: identificar los procesos o características que conllevan a transformar el conocimiento en pensamiento práctico durante el desarrollo de la LS en los docentes. Para lo cual, también es necesario procesos más específicos como: analizar las dimensiones del conocimiento práctico durante la LS; reconocer la acción, situación, características, entre otros factores influyentes en la reflexión docente; y, determinar el valor que otorgan los docentes a los procesos desarrollados en la LS en relación a su práctica.

En este sentido, la investigación se desarrolla en las carreras a distancia del Plan para la Profesionalización Docente de la UNAE. La población está compuesta por docentes que se encuentran matriculados en el octavo y posteriormente en el noveno ciclo de la carrera de EB a distancia, necesariamente en las asignaturas de Lesson Study (componente teórico) y Cátedra Integradora (componente práctico) durante los ciclos académicos octubre 2019-febrero 2020 y abril-agosto 2020. De manera particular se registran y analizan los datos producidos de tres grupos integrados por tres docentes cada uno, mismos que ejercen sus funciones en la Provincia Cañar-Ecuador. Para el análisis de texto se emplea el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti versión 8. La identificación empleada para cada grupo es: G1/LS, G2/LS y G3/LS. En aspectos concretos se presenta información de docentes pertenecientes a los grupos, para lo cual se identifica: D1/G1/LS, donde D1 identificará el número del docente, G1 al grupo LS al que pertenece.

Las fases de la LS se desarrollan de acuerdo a la siguiente descripción: 1) para la identificación del problema se emplea una escala valorativa bajo 3 perspectivas: práctica del aula, clima escolar y gestión del aprendizaje, a partir de ésta se priorizan necesidades. 2) Diseño de la lección y proceso de observación en el cual

realizan una investigación bibliográfica para fundamentar el proceso didáctico de la lección. 3) La lección es desarrollada por un integrante mientras los demás realizan la observación directa. 4) Mediante grupos de discusión y con la guía del docente tutor de la UNAE se desarrolla la discusión y análisis sobre la efectividad/debilidades/fortalezas de la estrategia usada en el aula. ¿De qué manera la estrategia seleccionada, con el desarrollo de su proceso contribuye a resolver la problemática? 5) Se rediseña la lección con base a la discusión, a ello se suma el proceso de coevaluación entre grupos, que desde la experiencia y conocimientos contribuye a la consolidación del rediseño. 6) Ejecución de la nueva lección, esta fase es desarrollada en el noveno ciclo, en el cual confluye con contexto de la emergencia sanitaria. Por tal razón, la nueva lección es desarrollada de forma virtual con los estudiantes que tienen acceso a la misma. También se desarrolla la observación del proceso por los demás integrantes del grupo. 7) Discusión y difusión de los resultados finales en la cual se discute en grupo los resultados del proceso como de la última clase y se evalúa todo el proceso.

Las actividades desarrolladas para la difusión del proceso y los resultados son:

- Cada uno de los grupos LS teorizan la práctica mediante la sistematización de la información en el PIENSA.
- Socializan la experiencia mediante la exposición del trabajo final en las instituciones educativas que laboran, esto se desarrolla en la modalidad virtual.
- Diseño y difusión de afiches digitales que recoge la experiencia de todo el proceso.
- Ciertos grupos LS exponen su experiencia en el Primer Congreso de Profesionalización Docente UNAE.

3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación comprenden el sentir y actuar de nueve docentes en tres grupos LS registrados en el informe PIENSA. De acuerdo a los objetivos de esta investigación se establecen ocho categorías de análisis: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones (dimensiones del CP), acciones/características y contribución de la LS.

En relación a las dimensiones identificadas durante la experiencia LS son diversas. En relación a los conocimientos, en el G1/LS (p. 3) se puede identificar que otorgan sentido al problema identificado en la LS basándose en la experiencia de los propios docentes. También son evidentes las estructuras conceptuales en relación a la metodología propuesta en la lección: Al referirse al método de resolución de problemas Poyla “Esta metodología proporciona pautas claras que orientan detalladamente los pasos a seguir para la resolución de problemas

matemáticos; sin embargo, se debe tener presente la edad de los estudiantes para adaptar su nivel de complejidad” (G1/LS, p. 18), lo que permite relacionar el conocimiento teórico y metodológico con el conocimiento contextual para responder al grupo de estudiantes.

Otro conocimiento teórico, que permite fundamentar la intervención de los docentes y relacionar con los resultados es “El trabajar con la estrategia de los juegos verbales: adivinanzas, rimas y trabalenguas permitió mejorar la exactitud lectora y la comprensión en los alumnos al momento de leer” (G2/LS, p. 29). En este sentido, el rol del docente se complementa con el análisis de la metodología didáctica empleada, lo que le lleva a comprender cada una de sus fases y lo que implica cada una de ellas. Esta dimensión también es evidente en la idea expuesta “El juego es una de las estrategias que nos permiten en la cultura física aprender a través de las actividades lúdicas, constituyéndose en la forma de investigar y ejecutar los elementos, técnicas y reglas de los diferentes deportes” (G3/LS, p. 10).

Se identifica además, que los tres grupos LS otorgan importancia al proceso del diseño de la lección; que, aunque son docentes con experiencia en cuanto al manejo curricular y procesos de planificación, determinan la necesidad de adecuar los elementos curriculares al contexto e intereses de los estudiantes: “se procede primero a realizar la triangulación curricular cuyos elementos se encuentran estrechamente relacionados, estos son el objetivo, la destreza y el indicador de logro [...] siendo estos debidamente desagregados de manera que se adapten a las necesidades de los estudiantes” (G2/LS, p. 11). Con el mismo sentido, aunque en términos diferenciados otro grupo expone “hemos podido considerar que para conseguir mejores resultados educativos es necesario que la planificación micro curricular se ajuste al contexto educativo y a las necesidades e intereses de los estudiantes” (G1/LS, p. 11). Mientras el G3/LS da valor al proceso de diseño cooperativo que constituye un espacio para compartir el conocimiento experiencial: “Se puede manifestar que al elaborar el plan de lección de manera colaborativa nos enriquece de experiencias de los demás docentes, ya que se comparten y respetan criterios para ser analizados de manera crítica” (p. 9).

En relación a lo citado anteriormente, y de manera general los estudiantes-docentes indican que trabajar de manera cooperativa en el diseño de la lección permite reflexionar, contrastar y argumentar cada propuesta, dejando de ser un documento que suma actividades, sino más bien, un documento pensado y reflexionado en respuesta a la problemática detectada. También indican que al realizar el diseño en equipo se sienten motivados, pues constituye un espacio de intercambio de saberes, donde confluyen las teorías en uso y son contrastadas con las teorías proclamadas.

En relación a la dimensión de las habilidades o destrezas, o en otras palabras el saber hacer de los docentes, se centra generalmente en el proceso de ejecución de la lección, en el cual, con base a la fundamentación teórica les permite actuar y obtener resultados en relación al aprendizaje de los estudiantes. También el conocimiento experiencial de otros docentes se convierte en un dispositivo para modificar la práctica en el aula: “a través de un proceso de coevaluación, nos permitieron obtener nuevas ideas para la consolidación del plan” (G1/LS, p. 15) lo que a su vez, permite comprender que el proceso dialógico y trabajo cooperativo entre docentes puede constituirse en nuevas formas de actuación en el diseño, observación, análisis y reflexión (G3/LS).

Los valores personales y profesionales influyen en la práctica docente, en varias ocasiones se vuelven componentes implícitos de actuación y en otras son expresadas verbalmente. El trabajo cooperativo de la LS se convierte en un escenario óptimo para vislumbrar este componente que se genera o se consolida durante este proceso, en tal sentido se resalta expresiones como “La propia reflexión sobre el actuar docente en el aula de clase, permitió desarrollar valores como: el respeto, la responsabilidad, la puntualidad y actitudes como la tolerancia, el compromiso frente al cambio” (G2/LS, p. 28). Por otro lado, los valores también son identificados por los estudiantes-docentes, a lo que sin lugar a duda otorgan valor como componente para el aprendizaje de los estudiantes: “En la clase se evidenció la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo, factores que posibilitan la consecución de resultados positivos y la adquisición de aprendizajes reflexivos, significativos y motivadores” (G1/LS, pp. 13-14).

Dentro del proceso de la LS se pueden evidenciar actitudes relacionadas con el trabajo cooperativo, en el cual, con base a la crítica constructiva los estudiantes-docentes predisponen la aceptación de observaciones y/o sugerencias:

El trabajo colaborativo en el diseño de la lección resultó una experiencia positiva y enriquecedora. El diálogo equitativo, la reflexión crítica sobre la propia práctica y el clima de cordialidad fueron factores claves en la búsqueda de los objetivos de superación profesional. (G1/LS, p. 9)

En el mismo sentido se destaca “El análisis y reflexión de una experiencia aplicada de manera conjunta nos permite observar con claridad nuestras fortalezas y debilidades del quehacer educativo permitiéndonos mejorar la misma” (G3/LS, p. 13). También muestran el compromiso de generar nuevas formas de enseñar y de aprender de acuerdo a los resultados obtenidos, es decir, comprenden la necesidad de modificar o rediseñar el proceso didáctico:

el análisis realizado por el trío pedagógico de la ejecución de la clase no se alcanzó el objetivo de la clase en su totalidad; esto ha brindado fortalezas y de-

bilidades sobre las cuales se realizarán aportes y cambios para lograr mejorar la enseñanza aprendizaje. (G2/LS, p. 23)

Por último, y con igual valor e incidencia en la práctica de los docentes se han identificado aspectos emocionales. Entre los escenarios, en el cual uno de los docentes participantes explicita sus emociones y comprende la ejecución de la clase al ser observado y ejecutar el diseño con un grupo de estudiantes desconocidos:

Desempeñar el papel de docente que ejecutó la clase, conllevó un cierto grado de expectativa y temor, debido a que el grupo de estudiantes pertenecían a otra institución y no sabía cuál sería la reacción de ellos frente a un nuevo docente. (D2/G2/LS, pp. 27-28)

Mientras que los estudiantes-docentes también logran identificar las emociones en los estudiantes durante la ejecución de la lección, manifiestan que la clase fue desafiante y motivadora (G1/LS) por lo que se podría comprender que esto también genera una reacción de satisfacción en el grupo de docentes. En fin, de acuerdo al análisis textual se identifica que todo el proceso desarrollado durante el ciclo ha creado expectativa e incertidumbre por experimentar cada fase de la LS.

En relación al segundo objetivo que guía esta investigación, durante el proceso de análisis y codificación se ha logrado comprender procesos generales y específicos que conducen a los docentes hacia la reflexión. Ya la misma expresión implícita o explícita de las dimensiones del CP es consecuencia del proceso reflexivo. El espacio y el proceso más enriquecedor que reconocen los estudiantes-docentes se da mediante el trabajo cooperativo, a partir de ello, como se ha citado anteriormente, comparten experiencias, realizan críticas constructivas, evalúan los procesos desarrollados e identifican sus fortalezas y debilidades. Una característica específica para el análisis durante la fase de diagnóstico es que se requiere de instrumentos preelaborados que permitan saber con precisión qué observar en los estudiantes para relacionar con el proceso desarrollado por el docente, a partir de esta información plantear el problema.

En el diseño de la lección, el proceso que permite comprender la práctica del docente y el cómo actuar se da mediante la fundamentación teórica y metodológica, en la cual, cada grupo LS investiga a profundidad la estrategia didáctica, lo que lleva a relacionar cada actividad con las fases de dichas estrategias, “A través de la indagación bibliográfica pudimos comprender cómo han sido concebidos los procesos metodológicos que proponemos en el aula y conocer el resultado de las investigaciones que garantizan su eficacia” (G1/LS, p. 11).

En la fase de desarrollo y observación de la lección, los recursos que permiten a los participantes determinar los puntos fuertes y débiles se concentran en el

mismo proceso de observación y registro en video, ya que éste permite rever aspectos importantes para comprenderlos en profundidad. En la fase de análisis y discusión de la lección resaltan la empatía del grupo, al determinar las fortalezas y debilidades no del docente observado, sino del proceso didáctico construido en relación al aprendizaje de los estudiantes. En esta fase, la crítica y autocrítica permite a los docentes identificar actividades, recursos o situaciones que no favorecieron en el cumplimiento del objetivo.

Mientras que en la fase del rediseño, a más de la discusión grupal, lo que ayuda a los docentes es el proceso de coevaluación, la cual no se centra en otorgar una calificación, sino en brindar recomendaciones u observaciones “contamos con las sugerencias de un grupo de compañeros docentes que, a través de un proceso de coevaluación, nos permitieron obtener nuevas ideas para la consolidación del plan” (G1/LS, p. 15). La coevaluación también ha provocado autoevaluación grupal, el G2/LS manifiesta que no han recibido observaciones pero “Pese a esto como trío pedagógico nos planteamos la interrogante: ¿Las acciones y actividades que se desarrollaron en este trabajo investigativo de la Lesson Study serán suficientes para lograr mejorar la exactitud lectora en nuestros alumnos?” (p. 24).

Por otro lado, en relación al valor que otorgan los docentes a la experiencia LS es evidente durante las fases desarrolladas. En primer lugar se destaca la metodología de trabajo cooperativo que genera y se constituye en espacio de co-formación “A través de la aplicación de la Lesson Study se pudo realizar una crítica constructivista sobre nuestra labor docente y tener una visión clara sobre los grupos diversos que tenemos en nuestras aulas” (G3/LS, p. 8), también expresa que la LS “es una metodología de investigación acción participativa que va a conducirnos a la toma de conciencia sobre nuestra propia práctica docente, a sacarnos del aislamiento y el egoísmo profesional que provoca retroceso y fracaso dentro de las aulas” (G1/LS, p. 12). Desde el punto de vista particular consideran que la cooperación “ha constituido una experiencia personal y laboral enriquecedora ya que me ha permitido compartir conocimientos y experiencias que he ido asimilando como parte de la profesionalización” (D1/G2/LS, p. 27) o “ha sido enriquecedor, puesto que hemos compartido conocimientos, experiencias, vivencias sobre las problemáticas que se vinculan con la enseñanza aprendizaje” (D2/G2/LS, p. 27).

Otro punto relevante constituye el proceso de análisis y reflexión que provoca la experiencia LS, mirar la propia práctica del docente para autoevaluar el proceso desarrollado a favor del aprendizaje de los estudiantes “resulta muy enriquecedora porque es una forma de autoevaluar la propia práctica, reflexionar sobre su eficacia, investigar nuevas propuestas metodológicas e innovar” (D1/G2/LS, p. 19); “el trío pedagógico logró unificar criterios acerca de las fortalezas a potenciar y las debilidades a cambiar en la manera cómo aprenden los estudiantes” (G2/LS,

p. 29); y “nos ha permitido realizar cambios en nuestras prácticas pedagógicas y alcanzar en nuestros estudiantes un aprendizaje significativo basado en su experiencia y la realidad del contexto educativo” (G3/LS, p. 15). En este sentido, la LS contribuye a la profesionalización de los docentes en ejercicio, permite mirar de diferente manera las necesidades de los estudiantes, comprender cómo éstos aprenden y relacionarlo con el proceso didáctico diseñado por el docente.

De acuerdo a lo citado anteriormente se puede mencionar que las diferentes actividades propuestas en la asignatura de Cátedra Integradora que se relacionan directamente con las fases de la LS, contribuyen para que los estudiantes-docentes modifiquen su CP o inicien un proceso de toma de conciencia sobre las dimensiones del CP. La sustentación teórico-metodológica de la lección lleva a los docentes a fundamentar la estrategia, lo que sin lugar a duda les acerca a un conocimiento fundamentado para contrastarlo con su experiencia. En relación a las habilidades se puede encontrar modificaciones a partir de la primera ejecución de la lección, con base a la observación, análisis y discusión generan nuevas propuestas. Este mismo proceso permite explicitar las actitudes, valores y emociones, con base a los resultados, muestran interés en comprender y mejorar el proceso didáctico lo que a su vez genera cambios en su práctica.

Los valores se consolidan en el trabajo cooperativo, mientras que la modificación de las emociones se puede evidenciar en el docente durante la ejecución de la lección, al sentir temor por trabajar con un grupo desconocido y en el transcurso de la clase los estudiantes muestran interés, lo que influye de forma positiva en el docente (D2/G2/LS, pp. 27-28). De manera transversal se da la experimentación de la teoría y de forma concreta en el desarrollo de la lección que previamente ha sido fundamentada. También la teorización de la práctica se muestra en los grupos de discusión y en la redacción del PIENSA y socialización de resultados en el cual se recoge las acciones, pensamientos, sentimientos, emociones de lo desarrollado.

4. Discusión

El proceso de investigación en relación a la LS desarrollada en la asignatura de Cátedra Integradora-octavo y noveno ciclo de la carrera de EB del Plan para la Profesionalización Docente de la UNAE y de acuerdo a los objetivos que han guiado la búsqueda de resultados ha permitido comprender la complejidad de la práctica docente, en la cual se articulan los ámbitos personales y profesionales.

Como ha podido verse, la LS deja en evidencia la convergencia de los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores que dan sentido al “saber hacer, saber pensar, saber sentir, saber vivir y convivir” (Álvarez, 2018, p. 12) del docente. En la mayor parte de las acciones realizadas en esta metodología se

puede identificar cómo se relacionan los conocimientos con las actitudes o cómo condiciona la habilidad de los docentes. La socialización de la experiencia de cada docente (teorización de la práctica), la fundamentación teórica mediante la investigación bibliográfica y el proceso de observación y discusión de resultados llegan a modificar dichas dimensiones del CP para responder a las necesidades y el contexto, a lo que Pérez et al. establecen que “el pensamiento práctico no es estable sino que se forma y evoluciona en función de las prácticas concretas, las exigencias del contexto y los requerimientos profesionales” (2015, p. 97). De tal manera se menciona que:

Las dimensiones del CP identificadas en el desarrollo de la LS tanto en su estado inicial como posterior a la aplicación de la metodología no se muestran de forma aislada, existe una interrelación entre ellas como en “el hecho de reunirnos para compartir, reflexionar y analizar sobre el proceso de desarrollo de la primera experiencia nos ha permitido cuestionar nuestra forma de enseñar y de observar claramente cómo aprenden los estudiantes” (G3/LS, p. 13) en el que se puede interpretar la confluencia de actitud de aceptación y valorización del trabajo cooperativo que mediante la reflexión contribuye a modificar la habilidad de los docentes al mencionar “[...] ha permitido cuestionar nuestra forma de enseñar” por lo que se vuelve necesario identificar acciones o comportamientos para descubrir las dimensiones que lo configuran. Es así que, pretender identificar y comprender las dimensiones del CP de forma aislada se vuelve una tarea difícil, cada una de ellas está influida por la otra.

En relación a los procesos, acciones o características que permite a los docentes ser conscientes y tomar la decisión de cambiar su quehacer docente también es diversa. Estas acciones o características de la LS también se identifican de forma simultánea con las dimensiones del CP. Como se ha citado en párrafos anteriores, el deseo expresado por los estudiantes-docentes en cambiar surge de un proceso intencionado de reflexión; es decir, se vuelve necesario que los docentes sientan la necesidad de comprender, estudiar, analizar, discutir, observar, criticar la propia práctica. El proceso de revisión teórica para fundamentar el proceso didáctico de la lección permite a los docentes conocer y comprender la teoría proclamada por la comunidad académica, lo que les conduce a contrastar con lo que habitualmente realizan en el aula: “se trabajó en la fundamentación teórica de la propuesta, lo cual consideramos una actividad muy positiva porque permite encontrar el sustento de nuestra labor docente” (LS/G1, p. 11); “sirvió de referente al grupo pedagógico de docentes para tener una idea más clara y específica de las acciones, actividades, metodología y recursos a implementarse para solventar la problemática” (LS/G2, p. 22).

Otro factor que incide de forma positiva para reconstruir CP es el trabajo cooperativo que desde la propia experiencia de cada docente construye o recons-

truye significados y procesos durante la LS, lo que conlleva a modificar el rol docente. De lo mencionado, se puede destacar que no únicamente es necesario la reflexión superficial, para el momento o cumplimiento del trabajo -en este caso como parte del proceso de formación en la UNAE- como menciona Perrenoud (2011) que la reflexión no podría ser la simple evocación, ya que debe pasar “por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar reglas, teorías u otras acciones imaginadas o conducidas en una situación análoga” (p. 31). Se reitera la intención deliberada por parte de los docentes de analizar su práctica para mejorarla, en relación a ello, Ramón (2013) manifiesta que “La reflexión para la acción es utilizada por los docentes cuando reconocen la necesidad de una transformación en su práctica” (p. 31).

La experiencia de la LS para los estudiantes-docentes ha constituido un espacio enriquecedor de experiencias, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, ha constituido el tiempo y espacio para detenerse a mirar lo que se realiza en el aula y comprender que existen otras formas de actuar en ella, Vidal y Fernández exponen a esto como el proceso de desaprender que implica “reconocer que todo lo que se ha hecho no ha dado el resultado esperado y que es momento de dejar todas las creencias establecidas y los conocimientos pasados de moda para promover diferencias y cambios” (2015, p. 412). Es así, que la práctica de los docentes del grupo, amplía sus horizontes de conocimiento al compartir las experiencias y buscar sustento teórico a sus prácticas. Siguiendo a las autoras, determinan el inicio del reaprender, que conlleva a “iniciar nuevas permutaciones de mentalidad, de recopilar otra información y de encontrar otras formas de aprendizaje basado en experiencias positivas” (p. 412). En este sentido, las teorías, enfoques, informaciones, reflexiones, etc. se convierten en recursos para comprender, mejorar y actuar en la práctica. La reflexión y crítica constructiva se convierte en denominador común de los grupos LS en estudio, lo que manifiestan ha favorecido para mejorar su práctica docente. Reconocer el valor que otorgan los docentes a la metodología es fundamental; pues, el compromiso y la intención deliberada hacia el proceso desarrollado garantiza obtener resultados favorables.

En definitiva, las acciones, procesos, características, etc. que lleva a los docentes a la reconstrucción del CP podrían relacionarse directamente con dos procesos complementarios: Experimentar la teoría y teorizar la práctica. El primero, centrado en la aplicación de la lección construida desde el diálogo, reflexiones de experiencias, fundamentación teórica, entre otras; mientras que el segundo se relaciona con las reflexiones, pensamientos, emociones, entre otras, manifestadas durante todo el proceso, en nuestro caso plasmado en el PIENSA. Estas evidencias permiten respaldar a la LS como estrategia de investigación cooperativa y transformación de la práctica docente en las carreras a distancia del Plan de

Profesionalización Docente. De igual manera, autores como Braga et al. (2018) enfatizan en la LS como propuesta para comprender y mejorar la práctica pedagógica. Los grupos LS atribuyen esta experiencia como innovadora para nuevos aprendizajes y fortalecer sus prácticas en el aula.

Por último, se vuelve necesario resaltar el proceso cooperativo entre docentes para obtener mejores resultados, y de acuerdo a lo analizado en los grupos LS nos lleva a comprender que la cooperación requiere empatía, compromiso, compañerismo, proceso dialógico, metas comunes, entre otros, para salir del aislamiento y egoísmo profesional. Esta característica - cooperativa- permite potenciar el aprendizaje y construir o reconstruir el rol docente mediante co-aprendizaje. De esto se puede mencionar que existen diferencias significativas en el proceso analítico y reflexivo del diseño de la lección dejando de ser una sumatoria de actividades. En tal sentido, se vuelve necesario ampliar investigaciones sobre cómo la LS u otro dispositivo de formación puede configurar una actitud cooperativa en docentes. Además, el nuevo contexto de la educación virtual requiere investigaciones sobre las competencias para diagnosticar, diseñar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje y construir comunidades de aprendizaje y conocer cómo la LS contribuye a ello.

Referencias bibliográficas

Álvarez, F. (2018). *Transformar la educación para transformar la sociedad*. Azogues. <https://bit.ly/3e1OQrZ>

Braga, G., Calvo, A. y Verdeja, M. (2018). La Metodología Lesson Study en un contexto universitario. Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula. *Qualitative Research in Education*. 7(1), 87-113. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3167>

Caparrós, R. (2015). Las Lesson Study en Andalucía: un modelo de formación permanente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(3), 119-134. <https://bit.ly/3eAIZsy>

Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados a la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. 28, 155-181. <https://bit.ly/3e3F9cm>

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(3), 59-80. <https://bit.ly/3nxkCjp>

Pérez, A. y Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*. (417), 64-68. <https://bit.ly/32VctvU>

Pérez, A., Soto, E. y Serván, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 29(3), 81-101. <https://bit.ly/3eHe3H4>

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón

Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. Cinzontle. *Revista de divulgación y difusión cultural*. 3(11), 27-32. <https://bit.ly/3dZ1zeW>

Soto, E. y Pérez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 83(29.2), 15-28. <https://bit.ly/3vzhlmN>

Universidad Nacional de Educación. (2018). *Carrera de Profesionalización. UNAE*. Obtenido el 07 de marzo de 2019 de <https://www.unae.edu.ec/single-post/modalidaddistancia>

Vidal, M. y Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*. 29(2), 411-422. <https://bit.ly/32YdDGT>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 86(30), 103-114. <https://bit.ly/3aQDncJ>



Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M. & Araújo, S. B. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma Experiência pikleriana em contexto português.

Revista Practicum, 6(1), 59-74.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10194>

Prática educativa supervisionada em creche: Uma experiência pikleriana em contexto português

Supervised educational practice in daycare: A piklerian experience in a portuguese context

Ana Sabrina Ferreira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
asabrinaferreira@gmail.com

Diana Teixeira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
dianamteixeira@hotmail.com

Margarida Marta

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

Sara Barros Araújo

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
saraujo@ese.ipp.pt

Resumo

A creche é um contexto educativo onde se devem criar oportunidades de aprendizagem significativas na vida de bebés e crianças. Este artigo pretende dar ênfase a uma perspetiva pedagógica para a educação em creche, a perspetiva de Emmi Pikler, e ao seu contributo em processos formativos no âmbito da prática educativa supervisionada de um mestrado profissionalizante, em contexto português. Tem como objetivo descrever e analisar a experimentação do *Triân-*

gulo de Pikler no âmbito de um estágio desenvolvido em contexto de creche, com atenção simultânea aos efeitos desta proposta pedagógica na experiência das crianças e na aprendizagem profissional de educadoras estagiárias. Relativamente à primeira, são de destacar efeitos positivos ao nível da autonomia, interações e experiência emocional das crianças, enquanto, relativamente à segunda, salienta-se o contributo formativo no âmbito da observação contextualizada e participante, sensível e atenta, e da tomada de consciência das particularidades da ação profissional com crianças mais novas, sobretudo ao nível do papel do adulto.

Abstract

The daycare center is an educational context where significant learning opportunities must be created in the lives of babies and children. This article intends to emphasize an educational perspective for daycare education, the perspective of Emmi Pikler, and its contribution in training processes within the supervised educational practice of a professionalizing master's degree, in the Portuguese context. It aims to describe and analyze the experimentation of the Pikler Triangle in the context of a practicum developed in a daycare center, with simultaneous attention to the effects of this pedagogical proposal on children's experience and on the professional learning of the students. With regard to the first, there are positive effects in terms of children's autonomy, interactions and emotional experience, while in relation to the second, the formative contribution is highlighted at the level of a contextualized, participative, sensitive and attentive observation, and by an awareness about the particularities of professional action with younger children, especially in what concerns the adult's role.

Palavras-chave

Creche, *Triângulo de Pikler*, Estágio, Formação profissionalizante.

Keywords

Daycare, Pikler Triangle, Practicum, Professional training.

1. Introdução

A abordagem Pikler-Lóczy assume-se como uma proposta pedagógica específica para a primeira infância que foi desenvolvida por Emmi Pikler e a sua equipa do Instituto Lóczy desde 1946, quando esta assumiu a direção deste instituto, um centro de acolhimento de crianças órfãs (David & Appell, 2010).

Na sua perspetiva pedagógica, Pikler rompe com a conceção tradicional de criança como um ser passivo e sem direitos, entendendo antes “o bebé como

um sujeito ativo, (...) que atua nos espaços, com os materiais, nas interações com os outros bebês e adultos” (Fochi, 2018, p. 186). Pikler defende que “a criança tem um projeto de desenvolvimento próprio, criado por ela mesma, e que se vai configurando em relação com o ambiente envolvente e as leis biológicas do seu organismo” (Godall, 2016, p. 91), numa interação ecológica que permite reconhecer as suas potencialidades e os seus ritmos de desenvolvimento. Assim, de modo a que a ação da criança adquira significado é essencial que esta surja da sua própria iniciativa e que seja reconhecida como ativa, participativa e colaborativa (Falk, 2012). A perspetiva pikleriana dá ênfase à forma como o adulto reconhece a criança, considerando-a como “companheira na relação e uma interlocutora no diálogo” (Araújo, 2017, p. 105). Esta relação promove, desde o nascimento, a liberdade, a autonomia e a competência motora que são vividas e partilhadas numa criação de vínculo estável e afetivo.

Uma das maiores contribuições desta perspetiva pedagógica prende-se, então, com a conceção de criança competente que se desenvolve em estreita relação e comunicação com um ambiente envolvente favorável, conferindo, assim, um significado diferente ao termo *competência* (Godall, 2016). De acordo com Godall (2016), Emmi Pikler reconhece e utiliza a expressão *sentimento de competência* com verdadeiro significado, uma vez que compreende a relação entre essa expressão e os “movimentos ativos do ser humano desde o nascimento” (p. 91). Não obstante, perspetiva a importância de o adulto responsável não se abster na atividade da criança, mas sim estar presente e ser apoiante e estimulador da sua atividade motora de forma indireta, através de olhares e comentários realizados à distância, reconhecendo as suas conquistas e transmitindo um sentimento de confiança (David & Appell, 2010; Fochi, 2018), de tranquilidade, sem necessitar, algumas vezes, de proferir qualquer palavra.

Também conhecida como a *Pedagogia dos Detalhes*, valoriza as crianças na sua condição humana, dando especial atenção às características singulares de cada criança e ao modo de agir do/a educador/a de infância numa interação e experimentação que representam múltiplas formas de brincar ao explorar, ao sentir, ao trocar olhares e sorrisos (David & Appell, 2010; Fochi, 2018).

Os princípios e valores na base desta pedagogia apoiam-se na ideia de criança competente e capaz, ou seja, na criança com agência, e são fundamentalmente quatro: (i) a valorização da atividade autónoma; (ii) a importância de uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; (iii) a necessidade de promover a tomada de consciência pela criança de si mesma e da sua interação com o contexto; e (iv) a importância de um bom estado de saúde (David & Appell, 2010).

No que respeita às opções pedagógicas, que inspiram os diferentes formatos de organização, estas devem favorecer a autonomia e o jogo livre da criança, sendo as situações de atividade autónoma “momentos que exigem uma preparação

segundo objetivos específicos e que constituem motivo de reflexão, planificação e de modificação constantes” (David & Appell, 2010, p. 55). O espaço e materiais são configurados para proporcionar atividades sensoriais, visando desenvolver os cinco sentidos, a coordenação motora, a atenção, a concentração e a criatividade, despertando prazer e aprendizagem.

As primeiras interações dos bebês e crianças mais novas ocorrem com os adultos que deles/as cuidam. Neste sentido, e tendo em conta a visão de criança enquanto sujeito ativo na abordagem pikleriana, é fácil entender que deve ser o bebê a atuar nos espaços, quer na relação estabelecida com os materiais, quer nas interações com os outros bebês e adultos que o rodeiam, sempre sob o olhar atento do adulto numa relação de reciprocidade (Kálló & Vámos, 2014), de proximidade, de alegria, mas não de invasão do seu tempo, do seu espaço e da sua ação (Fochi, 2018).

Os ambientes educativos devem oferecer objetos promotores do brincar que possibilitem o envolvimento em diversas explorações e experimentações por parte da criança, fazendo com que esta se sinta curiosa face ao que observa, seja capaz de atingir o que pretende e que se encontra ao seu alcance numa descoberta de si, do outro e do mundo. O objetivo não é que o adulto ofereça um estímulo específico com a intenção de criar aprendizagem, mas sim que organize o ambiente e que se envolva neste, pois, segundo Pikler, a criança desenvolve-se de forma natural em relação com o ambiente e as aprendizagens emergem quando existe espaço suficiente para explorar livre e autonomamente (Godall, 2016; Tardos & Appell, 2013). A importância do jogo livre torna-se, então, evidente, uma vez que este concentra em si a possibilidade de a criança propor a si própria a realização de uma tarefa, bem como de descobrir por si se a tarefa se demonstrou demasiado difícil e quais as estratégias possíveis a adotar para a realizar (Szoke, 2016).

Pelo exposto, o espaço e os materiais representam uma função crucial no desenvolvimento da criança no ambiente pikleriano, sendo que o espaço deve possibilitar à criança um certo nível de controlo, de forma a que esta se sinta segura para explorar livremente; deve proporcionar interações positivas e deve ser seguro e permitir a ação livre do bebê, “libertando-o não apenas de acidentes, mas de proibições ativas por parte do adulto, as quais inibiriam ou falseariam o seu movimento espontâneo para a ação e experimentação” (David & Appell, 2010, p. 57).

Neste sentido, remete-se para a importância que o *Triângulo de Pikler*, um equipamento desenvolvido pela abordagem Pikler-Lóczy, poderá ter ao nível da exploração autónoma e movimento livre, respeitando, assim, os princípios basilares desta proposta pedagógica. Este equipamento é construído com material de origem natural – a madeira – e consiste numa estrutura triangular, com de-

graus cilíndricos, assumindo assim uma configuração de escada, sendo possível ainda a adição de acessórios como uma rampa de madeira.



Figura 1 - Perspetiva frontal do *Triângulo de Pikler*. Fonte: elaboração própria



Figura 2 - Perspetiva de cima do *Triângulo de Pikler*. Fonte: elaboração própria

É considerado um dos materiais mais emblemáticos e identitários da proposta pikleriana, a par do labirinto de Pikler, pela riqueza de explorações e aprendizagens sensoriomotoras que poderá promover, das quais se destacam a perceção e compreensão espacial, nomeadamente a perceção de noções topológicas e de perspetiva; a interação social, que inclui a comunicação não verbal com apoio na interação visual pela troca de olhares entre crianças, a comunicação verbal, e o desenvolvimento autónomo de competências relacionadas com o movimento do corpo e a coordenação motora.

Tal como refere Godall (2016), “o ambiente ideal é uma condição essencial, mas a iniciativa da criança é a chave” (p. 90) e, efetivamente, o *Triângulo de Pikler* representará um enriquecimento do ambiente, mas é a criança, com a sua iniciativa e liberta das restrições do adulto, que desenvolve a habilidade de agir de forma independente e autónoma através do seu esforço paciente e persistente.

Considerando as premissas pedagógicas de base apresentadas até este ponto, o presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar a experimentação do *Triângulo de Pikler* no âmbito de um estágio desenvolvido em contexto de

creche, com atenção simultânea aos efeitos desta proposta pedagógica na experiência das crianças e das estagiárias envolvidas.

2. Método

2.1. Participantes e contexto

O presente trabalho realizou-se no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada I, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar de uma instituição de ensino superior portuguesa. Esta UC integra um período de estágio de 140 horas em contexto de creche, acompanhado por processos de supervisão por orientadoras cooperantes e supervisoras da instituição de formação. O estágio, realizado em pares de formação, foi desenvolvido numa instituição privada da Área Metropolitana do Porto, localizada numa zona fortemente urbanizada. A instituição foi construída de raiz, em respeito pela missão educativa e social que desenvolve, abrangendo as valências de creche e de educação pré-escolar. A experiência pikleriana desenvolveu-se numa sala de atividades com um grupo de 12 crianças com idades entre os 12 e os 24 meses, uma educadora de infância, as duas educadoras estagiárias e uma assistente operacional. A sala de atividades caracterizava-se por ter dimensões reduzidas, embora dentro dos limites fixados legalmente. Possuía bastante luz natural e encontrava-se organizada em espaços com uma determinada identidade (e.g., zona de acolhimento, área da casinha), apresentando um espaço central amplo e descongestionado. A sala possuía mobiliário com dimensões adequadas ao tamanho das crianças, e materiais apelativos do ponto de vista sensorial, selecionados com vista ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças. Possuía ainda um espaço exterior exclusivo para as crianças a frequentar a creche.

A experiência partiu da observação diária das necessidades e dos interesses do grupo de crianças, e do seu registo e interpretação à luz de referentes teóricos. Teve como base, também, a preparação prévia e sensibilização das educadoras estagiárias originadas por um estudo realizado de forma minuciosa sobre a perspetiva Pikler. Neste sentido, o presente artigo tem a intenção de partilhar uma experiência de contextualização de uma proposta estudada teoricamente, bem como os saberes que emergiram dessa prática educativa.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através da observação participante (Estrela, 1990; Mózes, 2016) desenvolvida pelas educadoras estagiárias, bem como das suas notas de campo, que constituíram o diário de bordo de formação profissional. Além

disso, recorreu-se aos registos fotográficos e audiovisuais realizados quer pelas educadoras estagiárias, quer pela educadora cooperante e assistente operacional da sala. Foram, ainda, utilizados os indicadores de observação do bem-estar e do envolvimento da criança (Laevers et al., 2005) à posteriori, como recurso para análise das fotografias e vídeos registados e apoio à interpretação das experiências das crianças. Para uma melhor compreensão, apresentam-se os referidos indicadores e as grelhas cujo preenchimento serviu de base à interpretação.

Tabela 1. Grelha de observação do bem-estar da criança.

Grelha de observação do bem-estar da criança Nome da criança: Data:	
Indicadores de bem-estar (Laevers et. al., 2005)	Interpretação com base em evidências observadas
Satisfação (A criança demonstra prazer, sorri e expressa felicidade)	
Relaxamento e paz interior (A criança não demonstra tensão ou inquietação)	
Vitalidade (A criança mostra energia e uma expressão ativa e leve)	
Abertura (A criança tem uma atitude de abertura para com o mundo à sua volta, mostra-se pronta a explorar)	
Autoconfiança (É visível na expressão de orgulho e assertividade)	
Estar em sintonia consigo própria (A criança não suprime sentimentos e emoções)	

Fonte: elaboração própria

Tabela 2. Grelha de observação do envolvimento da criança.

Grelha de observação do envolvimento da criança	
Nome da criança:	
Data:	
Indicadores de envolvimento (Laevers et. al., 2005)	Interpretação com base em evidências observadas
Concentração (A criança dirige a sua atenção para a atividade, não se distrai facilmente)	
Energia (É visível em pistas não-verbais (e.g., tom de voz, ruborização) ou na pressão que a criança exerce sobre o objeto que utiliza)	
Complexidade e Criatividade (A criança mobiliza capacidades cognitivas e criativas de livre vontade)	
Expressão facial e Postura (Visível no olhar e na postura corporal)	
Persistência (A criança não se distrai nem abandona a atividade facilmente)	
Precisão (A criança mostra atenção aos pormenores)	
Tempo de reação (A criança reage com rapidez a estímulos)	
Linguagem (A criança tece comentários verbais positivos)	
Satisfação (A criança demonstra satisfação com os resultados e descobertas alcançadas)	

Fonte: elaboração própria

3. Procedimentos

A experiência pikleriana apresentada neste artigo foi realizada com base em princípios e modos operatórios da metodologia de investigação-ação, com respeito pelos processos preconizados por esta metodologia: observação, planificação, ação e reflexão (Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008). Partiu da observação detalhada do contexto (Bogdan & Bihlen, 1994) como técnica de recolha de dados, com registo de notas de campo no diário de bordo das educadoras estagiárias. Os processos de observação, direta e participante, focaram os interesses (movimentar o corpo para trepar equipamentos) e necessidades (partilha de espaços e objetos, coordenação motora e equilíbrio) das crianças, bem como a qualidade espaço-material do ambiente educativo, uma vez que somente deste modo é possível agir com intencionalidade educativa, de forma contextualizada e significativa para todos os intervenientes. De facto, a observação constitui um dos procedimentos essenciais para garantir a qualidade da ação profissional (Mózes, 2016), sendo que esta possibilitou a planificação da experiência com a introdução do *Triângulo de Pikler*. Em reunião de planificação, as educadoras estagiárias propuseram à educadora cooperante este equipamento, que embora não lhe fosse totalmente desconhecido, nunca fora utilizado na instituição. A proposta foi aceite com alguma curiosidade, uma vez que a profissional tinha interesse em conhecer mais sobre esta pedagogia.

A exploração do material contou com um primeiro momento em grande grupo, em que as educadoras estagiárias iniciaram com a apresentação do *Triângulo de Pikler* às crianças, colocando-o no centro do tapete. De seguida, as crianças exploraram individualmente o mesmo, contando com a observação e apoio do adulto. É de realçar que não foi explicado previamente de que forma se poderia utilizar este equipamento, de maneira a respeitar a autonomia e a exploração livre das crianças. Após este momento, o Triângulo esteve disponível para as crianças o utilizaram nos seus tempos de brincadeira e jogo livre.

Neste processo foram assegurados cuidados éticos, nomeadamente a autorização para registar em vídeo e fotografia os momentos experienciados, utilizados apenas para análise, interpretação e reflexão no âmbito do processo formativo, e publicadas exclusivamente na plataforma digital ChildDiary, utilizada pela instituição para facilitar a comunicação com famílias e à qual apenas estas têm acesso.

4. Apresentação e análise dos resultados

Tomando em consideração os objetivos do presente trabalho, apresentam-se e analisam-se, na presente secção, os principais resultados da experimentação

do *Triângulo de Pikler*, considerando-se, em primeiro lugar, a experiência das crianças e, seguidamente, a experiência das educadoras estagiárias envolvidas.

4.1. Experimentação do *Triângulo de Pikler*: a experiência das crianças

Segundo a perspectiva de Pikler-Lóczy, a manipulação, a experimentação ativa, a autonomia e a consideração pelas capacidades motoras da criança são aspetos que devem ser promovidos pelos materiais pedagógicos existentes no ambiente educativo. Desta forma, o *Triângulo de Pikler* possibilita uma exploração sensoriomotora, centrada nos detalhes e nas características singulares das crianças em contexto, tornando possível melhorar o seu desenvolvimento no que se relaciona com o respeito, o olhar, o gesto, a autonomia, a segurança, o tentar, o experimentar, o parar, o continuar, entre outros (Roso, 2016).

Analisando de modo mais detalhista a experiência das crianças, é de notar que existiram ligeiras diferenças nas suas reações, quando confrontadas com o *Triângulo de Pikler*.

No primeiro momento de apresentação e exploração individual deste equipamento, a primeira criança fê-lo subindo os degraus de frente e sentando-se na tábua superior, descendo em seguida os degraus com as costas voltadas para o material. Observou-se que as crianças que se seguiram optaram por realizar o movimento que a primeira fez, podendo isto dever-se ao facto de ser um equipamento novo para o grupo e daí terem utilizado a estratégia de imitar o que a primeira realizou. Analisando à luz dos indicadores propostos por Laevers et. al. (2005) foi possível observar sinais de curiosidade, satisfação, abertura à exploração, concentração, energia, visíveis nas suas expressões faciais e posturas. Além disto, é de destacar seis crianças que demonstraram um interesse e envolvimento mais elevado, marcado essencialmente pela sua vitalidade e persistência. Realça-se que houve crianças a demonstrar dificuldades na experimentação do triângulo, manifestando inibição e solicitando o apoio do adulto e, ainda, a existência de uma criança que não explorou o material no decorrer da atividade.

Já no momento de jogo livre do grupo registou-se que algumas crianças revelaram um interesse e vontade elevados em explorar o equipamento assim que este foi colocado à sua disposição e mostraram facilidade em realizar o movimento de subir e descer de forma autónoma. Deste grupo de crianças que exploraram durante o momento de jogo livre, destacaram-se dois grupos, considerando indicadores relativos ao bem-estar e envolvimento (Laevers et. al., 2005) – duas crianças que se envolveram numa atividade intensa prolongada, com sinais de satisfação, autoconfiança, relaxamento e paz interior, concentração, energia, criatividade, persistência e expressão facial e postura; e um grupo constituído

por cinco crianças que evidenciaram igualmente níveis elevados de bem-estar e envolvimento, por explorarem de forma contínua com momentos de grande intensidade, tendo sido observados os mesmos indicadores que no grupo anterior. Neste grupo de crianças evidenciou-se a destreza de uma das crianças em subir e descer os degraus do material de frente para o mesmo, movimento que ainda nenhuma outra criança tinha realizado. Além disso, destaca-se a atividade de outra criança, uma vez que no momento anterior ao jogo livre esta não explorou o material, passando a fazê-lo de uma forma que evidenciava sinais claros de bem-estar e envolvimento.

Não obstante, ainda neste momento, algumas crianças mostraram-se um pouco mais inseguras e com dificuldade em subir e manter o equilíbrio, solicitando o apoio do adulto. De entre estas, destaca-se uma criança, pela importância que a postura atenta e sensível do adulto teve perante a ação da mesma. O episódio que se relata a seguir, surgiu já no momento de jogo livre e em que a criança, apesar de demonstrar interesse em explorar o triângulo, não tomava a iniciativa de o fazer.

“Ao observar a vontade da criança J. em explorar o equipamento, coloquei-me à sua altura e questioneei-a “J. queres brincar no triângulo?”, ao qual a criança respondeu afirmativamente abanando a cabeça. A seguir, a criança aproximou-se do equipamento e colocou o pé no primeiro degrau do mesmo, sendo que eu me mantive presente, com uma postura atenta e apoiante, no decorrer da ação da criança. Contudo, J. não conseguiu encontrar equilíbrio para subir os degraus e, portanto, desceu o pé até ao chão. Olhou para mim com um ar de não saber o que fazer e incentivei “J., tens de fazer força no pé. Vamos lá outra vez, eu ajudo-te.”. A criança J. apoiou a mão na lateral do *triângulo pikleriano* e colocou novamente o pé no primeiro degrau. Evidenciou alguma dificuldade em manter-se equilibrado, mas, com alguma insistência pela minha parte, para que continuasse a fazer força no pé, a criança J. conseguiu subir mais um degrau. Subiu ainda mais um e conseguiu alcançar o topo do triângulo, sentando-se quando aí chegou. A seguir, decidiu sair do equipamento, levantando-se e começando a descer os degraus de frente para as mesmas. Quando colocou, por fim, os pés no chão expressou felicidade com um sorriso e batendo as mãos repetidamente. Alcançou uma vez mais o meu olhar e eu fiz-me acompanhar da sua conquista, batendo as mãos, sorrindo e dizendo “Boa, J. Conseguiste”. A seguir, a criança J. decidiu subir uma outra vez o *Triângulo de Pikler*, mas desta vez de forma autónoma, sem solicitar o apoio do adulto” (Notas de campo da educadora estagiária, dia 08/05/2019).

Após este último segmento, em que foi explicitamente visível a importância que o papel e *mão do/a educador/a de infância* (Tardos, 2012) tem nos mais

simples dilemas das crianças, é possível relacionar a sua ação com alguns dos valores e princípios defendidos na pedagogia aqui explorada. Neste sentido, é “reconhecido o papel da educadora de referência ou privilegiada, que é a primeira responsável pelo bem-estar [do grupo] de crianças, e pela relação estável, continuada, autêntica e calorosa dentro da instituição” (Araújo, 2017, p. 106).

De facto, a experiência pikleriana torna evidente a importância que as interações corporais, nomeadamente as mãos, têm no desenvolvimento do bebé e na continuidade da relação rica entre adulto-criança. É deste modo que surge uma metáfora criada nesta experiência intitulada por *a mão da educadora*, pois nesta é consagrada elevada importância ao modo pelo qual o/a educador/a de infância realiza os movimentos nos momentos de atenção individual (Tardos, 2012). O bem-estar do bebé é proporcionado pela forma como o adulto toca nele, uma vez que uma das grandes fontes de experiências essenciais para o desenvolvimento da criança são as mãos do adulto. Por isto mesmo, no instituto Lóczy e na formação sustentada pela abordagem pikleriana, as/os educadoras/es aprendem a realizar movimentos mais suaves e lentos requeridos nos momentos de dar resposta e oportunidade de participação ao bebé.

Na perspetiva pedagógica de Pikler-Lóczy, “o adulto estimula a atividade das crianças pequenas de maneira indireta e cria as condições para um desenvolvimento equilibrado nos domínios emocional, afetivo, psicomotor e cognitivo” (Falk, 2012, p. 32). Tais condições são conseguidas através de três estratégias como a criação de um ambiente rico, com materiais diversificados ao alcance das crianças, sendo que a escolha dos materiais espelha os gostos das mesmas e as possibilidades de experimentação que esse material oferece; o respeito, por parte do adulto, pelo ritmo das aquisições motoras de cada bebé, tendo sempre em vista o seu bem-estar e autonomia; e a utilização de uma linguagem rica, por parte do/a educador/a, verbal e gestual, que permite à criança desenvolver a consciência de si mesmo e do contexto em que se insere, na medida em que esta se situa nos acontecimentos e nas relações que a afeta. Na experiência relatada, estas estratégias tiveram especial destaque, particularmente no que se refere ao papel do adulto como organizador dos espaços e dos materiais potenciadores de aprendizagem e como apoiante e securizante do desenvolvimento das crianças. Ademais, salienta-se a valorização e o respeito pelo ritmo de desenvolvimento individual de cada criança, bem como a comunicação entre adulto e criança, marcada pela linguagem verbal e não-verbal durante a experimentação do *Triângulo de Pikler*.

Efetivamente, observa-se nesta perspetiva que as experiências se tornam agradáveis quando vividas nos momentos em que o bebé e o/a educador/a de infância estão numa interação rica, participativa e personalizada e em que o adulto realiza movimentos suaves, doces e interessados – fortalecendo a relação entre

ambos (Tardos, 2012). Assim sendo, deve-se ter em consideração o tipo de movimentos que se tornam rotineiros e indiferentes, pois, para além de comunicar à criança pequena que o adulto não se encontra motivado e interessado no seu cuidado, impede o desenvolvimento da atividade autónoma da criança, visto que o/a educador/a de infância apenas quer tornar aquele momento o mais rápido e eficaz possível. Na experiência em análise destacou-se a importância dos gestos e movimentos interessados e apoiantes, da *mão do/a educador/a*, na ação do adulto como andaime (Bruner, 1999) no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, balanceando o cuidado e o afeto numa postura de humanização.

4.2. Experimentação do *Triângulo de Pikler*: a experiência das educadoras estagiárias

Relativamente à experiência relatada, é importante, também, refletir sobre a influência que esta revelou ter ao nível da aprendizagem profissional das mes-trandas, enquanto futuras educadoras de infância.

Um dos aspetos que exigiu, desde logo, uma reflexão cuidada por parte das educadoras estagiárias prendeu-se com a articulação teoria-prática, no sentido da mobilização dos saberes teóricos para a prática pedagógica, mas tendo em atenção as especificidades do contexto. O contexto da sala de atividades onde decorreu a experiência pikleriana não desenvolvia a abordagem pedagógica de Pikler-Lóczy como perspetiva pedagógica adotada pela equipa educativa, o que revelou a necessidade de apropriação e adaptação de conteúdos metodológico-pedagógicos no desenvolvimento da atividade.

Ademais, a consciencialização da importância da intencionalidade educativa e do desenvolvimento de propostas que atendam aos interesses e às necessidades das crianças revelou-se crucial para a prática profissional futura, bem como a valorização do papel do/a educador/a de infância na organização do espaço e dos materiais, tendo em conta as características da proposta e do grupo.

O papel do/a educador/a de infância como mediador/a da aprendizagem e do desenvolvimento da criança evidenciou-se uma fonte de aprendizagem para as educadoras estagiárias que, com a experiência em causa, aprenderam a não intervir diretamente na ação da criança e a apoiar quando solicitado, respeitando os ritmos individuais, numa ótica de promoção da autonomia. Pelo exposto, mostrou-se relevante na aprendizagem e desenvolvimento de competências relacionadas com a sensibilidade, a autonomia e a estimulação enquanto futuras profissionais (Bertram & Pascal, 2009).

O desenvolvimento desta experiência contribuiu, ainda, para a tomada de consciência da importância de escutar e responder às crianças. Dar voz às

crianças implica uma ação coerente com uma imagem de criança como sujeito autônomo, cooperativo e competente (Fochi, 2018), tal como ficou espelhado na experiência relatada.

A criança foi criando o seu olhar pela organização do espaço, pelo *Triângulo de Pikler*, pela relação afetiva que promoveu a autonomia, dando-lhe a liberdade de ser a impulsionadora do seu desenvolvimento. Esta experiência fomentou o cuidado amoroso das educadoras estagiárias pelo olhar sensível, pelas palavras e gestos de incentivo, mas ao mesmo tempo, pela liberdade de a criança se desafiar a si própria, que ao subir o triângulo lhe permitiu desenvolver o espírito de iniciativa, o interesse em descobrir o mundo e o prazer da iniciativa autónoma. O desejo da criança subir este equipamento dependeu da alegria, da reciprocidade e do sentido de segurança que a criança experimentou numa “elaboração de uma verdadeira coreografia de como o adulto deve agir” (Tardos, 2013, p.1). E aqui a mão das educadoras estagiárias incentivou a exploração destes estímulos táteis e de sentimento de pertença.

Esta consciencialização coloca em evidência a importância de que atuar na educação em contexto de creche exige um saber específico sobre as características da primeira infância – fase da vida que é tão própria e complexa – e um conhecimento detalhado a nível pedagógico e metodológico.

4. Considerações finais

Considerando de forma próxima a experimentação do *Triângulo de Pikler*, ficou explícita a importância desta proposta pikleriana na experiência da criança e no percurso de formação inicial das educadoras estagiárias. Se na primeira a perspetiva pedagógica pikleriana evidenciou promover a autonomia, a atenção, a expressão sensório motora, a curiosidade e as interações, também esta teve impacto no desenvolvimento profissional das mestrandas, atribuindo significado à ação desenvolvida na prática educativa supervisionada. De salientar, ainda, que os olhares cúmplices de ajuda e apoio se mostraram essenciais e relevantes no processo desenvolvimental, assim como a *mão* das estagiárias contribuiu para a segurança e confiança das crianças.

Destaca-se que emergiram algumas dificuldades que exigiram um trabalho de pesquisa e de conceção do equipamento – *Triângulo de Pikler* – na opção de materiais (madeira e corda) e no seu manuseamento, sendo necessário recorrer a outros intervenientes para a sua construção e intersetando saberes teóricos e outros saberes práticos. Ademais, uma vez que a pedagogia pikleriana era novidade na ação pedagógica da instituição cooperante, tornou-se imprescindível o trabalho de e em equipa com os demais agentes educativos, bem como se demonstrou visível a importância da formação contínua e da aprendizagem ao

longo da vida. Neste sentido, às educadoras estagiárias, cujo estágio é a primeira socialização profissional, permitiu-lhes um olhar formativo que emergiu da investigação e da transformação da ação, que, por sua vez, lhes possibilitou, a partir de bases teóricas sobre a perspectiva pikleriana, criar oportunidades para outra forma de brincar. E através da outra forma de brincar pelo *Triângulo de Pikler* construíram o saber de futuras profissionais pela “[...] exigência a que não se pode renunciar, pois a infância é um período da realização afetiva, intelectual, sócio relacional e intercultural de grande impacto no processo de humanização” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 87). O saber profissional assemelha-se a uma janela de compreensão e de apropriação, em que os espaços educativos são laboratórios de vida das crianças e dos profissionais onde todos aprendem e se formam pela procura de inovação numa “interface entre a prática e a teoria” (Araújo, 2017, p. 104). Salientam-se, assim, os tempos de investigar e de formar na prática que apoiaram as educadoras estagiárias e a educadora de infância. A formação permanente é prática regular na perspectiva pikleriana, onde os detalhes e a sua análise permitem narrar o saber da sua experiência entre os profissionais em formação inicial e/ou contínua, atribuindo valor ao processo, aos ritmos de desenvolvimento e, por conseguinte, a uma (re)organização dos espaços, dos materiais e à (re)construção da relação criança-educador/a de infância.

A experiência pikleriana foi vivida numa dinâmica colaborativa entre a equipa pedagógica, através de uma atitude reflexiva, experiencial e social e na procura de proximidades, pois educar uma criança implica ser continuamente desafiado a melhorar a ação educativa. A mesma teve repercussões na vivência das crianças ao nível das emoções, das interações e da expressão sensório-motora, e no percurso formativo das educadoras estagiárias, provocando a construção de disposições pessoais e competências profissionais que são elementares para desenvolver ações com crianças no contexto de creche.

Notas

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED)

Referencias bibliográficas

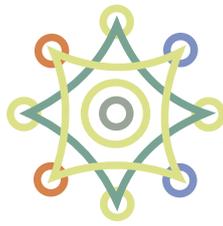
Araújo, S. (2017). Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: princípios convergentes e implicações para a prática. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 104-112.

Bakurst, D., & Shanker, S. G. (Eds.) (2001). *Jerome Bruner: Language, culture and self*. Sage Publications.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de caso*. Ministério da Educação.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Relógio D'Água Editores.
- David, M., & Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal* (3.ª ed.). Octaedro Editora.
- El «Laberinto» Pikler (s.d.). Pikler-Lóczy: Eusksal Herriko Elkarte. <https://url.gratis/GIHdx>.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Instituto de Investigação Científica.
- Falk, J. (2012). La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y las relaciones. En J. Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 21-34). Octaedro.
- Fochi, P. (2018). Pikler-Lóczy: A construção de uma pedagogia dos detalhes. In J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp.181-195). Porto Editora.
- Fochi, P. S., Drechsler, C. F., Foesten, P., & Cavalheiro, C. (2017). A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *Olb@res*, 5(1), 35-49. <https://url.gratis/FX1kw>.
- Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-54). Porto Editora.
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio com bebês. *RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 79-90. <https://url.gratis/BsBQt>.
- Kálló, V., & Vámos, J. (2014). *Iniciativa, cooperação e reciprocidade – O tempo do bebé (2): O banho e o cuidado* [DVD]. Budapeste: Associação Pikler-Lóczy da Hungria.
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). *SiCs [ZiCo] – Well-being and involvement in care: A process oriented self-evaluation instrument for care settings – Manual*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mózes, E. (2016). La observacion en la Pedagogia PikLer. *RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 27-35. <https://url.gratis/HUHVC>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 80-103). Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.) (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Roso, C. A. (2016). Sobre el equipamiento Pikler. *RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 126-128. <https://url.gratis/aL60h>.
- Szoke, A. (2016). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividade autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 41-46. <https://url.gratis/UtDYO>.
- Tardos, A. (2012). La mano de la educadora. In J. Falk (ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 59-68). Octaedro.
- Tardos, A. (2013). A herdeira de Lóczy. *Revista Educação Infantil*. <https://abebe.zohosites.com/files/A-herdeira-de-L%C3%B3czy.pdf>
- Tardos, A., & Appell, G. (2013). *A atenção do bebé ao brincar* [DVD]. Budapeste: Associação Pikler-Lóczy da Hungria.



Silva Lorente, I., Casares Guillén, C., Escribano Barreno, C. y Prado Novoa, I. (2021).

Prácticum de Psicología durante la COVID-19: satisfacción y nuevas propuestas.

Revista Practicum, 6(1), 75-94.

<http://dx.doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.11206>

Fecha de recepción: 11/12/2020
Fecha de aceptación 04/01/2021

Prácticum de Psicología durante la COVID-19: satisfacción y nuevas propuestas

Psychology Practicum during COVID-19: satisfaction and new proposals

Isabel Silva Lorente

Centro Universitario Cardenal Cisneros (UAH)
isabel.silva@cardenalcisneros.es

Carmen Teresa Casares Guillén

Centro Universitario Cardenal Cisneros (UAH)
carmen.casares@cardenalcisneros.es

Cristina Escribano Barreno

Centro Universitario Cardenal Cisneros (UAH)
cristina.escribano@cardenalcisneros.es

Carmen Prado Novoa

Centro Universitario Cardenal Cisneros (UAH)
carmen.prado@cardenalcisneros.es

Resumen

Dentro del espacio universitario, las medidas sanitarias asociadas a la COVID-19 han tenido importantes implicaciones en la manera de organizar la formación de los estudiantes. Se muestra en esta investigación un análisis del desarrollo del Prácticum de Psicología durante el curso 2019-2020 mostrando la satisfacción percibida por los estudiantes, teniendo en cuenta la virtualización de la enseñanza y comparando con datos del curso anterior (2018-2019). Los objetivos de la

investigación fueron conocer el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la formación práctica recibida, comparar el grado de satisfacción en la asignatura de Prácticum entre los cursos 2018-2019 y 2019-2020 y proponer, a partir de la información obtenida, cambios o mejoras en la asignatura de Prácticum. Participaron 123 estudiantes de 4º curso del Grado en Psicología. Los instrumentos utilizados fueron el análisis de documentación y encuestas de valoración. El tratamiento de los datos se realizó de manera cuantitativa y cualitativa. Los resultados muestran que la satisfacción general de los estudiantes fue más baja el curso 2019-2020, pero las sesiones impartidas desde el centro universitario o la posibilidad de conocer otros ámbitos profesionales tuvieron una mayor puntuación. Se valoró positivamente la oferta de una alternativa virtual que permitió a los estudiantes finalizar el curso y adquirir conocimientos y competencias vinculadas a la titulación.

Abstract

In the university field, the sanitary measures associated with COVID-19 are having important implications in the way in which the students' training is organized. This research shows an analysis of the development of the Practicum in Psychology during the 2019-2020 academic year, offering data regarding the satisfaction perceived by students considering virtualizing teaching and comparing with the satisfaction data obtained during the previous academic year (2018-2019). The aims of the research were to know the satisfaction degree of the students with the practical training received, to compare the degree of satisfaction in the Practicum between the 2018-2019 and 2019-2020 courses and to propose, based on the information obtained, changes or improvements in the Practicum. A total of 123 students from the 4th year of the Degree in Psychology participated. The instruments used were the Document Analysis and student assessment surveys. The data treatment was carried out quantitatively and qualitatively. The data shows that the students' general satisfaction was lower in 2019-2020, but issues such as the sessions taught from the university center or the possibility of knowing other professional fields had a higher valuation. The offer of a virtual alternative that allowed students to finish the course and acquire skills related to the degree was valued as something very relevant.

Palabras claves

Práctica Pedagógica, Psicología, Enseñanza Superior, Enfermedad COVID-19, Educación virtual.

Keywords

Teaching Practice, Psychology, Higher Education, COVID-19 disease, Virtual education.

1. Introducción

Durante el periodo universitario, es a través de la asignatura de Prácticum, cómo los futuros profesionales tienen la posibilidad de acercarse a la realidad laboral. El Prácticum es, tal y como señalan Raposo y Zabalza (2011), una oportunidad de aprendizaje además de una experiencia personal y profesional fundamental a lo largo de la titulación.

Como consecuencia a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hoy día el Prácticum se posiciona como un elemento curricular preferente en la formación de los estudiantes universitarios y “aparece como eje de estructuración de la formación del perfil profesional y formativo al que se pretende llegar” (Zabalza, 2011, p. 25). Sabemos también, que las competencias profesionales son adquiridas de manera más eficaz, eficiente y efectiva en situaciones prácticas que en contextos educativos (Tejada y Ruiz, 2013).

Si nos aproximamos al concepto a través de la definición aportada por el artículo 2 del Real Decreto 592/2014 por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios:

El Prácticum se considera una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, que tiene por objetivo permitir que los mismos puedan aplicar y complementar los conocimientos adquiridos durante su formación académica favoreciendo la adquisición de competencias que los preparen para el ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento. (p.2)

Asimismo, tal y como marca dicha normativa, mediante el Prácticum se pretenden alcanzar fines como: la formación integral del alumnado desde un punto de vista teórico-práctico; el acercamiento a la realidad profesional mediante una metodología de trabajo adecuada; el desarrollo competencial y la facilitación de su experiencia práctica, así como su futura empleabilidad.

Esto supone a los estudiantes la posibilidad de construir conocimiento contextualizado a su ámbito laboral, en el cual se integran conceptos, habilidades y destrezas profesionales. En este sentido, las prácticas externas colocan al estudiante en el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje, implementando un currículo que fomente el desarrollo de competencias, donde la relación teórico-práctica es fundamental para vincular el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, es decir, situándose como un punto de encuentro entre la teoría y la práctica (Blanco y Latorre, 2008; Olmedo et al., 2016). Asimismo, el Prácticum se convierte en una herramienta para mejorar sus capacidades reflexivas y críticas (Khanam, 2015) y para lograr, a través de esa reflexión personal, una relación entre experiencias

prácticas y el aprendizaje teórico que se realiza en la universidad (Zeichner y Wray, 2001).

Como señalan Valle y Mansó (2018) dentro de la formación inicial de las distintas profesiones, el componente práctico es un elemento fundamental. Las prácticas externas son actividades curriculares que deben proporcionar al alumnado una visión integral sobre su futura actividad profesional y deben permitirle poner en práctica algunas de las competencias aprendidas a lo largo de su formación universitaria. Por tanto, esta experiencia se convierte en un espacio excepcional para la construcción de un pensamiento práctico (Mayorga et al., 2017). Tal y como señala Blanco (1998), el Prácticum debe ser una herramienta que permita integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje real relacionado con el desempeño de un rol profesional.

En relación a la planificación del prácticum, Kolb (1984) a través de su modelo de aprendizaje experiencial, pone de relieve la relevancia de la práctica en contextos reales, así como la reflexión posterior. Es decir, desde este modelo se entiende que existe un periodo en el cual el estudiante participa de manera activa y otro en el cual realiza un acto de reflexión sobre la experiencia vivida, extrae generalizaciones y se prepara para la siguiente experiencia. La aportación de dicho aprendizaje estará condicionada por la riqueza de la propia experiencia formativa, como de las herramientas otorgadas al estudiante para llevar a cabo el proceso reflexivo.

El Prácticum en nuestro centro se diseñó partiendo de este modelo por lo que, además de las horas realizadas en el centro de prácticas, dentro de la asignatura de Prácticum, los estudiantes realizan otro tipo de actividades que permiten guiar su reflexión y trabajar las distintas competencias asociadas a la asignatura. En concreto los estudiantes:

- Participan en el proyecto de simulación “Involve me”. Este proyecto adapta las prácticas conocidas como ECOE (Evaluación Clínica Objetiva Estructurada) utilizadas en otras áreas como la Medicina o el Derecho con estudiantes universitarios, para desarrollar competencias fundamentales que debe adquirir el estudiante de Psicología.
- Trabajan un material de autoconocimiento relacionado con competencias personales y profesionales para ayudarles a ser conscientes de sus fortalezas y debilidades. Se han seleccionado algunos aspectos que son importantes para favorecer el autoconocimiento y que se trabajan a lo largo del cuatrimestre en que realizan sus prácticas: autoestima, autoeficacia percibida, fortalezas, competencias, habilidades y destrezas del psicólogo. Además del trabajo personal, desde el curso académico 2019-2020 se realiza una tutoría individual entre el estudiante y la tutora académica para poder hacer un seguimiento del proceso y el trabajo desarrollado en este ámbito.

— De forma paralela a las prácticas, se les pide que semanalmente realicen unas fichas de reflexión para ayudarles a profundizar y reflexionar sobre lo vivido y aprendido en las prácticas y, por último, se les pide que plasmen al final del proceso las actividades desarrolladas en el centro de prácticas (o en el Plan Virtual) en una memoria final.

Por otro lado, sabemos que uno de los elementos indispensables para medir la calidad educativa de un proceso formativo es someterlo a un proceso de evaluación. Así, entendemos como señalan Melgarejo et al. (2014), que la evaluación de la calidad del Prácticum debe ser un elemento esencial de la calidad educativa.

Siguiendo a Zabalza (2007, 2016), para evaluar la calidad del Prácticum, hemos de tener en consideración tres aspectos: a) el componente curricular; b) la situación de aprendizaje y c) la experiencia personal. Del mismo modo, si seguimos el modelo propuesto por Zabalza (citado en Cid et al., 2016) para la evaluación del Prácticum, nos encontramos con una organización en cuatro niveles jerarquizados. Dentro del primer nivel, denominado el plan o programa de prácticas, podemos distinguir cuatro componentes a tener en consideración (el propio programa de prácticas, su implementación bajo las condiciones adecuadas, la satisfacción expresada por los participantes y el impacto generado sobre las instituciones y personas implicadas). Por tanto, ambas propuestas toman en consideración tanto los elementos curriculares como la propia experiencia del alumnado.

De este modo, consideramos oportuno tener en cuenta dicho proceso reflexivo y medir el grado de satisfacción obtenido durante el Prácticum. Así se recoge en otras investigaciones que van en la misma línea en la formación de futuros maestros (Gairín-Sallán et al., 2019; González-Garzón y Laorden, 2012; Melgarejo et al., 2014) y que evidencian la importancia de la toma en consideración de la perspectiva de los estudiantes y tutores involucrados en el proceso. A ese proceso reflexivo, se añade la necesidad de dar un feedback constante a los estudiantes durante su aprendizaje, generando una tutorización que tenga en cuenta aspectos tanto profesionales como emocionales (Cebrián et al., 2017).

En la misma dirección, si nos centramos en el Grado de Psicología, Selva et al. (2020), nos muestran el interés general que existe por abordar la experiencia personal de los estudiantes durante su periodo de prácticas.

Por tanto, asumimos que la retroalimentación aportada por los estudiantes de Psicología nos aportará una información valiosa sobre su percepción respecto a la preparación profesional recibida (Mayorga et al., 2017). Consideramos que los estudiantes como receptores de las prácticas externas, están en una posición privilegiada para juzgar si la formación recibida ha sido satisfactoria y útil.

Estas consideraciones se vuelven aún más relevantes si tenemos en cuenta el escenario académico vivido el presente curso. La situación sanitaria excepcional

derivada de la pandemia generada por el virus SARS-CoV2, provocó el confinamiento de la población y, en el ámbito educativo, la virtualización de la docencia. Dentro del espacio universitario, si nos centramos en la asignatura de Prácticum, las medidas sanitarias han tenido importantes implicaciones en la manera de organizar la formación de los estudiantes. Principalmente, los cambios han sido consecuencia del cierre de los centros donde los estudiantes realizaban su periodo de prácticas. En este contexto, la educación online ha sido un reto para las instituciones, los docentes y los propios estudiantes, que han tenido que adaptarse en un tiempo récord a los nuevos requerimientos impuestos por la situación, suponiendo también una oportunidad para la reflexión y el cambio hacia enfoques de enseñanza más innovadores (Mutton, 2020). Desde el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC), se propuso y llevó a cabo un Plan Virtual por módulos, para los estudiantes del Grado de Psicología.

Este Plan posibilitaba a los estudiantes que no hubieran podido finalizar sus prácticas y que no tuvieran posibilidad de realizar prácticas telemáticas, cubrir las horas de presencialidad asociadas al trabajo en los centros colaboradores.

Para diseñar una respuesta lo más ajustada posible, se tuvo en cuenta el acuerdo alcanzado por la Conferencia de Decanos y Decanas de Psicología de las Universidades Españolas el 1 de abril de 2020. El plan virtual constaba de 9 módulos de 25 horas cada uno y 7 mini-módulos de 5 horas. Cada estudiante podía elegir los módulos que quería cursar en función de sus intereses profesionales y de las horas que tuviera que realizar para cubrir su programa de prácticas. El plan diseñado permitía cubrir un total de 260 horas de prácticas. Los módulos propuestos fueron diversos para poder ofrecer distintas posibilidades a los estudiantes:

1. Habilidades terapéuticas.
2. Maltrato y abuso sexual infantil.
3. Disciplina positiva.
4. El/la psicólogo/a ante el hecho religioso.
5. ¡Se busca administrativo/a! El papel del psicólogo en la selección de personal.
6. Atención educativa en el entorno escolar.
7. Terapias no farmacológicas en el envejecimiento: estimulación cognitiva.
8. Intervención con niños y adolescentes frente a una pérdida.
9. Psicoterapia desde la teoría del apego.

La presente investigación busca vislumbrar las implicaciones que, para la formación de los estudiantes, ha tenido la realización de una parte de la asignatura de Prácticum de manera virtual. Nos interesaba especialmente poder conocer la satisfacción de los estudiantes con el Prácticum y con las medidas llevadas a

cabo debido a la situación sanitaria. De manera más específica, los objetivos de la investigación fueron: a) conocer el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la formación práctica recibida a través de la asignatura de Prácticum; b) comparar el grado de satisfacción en la asignatura de Prácticum entre los cursos 2018-2019 y 2019-2020 con el fin de valorar los resultados obtenidos con la virtualización del prácticum y c) proponer, a partir de la información obtenida, cambios o mejoras en la asignatura de Prácticum, para ajustar la respuesta del centro a escenarios virtuales similares que puedan complementar también un escenario presencial.

2. Método

2.1. Participantes

Los participantes fueron 123 estudiantes de 4º curso del Grado en Psicología matriculados en la asignatura de Prácticum el curso académico 2018-2019 (52 estudiantes) y el curso académico 2019-2020 (71 estudiantes). Inicialmente los estudiantes matriculados fueron 55 en el curso académico 2018-2019 (80% mujeres) y 80 en el curso siguiente (85% mujeres) pero hubo 12 estudiantes que no cumplimentaron las encuestas.

Durante el curso 2018-2019, los 55 estudiantes realizaron sus prácticas ajustándose al plan previsto. Sin embargo, durante el curso 2019-2020, a partir del mes de marzo de 2020, las circunstancias asociadas a la situación sanitaria provocada por el virus COVID-19 obligaron a realizar una rápida adaptación en el tipo de prácticas que estaban realizando los estudiantes. El análisis del seguimiento realizado nos muestra que se dieron situaciones diferentes: finalización de las prácticas en el mismo centro en modalidad presencial, en modalidad online y en el centro universitario con el Plan Virtual de prácticas. En cuanto a las horas de estancia en los centros, una de las dificultades fue que cada estudiante tenía una situación diferente en el momento en el que se suspendieron las prácticas, de forma que fue necesario realizar un plan individualizado para cada estudiante. Las sesiones presenciales en el centro universitario se convirtieron en encuentros on-line a través de videoconferencia.

2.2. Instrumentos

Siguiendo el modelo de Zabalza se seleccionaron 4 instrumentos dirigidos a evaluar tres de los cuatro niveles propuestos: el programa del Prácticum, su implantación bajo las condiciones adecuadas y el grado de satisfacción de los alumnos. El cuarto nivel pudo ser evaluado dada la carga de trabajo y la situación tan compleja que estaban viviendo los centros. Los instrumentos utilizados fueron:

1. Análisis cualitativo de la documentación generada para planificar el Prácticum y realizar el seguimiento a lo largo del curso. En concreto se revisaron los siguientes documentos: Plan de prácticas, actas de las reuniones entre la coordinadora de prácticas y las tutoras, registro de las horas en los centros de prácticas y reunión de evaluación virtual de la Comisión de Prácticas del Grado de Psicología.
2. Encuesta de satisfacción cumplimentada por los estudiantes al finalizar la asignatura de Prácticum a través de formulario on-line (cursos 2018-2019 y 2019-2020). En dicha encuesta se preguntó a los estudiantes, en primer lugar, por su nivel de satisfacción general; en segundo lugar, por su satisfacción con la organización de las prácticas (información proporcionada, oferta de centros, asignación de plazas, plazos manejados, etc). En tercer lugar, se preguntó por la utilidad de las sesiones llevadas a cabo desde el centro universitario (en estas sesiones se abordaban aspectos relacionados con la reflexión sobre la propia práctica, el rol profesional, ética y deontología, orientación, salidas profesionales, etc). En el curso académico 2019-2020 de las siete sesiones, cuatro se realizaron de forma virtual y se adaptaron los contenidos a trabajar a través de la videoconferencia, foros o herramientas colaborativas como Padlet. En cuarto lugar, se medía la satisfacción de los estudiantes con el material relacionado con competencias personales y profesionales que fue desarrollado a lo largo de los cuatro meses de Prácticum y, por último, se valoraba la satisfacción con la información y formación ofrecida a través de las sesiones de orientación en las que participaban profesionales en activo de las distintas ramas de la Psicología. Estas preguntas fueron valoradas de forma numérica en una escala de 1 a 10. Se incluyeron al final dos preguntas abiertas sobre lo más positivo de las prácticas y propuestas de cambio de cara al siguiente curso. Dicha encuesta fue anónima.
3. Encuesta de satisfacción sobre el Plan Virtual cumplimentada por los estudiantes en el momento en que se lanzó el Plan Virtual de Prácticas a través de formulario on-line (17 de abril de 2020) en la que podían aportar su percepción inicial y sus intereses formativos para complementar la propuesta inicial ofertada. Esta encuesta constaba de preguntas abiertas en las que se pedía una valoración general del plan propuesto y de los módulos virtuales ofertados, asimismo se solicitaba a los estudiantes que recogieran otros contenidos sobre los que les gustaría profundizar y que propusieran temas concretos para futuros módulos que se pudieran desarrollar.

2.3. Procedimiento

Mena y Méndez (2009), destacan que en el estudio del fenómeno educativo existen dos formas de acercarse al objeto de estudio: para comprenderlo o para

explicarlo. En el paradigma cuantitativo el investigador se interesa por estudiar muchos individuos y algunas de sus características (variables) para encontrar alguna explicación del fenómeno, generalizar los resultados y predecir el comportamiento futuro del objeto estudiado. En el caso del paradigma cualitativo el investigador se aproxima al problema para comprenderlo; este enfoque se interesa por estudiar a los sujetos en su ambiente natural, utilizando técnicas que le permitan acercarse a la realidad.

En este trabajo, utilizamos ambas metodologías. Se utilizó la metodología cuantitativa y, como se ha descrito en el apartado anterior, se elaboró un cuestionario ad-hoc para medir la satisfacción con las prácticas en el que los estudiantes debían valorar de forma numérica diferentes aspectos del prácticum. Los datos relacionados con la satisfacción de las prácticas fueron analizados a través de una prueba de t para muestras independientes. Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS v.25.0.

Los datos se obtuvieron en diferentes momentos del cuatrimestre. Durante el mes de abril de 2020 se obtuvieron los datos acerca de los temas que a los estudiantes les gustaría abordar dentro de su plan de prácticas virtual y en mayo de 2019 y mayo de 2020 (según curso académico) se cumplimentó la encuesta de satisfacción.

También utilizamos una metodología cualitativa. Como señala Flick (2004), los rasgos esenciales de la investigación cualitativa son la elección correcta de métodos y teorías, el reconocimiento y análisis de la perspectiva de los participantes, la reflexión que realiza el investigador sobre la propia investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos.

Para el desarrollo de esta parte de la investigación se realizó un análisis de la documentación relativa a la planificación e implantación del prácticum a lo largo del mes de junio de 2020 a través de varias reuniones del equipo de trabajo y se revisaron las respuestas abiertas aportadas por los estudiantes en relación a su percepción con la propuesta del plan virtual.

Además, se incluyeron preguntas abiertas sobre lo más positivo de las prácticas y propuestas de cambio para el futuro; éstas fueron agrupadas en categorías utilizando la categorización inductiva, analizando cada una de las respuestas individuales, anotando palabras clave y asignando códigos numéricos, según temática, resultando una categorización preliminar que fue analizada y reducida. Una vez obtenidas esas categorías se volvió a las respuestas individuales para asegurarse de que todas estuvieran correctamente registradas y ubicadas (Osses et al., 2006). Posteriormente, los datos categorizados fueron analizados, de forma cuantitativa, mediante la prueba de χ^2 comparando los dos cursos académicos. Se recogen en la Tabla 1 las categorías y subcategorías que surgieron tras el análisis.

Tabla 1. Categorías y subcategorías que emergieron tras el proceso de categorización.

Categorías	Subcategorías
Organización	Asignación de centros de prácticas Satisfacción con la organización
Valoración de las prácticas	Puesta en práctica de conocimientos/ intervenir/tratar Contacto con otros usuarios/ profesionales Aprendizaje Conocer otros ámbitos/lo que quiero, no quiero hacer
Valoración del Plan Virtual	Satisfacción Dificultades asociadas a la situación sanitaria Preocupaciones: carga de trabajo, pérdida de la parte práctica.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Satisfacción con el Prácticum

En relación a la satisfacción de los estudiantes y su comparación entre cursos, la prueba t para muestras independientes indicó diferencias estadísticamente significativas en satisfacción general $t(121) = 2,38, p = 0,019$; utilidad de las sesiones presenciales $t(121) = -4,81, p = 0,00$ y tareas de autoconocimiento $t(121) = 3,81, p = 0,00$. Los estudiantes del curso académico 2018-2019 mostraron una mayor satisfacción general con las prácticas, pero se mostraron menos satisfechos con la utilidad de las sesiones presenciales y el material de autoconocimiento. No se encontraron diferencias en la satisfacción con la organización ni con la jornada de orientación (Tabla 2).

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de las variables medidas según curso académico.

Indicador de satisfacción	Curso académico	Media	Desviación típ.
Satisfacción general	2018-19	8,52	1,39
	2019-20	7,87	1,55
Satisfacción con organización	2018-19	7,54	1,91
	2019-20	7,76	1,53
Utilidad sesiones presenciales	2018-19	4,63	2,32
	2019-20	6,52	2,01
Tareas autoconocimiento	2018-19	4,79	2,59
	2019-20	6,37	2,00
Jornada orientación	2018-19	8,00	2,12
	2019-20	8,27	1,38

Fuente: elaboración propia.

En relación a la pregunta “¿qué ha sido lo más positivo de tus prácticas?” las respuestas fueron categorizadas en 5 bloques: “puesta en práctica de conocimientos/intervenir/tratar”, “el contacto con usuarios/profesionales del centro”, “aprendizaje”, “conocer otros ámbitos/lo que quiero o no quiero hacer” y “otros”.

Lo valorado como más positivo en el curso académico 2018-2019 fue la puesta en práctica de conocimientos mientras que en el curso académico 2019-2020 fue el aprendizaje y conocer otros ámbitos, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos cursos, $\chi^2(4) = 3,80, p = 0,43$ (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje según valoración de lo más positivo de las prácticas.

	2018-2019	2019-2020
Puesta en práctica de conocimientos/intervenir/tratar	33,3%	23,8%
Contacto con usuarios/profesionales	16,7%	19 %
Aprendizaje	13%	25%
Conocer otros ámbitos/lo que quiero, no quiero hacer	29,6%	25%
Otros	7,4%	7,1%

Fuente: elaboración propia.

Estos datos se ven apoyados por el análisis de los informes y de la parte de respuesta abierta de las encuestas de satisfacción. Uno de los aspectos más destacados de las encuestas realizadas en el 2019-2020 fueron las jornadas de orientación y el contacto con otros profesionales. Los estudiantes valoraron estos encuentros como una oportunidad para ampliar sus conocimientos sobre ámbitos de la psicología que no pudieron seleccionar como centros de prácticas. Tal y como señalaban los estudiantes: *“las sesiones de orientación profesional me parecen fundamentales para poder aclararnos en las posibles salidas profesionales que tenemos”* (P.23) o *“la organización y la orientación profesional son muy buenas. Las sesiones con profesionales de diferentes ramas de psicología son muy necesarias”* (P.3). Asimismo, aparecieron reflejadas algunas respuestas que hacían hincapié en los aprendizajes realizados; como destacaba un estudiante sobre sus prácticas, lo más relevante había sido *“poder conocer en profundidad los aspectos que más me llaman la atención de esta profesión y conocer con qué destrezas cuento y cuáles debo mejorar”* (P.10) o como señalaba otro estudiante *“el aprendizaje que me ha supuesto, ya que he rotado por diversas secciones y he podido conocer en gran medida el sector de servicios sociales especializados”* (P.19). Lo que se apreciaba claramente era que las respuestas de aquellas personas que habían cursado el Plan Virtual en el curso 2019-2020 se referían, más que a los aprendizajes prácticos, a la oportunidad de aprendizaje que había supuesto cursar distintos módulos del Plan Virtual, como señalaba uno de los participantes *“destacaría que, a través del material virtual, he podido tener contacto con otros ámbitos los cuales no me planteaba estudiar”* (P.44) o como destacaba otro estudiante *“gracias a los módulos, he podido adquirir ciertas competencias que no tenía previamente”* (P. 11).

En relación a la pregunta sobre “¿qué cambiarías el curso que viene?” se encontraron 5 categorías (más una categoría de “otros”) en relación a las sesiones presenciales en el centro universitario, las tareas asignadas sobre autoconocimiento (donde se hacía alusión a la carga de trabajo que suponía), ambas categorías anteriores señaladas conjuntamente, la variedad de centros/plazas ofertadas y los criterios de asignación de plazas. En ambos cursos se cambiaría la carga de trabajo. Después, en el curso académico 2018-2019 cambiarían las sesiones presenciales y en 2019-2020 la variedad de centros, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los dos cursos $\chi^2(5) = 14,07, p = 0,015$ (Tabla 4).

Tabla 4. Porcentajes sobre la valoración de cambios para futuros cursos.

	2018-2019	2019-2020
Sesiones presenciales en el centro universitario	28,6%	17,2%
Tareas de autoconocimiento (por carga de trabajo)	38,8%	39,1%
Sesiones presenciales + tareas (por carga de trabajo)	16,3%	6,3%
Variedad de centros/plazas ofertadas	6,1%	29,7%
Criterios de asignación de centros	8,2%	3,1%
Otros	2%	4,7%

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de los informes y la parte de respuesta abierta de las encuestas de satisfacción, los resultados van en la misma línea de los expuestos en la Tabla 4. Algunos estudiantes, particularmente en el curso 2018-2019 pedían reducir el número de sesiones presenciales en el centro universitario; como señalaba un estudiante, “reduciría el número o el tiempo de las sesiones presenciales” (P4) o como señalaba otro estudiante “la obligación de acudir a las sesiones presenciales junto con la obligación de acudir a las prácticas hace difícil poder compatibilizar ambas cosas”. El trabajo realizado sobre autoconocimiento, recibió valoraciones positivas como se ha reflejado anteriormente en la Tabla 2, pero es cierto que muchos estudiantes consideraban que la carga de trabajo que supone es muy alta; en este sentido, los estudiantes señalaban lo siguiente: “cambiaría la

carga de trabajo de las sesiones presenciales y el número de fichas de autoconocimiento” (P.37) o como señalaba otro estudiante, *“creo que las tareas de autoconocimiento son interesantes, pero de cara al año que viene podrían reducirse un poco”* (P. 50). La variedad de centros de prácticas fue uno de los puntos de mejora que más se resaltó en la parte abierta de las encuestas del curso 2019-2020, tal y como se observa en la Tabla 4. Los estudiantes demandaban, en este sentido, *“contactar con más centros de prácticas para poder tener un abanico más amplio donde elegir y que se ajuste más a nuestros intereses”* (P.24) o como señalaba otro compañero, *“en los próximos años podría ampliarse la oferta de prácticas o aumentar las plazas de estudiantes que pueden optar a los centros”*. Esto se hace especialmente evidente en el ámbito clínico, ya que algunos estudiantes resalta- ban este aspecto: *“me hubiera gustado tener más centros del ámbito clínico en el centro de Madrid”*. Habría que destacar las dificultades que supone ampliar la oferta de centros y más en un ámbito como es la psicología clínica cuando el Grado de Psicología es generalista y no pretende especializar a los estudiantes en sus distintas ramas. Por último, otro de los aspectos que se han recogido era la disconformidad de los estudiantes con el proceso de asignación de prácticas. Este aspecto ha aparecido de forma minoritaria, tal y como se refleja en la Tabla 4, pero es cierto que los estudiantes han manifestado algunas quejas en este sentido, particularmente en el curso 2018-2019; como señalaba un estudiante: *“el proceso de asignación de plazas considero que no es el más justo, ya que solo se tiene en cuenta la nota en sí”* (P.4); o como señalaba otro de los participantes, *“considero que el procedimiento de asignación de plazas no se realiza de forma justa, ya que prima más la nota media del expediente que el verdadero interés del alumno por las prácticas”* (P.26). Este aspecto, y los anteriores, están siendo valorados para poder ofrecer una respuesta adecuada en futuros cursos.

3.2. Satisfacción con el Plan Virtual

Este aspecto fue únicamente valorado en el curso 2019-2020. El objetivo era conocer, a través de preguntas abiertas, la percepción de los estudiantes sobre el Plan Virtual de Prácticas antes de su inicio, con el fin de ajustar la propuesta a sus intereses e inquietudes en la medida de lo posible. Se les pidió también que plasmasen sus intereses formativos para tenerlo en cuenta en acciones formativas futuras.

En la encuesta de satisfacción sobre el Plan Virtual se obtuvieron los siguientes resultados:

- En general los estudiantes valoraron de manera positiva la respuesta dada desde el centro universitario; como señalaban algunos de los participantes: *“Valoro positivamente la iniciativa del centro de desarrollar este plan virtual para poder completar las horas de prácticas restantes”* (P.64) o *“Los módulos*

cuentan con metodologías diversas por lo que nosotros como alumnos podremos profundizar de muchas maneras en los conocimientos que se van a impartir” (P.8).

- Los estudiantes coincidían en señalar que la situación era atípica y, aunque no era lo más deseable, entendían que se les estaba ofreciendo una posibilidad para cubrir sus prácticas. Como señalaba un estudiante: *“dentro de la situación en la que estamos, lo veo lo más factible para acabar las prácticas” (P.7).*
- La principal preocupación de los estudiantes era el carácter práctico de los módulos: *“lo veo muy cargante porque no entiendo muy bien por qué sustituir unas prácticas por teoría” (P.1)* o como señalaba otro compañero, *“me parece interesante pero por desgracia no es sustitutivo de unas prácticas en centros” (P.54).*
- Se demandaba mayor variedad en la temática de los módulos, en general, los temas que más interés suscitaron y que no estaban contemplados fueron: adicciones, trastornos de la alimentación y psicología jurídica, entre otros; como señalaba uno de los participantes: *“Creo que los módulos son acertados, aunque quizás podría haber más variedad” (P.20).*
- A los estudiantes, antes de iniciar el Plan, les preocupaba la carga de trabajo que podía suponer; *“Me gustaría que las tareas prácticas se adecuasen a la situación tan complicada que estamos viviendo y no nos sobrecargasen de trabajo” (P.13).* Cuando se evaluó esta cuestión en las sesiones presenciales posteriores, la mayoría de los estudiantes señaló que los módulos se habían adaptado a las circunstancias y no se consideraba que la carga hubiera sido excesiva.

Para finalizar, destacamos por su relevancia para el futuro, los temas que los estudiantes señalaron que les gustaría abordar en sus prácticas virtuales, con posibilidad de incorporar esos temas en siguientes cursos. Esta información se indica en la Tabla 5 donde no se especifican porcentajes asociados a las respuestas puesto que sólo se indican aquellos temas que fueron señalados más de una vez. Teniendo en cuenta que sólo 16 estudiantes, de los 71 que cumplimentaron el cuestionario, aportaron propuestas de futuro, consideramos que indicar el porcentaje en un grupo tan reducido podría generar cierta sobreestimación. Es por ello por lo que seleccionamos las respuestas repetidas (al menos una vez) como representativas de las propuestas realizadas por los estudiantes.

Tabla 5. Temas propuestos a tratar desde el Plan Virtual de prácticas.

Propuestas de temas a abordar desde el Plan Virtual
Abuso de sustancias, adicciones, drogodependencias
Trastornos de la alimentación
Primeros auxilios psicológicos e intervención en crisis
Psicología jurídica
Sexualidad, sexología
Perspectiva de género, violencia de género, maltrato psicológico

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Abordaremos los dos primeros objetivos de la investigación de manera conjunta. El primer objetivo de este trabajo era conocer el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a la formación práctica recibida a través de la asignatura de Prácticum y el segundo objetivo era comparar el grado de satisfacción en la asignatura de Prácticum entre los cursos 2018-2019 y 2019-2020 con el fin de valorar los resultados obtenidos con la virtualización del prácticum.

Los datos de la encuesta indicaron que la satisfacción general de los estudiantes fue más baja, a consecuencia de haber tenido que suspender el trabajo que estaban realizando en los centros de prácticas. Es importante tener en cuenta para comprender este dato que todos los créditos del Prácticum se encuentran en 4º curso. Solo aquellos que habían realizado prácticas extracurriculares en años anteriores (en el curso 2019-2020 únicamente 15 estudiantes) habían tenido esta experiencia. Parece lógico que privar a los estudiantes de la parte presencial de las prácticas sea percibido como algo negativo, pues ya se ha mostrado que las prácticas son un elemento fundamental de la formación académica (Raposo y Zabalza, 2011) y permiten adquirir competencias de manera más eficiente y efectiva (la Velle et al., 2020; Tejada y Ruiz, 2013).

Aunque los datos de satisfacción general disminuyeron, los estudiantes del curso académico 2019-2020 mostraron una mayor satisfacción con la utilidad de las sesiones presenciales y el material de autoconocimiento que los estudiantes del curso anterior. Este tipo de herramientas han permitido trabajar las capacidades reflexivas y críticas de los estudiantes (Khanam, 2015; Zeichner y Wray, 2001). Una posible explicación de su valoración más positiva en el curso 2019-2020 podría estar asociada al valor que pudieron tener esas sesiones presen-

les (reconvertidas a virtuales en el tiempo de la Covid-19) para responder a las inquietudes de los estudiantes y para proporcionar una formación asociada a la parte profesional en un curso tan complicado por la situación de confinamiento. Asimismo, el material de autoconocimiento permitió al estudiante profundizar, en un momento de gran incertidumbre, en sus fortalezas, capacidad de superación, habilidades y perspectivas de futuro y hacerlo con un acompañamiento de las tutoras de prácticas. Estos resultados van en la línea de los mostrados por Moody (2009) que destaca la importancia que tienen en los procesos de prácticas el apoyo emocional y profesional propiciado por el tutor y en línea con los resultados encontrados por la Velle et al. (2020) en estudiantes de Magisterio que vieron interrumpidas sus prácticas en el aula.

El análisis cualitativo de las respuestas de los estudiantes muestra cómo fue clave que el centro les ofertase una alternativa virtual que les diese la seguridad de poder finalizar el curso y les permitiese adquirir nuevos conocimientos y competencias vinculados a campos que les interesaban. El plan virtual parece que generó que lo más valorado en las prácticas no fuera el tener la oportunidad de “poner en práctica los conocimientos, el poder intervenir, tratar”, algo que sí reflejaban las encuestas del curso 2018-2019. Aunque los módulos fuesen desarrollados teniendo como objetivo ampliar los conocimientos y mejorar las competencias prácticas del futuro psicólogo no pudieron sustituir al trabajo directo en los centros. Sin embargo, consideramos que puede ser interesante que, dado que valoraron muy positivamente los conocimientos adquiridos, estos módulos virtuales puedan ser ofertados a los estudiantes en próximos cursos para aquellos que quieran cursarlos de forma voluntaria.

La mejora de la satisfacción con las sesiones realizadas en el centro universitario, primero presenciales y después virtuales, la consideramos vinculada a la oportunidad de contactar con profesionales en ejercicio. Conocer cómo han ido avanzando en su carrera profesional fue especialmente interesante. También la utilización de foros, o herramientas colaborativas como Padlet contribuyó a favorecer la reflexión y a compartir conocimientos entre los estudiantes, uno de los aspectos que más se destacan cuando hablamos de un buen aprovechamiento de las prácticas (Tejada y Ruiz, 2013)

Por último, abordamos el último objetivo del estudio: proponer, a partir de la información obtenida, cambios o mejoras en la asignatura de Prácticum, para ajustar la respuesta del centro a escenarios virtuales futuros. En este punto, cabe destacar que coincidimos con Pascual-Arias y Molina (2020) que destacan que las propuestas de mejora nos hacen afianzar la idea del aprendizaje constante de nuestra práctica docente. Como aspectos a abordar se pueden destacar los siguientes:

Revisar las sesiones de Prácticum para continuar incluyendo más contenidos formativos relacionados con salidas profesionales, perfil del psicólogo, ética profesional...

Revisar el material de autoconocimiento para valorar si se trabaja en años posteriores como una herramienta transversal a lo largo del Grado de Psicología, puesto que, aunque interesantes, es valorado como una carga adicional en el último curso, asociado a un gran volumen de trabajo (TFG, asignaturas obligatorias, optativas y transversales, prácticas...).

Preparar con antelación los posibles escenarios a los que nos podemos enfrentar asociados a la crisis sanitaria de la COVID-19. La investigación presentada nos ha dado algunas claves importantes para el futuro: la importancia de generar una alternativa virtual si las circunstancias sanitarias no permiten la presencialidad así como la posibilidad de incluir nuevos temas que susciten el interés de los estudiantes, la necesidad de utilizar herramientas virtuales (videoconferencias, foros, herramientas colaborativas, etc.) o la importancia del seguimiento y acompañamiento a los estudiantes en una situación tan complicada como la que nos ha tocado vivir.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, hay que señalar que el número de participantes restringe la representatividad de los resultados, aunque este hecho permitió un análisis más individualizado de la opinión de los estudiantes. Por otro lado, no contamos con un cuestionario específico de evaluación de satisfacción con el plan virtual tras haberlo cursado, al haberse utilizado el mismo cuestionario de satisfacción (general) con el prácticum para los dos cursos académicos analizados; además, la variabilidad de casuísticas a las que tuvieron que enfrentarse los estudiantes del curso 2019-2020 podría influir en los resultados al ser analizados de forma conjunta, ante la imposibilidad de separar los datos recopilados de forma anónima, pero creemos que aportan una visión completa de las percepciones generadas. En definitiva, a pesar de las dificultades evidentes encontradas durante la pandemia, creemos que la situación derivada de la COVID-19 también ha permitido reflexionar sobre la manera en la que enfocamos la docencia y ha servido para incorporar herramientas virtuales que complementan la formación presencial de los estudiantes, posibilitando la profundización y extensión de contenidos.

Referencias bibliográficas

Blanco, A. (1998). Requisitos y necesidades de formación para la psicología del siglo XXI. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51, 149-172. <https://bit.ly/37Zg5jO>

Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29. <https://bit.ly/2WZhocc>

- Cebrián Robles, D., Pérez Galán, R. y Cebrián de la Serna, M. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Revista Prácticum*, 2(1), 1-21. <https://bit.ly/2LbkYwZ>
- Cid, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento, J.A. (2016). Evaluación del programa del Practicum del grado de maestro de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *Revista de docencia universitaria*, 14(1), 285-320. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5796>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., Del Arco, I. y Flores, O. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XXI*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- González-Garzón, M. L. y Laorden, C. (2012). El Practicum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de estudiantes y profesores. *Pulso*, 35, 131-154. <https://bit.ly/3aVkJDti>
- Khanam, A. (2015). A practicum solution through reflection: an iterative approach. *Reflective Practice*, 16(5), 688-699. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1071248>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall Inc.
- Mayorga, M., Sepúlveda, P., Madrid, D. y Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles Educativos*, 39, (157), 140 – 159. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2017.157.58446>
- Mena Manrique, A. M. y Méndez Pineda, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(3), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4932094>
- Moody, J. (2009). Key elements in a positive practicum: Insights from Australian Post-Primary Pre-service teacher. *Irish Educational Studies*, 28(2), 155. <https://doi.org/10.1080/03323310902884219>
- Melgarejo, J. J., Pantoja, A. y Latorre, P. (2014). Análisis de la calidad del Practicum en los estudios de Magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de encuentro*, 16 (1), 53-70. <https://bit.ly/3n35uIW>
- Pascual-Arias, C. y Molina, M. (2020). Evaluar para aprender en el Prácticum: una propuesta de Evaluación Formativa y Compartida durante la Formación Inicial del Profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183–206. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15959>
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. y Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities, *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 596-608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Real Decreto 592/2014, de 11 Julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de Julio de 2014, 184, 60502-60511.
- Mutton, T. (2020). Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives, *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 439-441. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1805189>
- Olmedo, E. O., Gómez, G. C. y López, E. (2016). Design an Action Plan to Structure

a Competency-Based Curriculum: a Study in Spanish University System. *Journal of Educational Excellence*, 3(2), 14-34. <https://doi.org/10.18562/IJEE.026>

Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32 (1), 119-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>

Raposo, M. y Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17- 20. <https://bit.ly/3b3Zaye>

Selva, C., Vall-llovera, M. y Méndez, M. (2020). Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje en el Practicum de Psicología. *Revista Practicum*, 5 (1), 5-21. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9804>

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110 <https://bit.ly/3rI6E04>

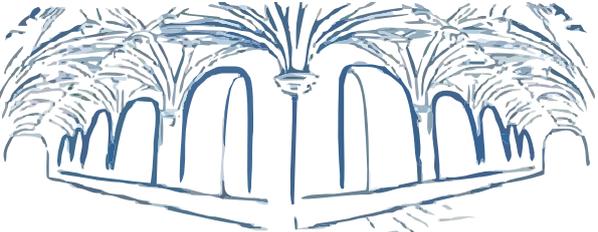
Valle, J. M. y Manso, J. (2018). El Prácticum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 1-5. <https://bit.ly/3mXPd7T>

Zabalza, M. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M.L. Iglesias (Coords.) *Actas del IX Symposium Internacional sobre Practicum: Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 35- 48). Imprenta Universidad de Santiago de Compostela

Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21- 46. <https://bit.ly/3807qgN>

Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

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



Guedes, A., Oliveira, I., Santos, P. & Antunes, S. (2021).
Os desafios da avaliação e os Portefólios.
Revista Practicum, 6(1), 95-109.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10160>

Fecha de recepción: 30/04/2020
Fecha de aceptación 17/09/2020

Os desafios da avaliação e os Portefólios

Assessment Challenges & Portfolios

Desafíos en la evaluación y Portafolios

Anabela Guedes

IPV-ESTGL

aguedes@estgl.ipv.pt

Sandra Antunes

IPV-ESTGL

santunes@estgl.ipv.pt

Paula Santos

IPV-ESTGL

psantos@estgl.ipv.pt

Isabel Oliveira

IPV-ESTGL

ioliveira@estgl.ipv.pt

José Escola

UTAD

jescola@utad.pt

Resumo

Os portefólios podem ser definidos como a retenção e organização de instrumentos de informação sobre os processos realizados pelo aluno durante um de-

terminado período, os quais que podem fornecer uma visão ampla e o mais detalhada possível dos diferentes componentes afetivos cognitivos, metacognitivos e afetivos, e até desenvolvimento moral. Este artigo tem como objetivo abordar a relevância do uso de portefólios por professores que favorecem a reflexão, a autonomia na aprendizagem e a inovação no processo de ensino-aprendizagem. Na Educação, o portefólio assumiu um papel importante e tornou-se numa ferramenta de avaliação, que dá visibilidade ao conhecimento aprendido, o que leva à reflexão, que destaca os diferentes elementos do desenvolvimento do aluno e, portanto, não é apenas uma amostra de atividades.

Resumen

Los portafolios pueden definirse como la retención y organización de instrumentos de información sobre los procesos llevados a cabo por el alumno durante un determinado período y que pueden proporcionar una visión amplia y lo más detallada posible de los diferentes componentes cognitivos, metacognitivos, afectivos e incluso desarrollo moral. Este artículo tiene como objetivo abordar la relevancia del uso de portafolios por parte de maestros que favorecen la reflexión, la autonomía en el aprendizaje y la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Educación, el portafolio ha asumido un papel importante y se ha convertido en una herramienta de evaluación, que da visibilidad al conocimiento aprendido, lleva a la reflexión, resalta los diferentes elementos del desarrollo de los estudiantes y, por lo tanto, no es solo una muestra de actividades.

Abstract

Portfolios can be defined as retaining and organizing information instruments concerning the processes carried out by the student over a certain period and which are able to provide a broad view and as detailed as possible of the different components of its cognitive, metacognitive, affective and even moral development. This article aims to address the relevance of using portfolios by teachers who favour reflection, autonomy in learning, and innovation in the teaching-learning process. In Education, the portfolio has taken an important role, and has become an assessment tool, which gives visibility to the knowledge learned, leads to reflection, highlights the different elements of students' development and it is not, therefore, just a sampling of activities.

Palabras claves

Portafolios, evaluación formativa, constructivismo, enfoque reflexivo, autoevaluación.

Keywords

Portfolios, formative assessment, constructivism, reflexive approach, self-assessment.

Palavras-chave

Portefólios, avaliação formativa, construtivismo, enfoque reflexivo, autoavaliação.

1. Introdução

A incessante procura do professor pelo método perfeito para ensinar é tão fascinante e equiparável à sua conformação (não menos inquietante) pelo instrumento perfeito para avaliar.

No que diz respeito ao ensinar, chegou-se a acreditar que era possível a descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos (Nunan, 1995), sendo que a constante procura pelo método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão (Brown, 2001). Foram necessárias experiências com muitos métodos de ensino para que se procurasse, não o método perfeito, mas sim, o método mais adequado (Duque, 2004). Todavia, ainda hoje, quando começa mais um ano letivo, o professor se debate com o questionamento constante de encontrar a melhor maneira para ensinar aquele conteúdo.

Já no que diz respeito ao avaliar, a insistência por instrumentos de avaliação sumativos que quantificam e ordenam os resultados obtidos dos alunos tem vigorado na maioria dos estabelecimentos de ensino, sendo que é bem notória a negligência que se atribui à diversidade de percursos e ao historial dos alunos, assim como os diversos tipos de inteligência que possuem, pelo que utilizar repetidamente os mesmos instrumentos de avaliação beneficia sempre aqueles que mais se identificam com esse tipo de técnicas (Neves & Barbosa, 2006).

A utilização de um instrumento como o portefólio que, pela sua natureza, implica o desenvolvimento de aspetos metacognitivos, é uma das respostas possíveis que o professor tem à sua disposição para dar resposta ao desafio primordial aquando do processo de ensino que é o de ensinar os alunos a pensar. Este objetivo, em concordância com teorias atualizadas de ensino/aprendizagem e de avaliação formativa, assentam em determinadas convicções ou em teorias integradas e interrelacionadas, nomeadamente nas ideias subjacentes às perspetivas do construtivismo, nas quais se pressupõe que cada aluno aprende e atribui significado ao que o rodeia, ligando o que já sabe e experimenta ao que está a aprender, sobretudo quando lhe são colocadas questões relevantes, encorajan-

do, assim, a reflexão crítica e o autoquestionamento, valorizando o seu ponto de vista e avaliando a aprendizagem de forma contextualizada e continuada.

2. Metodologia

Este trabalho segue uma metodologia humanístico-interpretativa de cariz essencialmente descritivo, considerados os seus objetivos. Esta metodologia é particularmente aquela que subjaz a estudos exploratório-descritivos, combinando a recolha de dados secundários.

Numa investigação sobre a educação, a compreensão do fenómeno educativo é o seu objetivo maior, pelo que a decisão sobre a escolha da metodologia apropriada é sempre da máxima importância.

Movidas pela convicção de que nos segundos ciclos há uma obrigatoriedade de refletir, ainda mais profundamente, em relação aos instrumentos a serem usados para aferir a aquisição das competências previamente estabelecidas para as unidades curriculares, levámos a cabo esta investigação que pretendia, pela leitura de artigos científicos e análise dos resultados de outras investigações sobre a temática, conhecer o estado da arte e avançar com algumas proposições que respondam às questões que nos mobilizam.

O estudo assentou numa exploração bibliográfica preferencialmente orientada para a recolha de dados em artigos e estudos científicos realizados em torno dos conceitos de avaliação e do instrumento de avaliação chamado de portefólio, sujeitos a procedimentos de análise de conteúdo (de tipo qualitativo, direta e de exploração) e de análise argumentativa.

3. Contexto

3.1 O ensino superior

O quadro geral do sistema educativo Português está definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados pelas Leis nºs 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto, republicada e renumerada em anexo à última) e é o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo no território Português. No que diz respeito ao ensino superior, em 2005 foram dados os primeiros passos para a reforma do sistema de ensino superior, com a introdução de um novo sistema de créditos (ECTS – european credits transfer system) para ciclos de estudo e, neste ano, foram efetuadas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo de modo a permitir a implementação do Processo de Bolonha. Esta nova estrutura contem-

pla três ciclos de estudo e foi introduzida em 2006, embora apenas totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010. As muitas e substanciais mudanças que ocorreram desde então no panorama do ensino superior, com forte impacto no sistema educativo nacional, conduziram a que o ensino superior Português seja, desde então, estruturado ao abrigo dos princípios da Declaração de Bolonha e é ministrado, quer em institutos politécnicos, quer em universidades (dada a existência de um sistema binário no ensino superior, em Portugal).

Para este trabalho, interessa-nos que nos foquemos no segundo ciclo de estudos (mestrados) e no quadro nacional de qualificações que estabelece os resultados de aprendizagem correspondentes. Assim, na página da Direção Geral do Ensino Superior (www.dges.gov.pt/pt/quadro_qualificacoes) e no que diz respeito aos conhecimentos, o mesmo estabelece que os segundos ciclos devem conduzir o aluno à obtenção de “conhecimentos altamente especializados (...) numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação.” Ainda sobre conhecimentos, definiu-se que este ciclo de estudos deve conduzir o aluno a desenvolver uma “consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos”. Já no campo das atitudes, pretende-se que o aluno, no final da frequência do ciclo de estudos tenha a capacidade de “gerir e transformar contextos de estudo (...)” e “assumir responsabilidade por forma a contribuir para os conhecimentos”.

Este introito sobre a organização do ensino superior e sobre os resultados de aprendizagem estabelecidos tem como objetivo relacionar a necessidade de pensar em formas de avaliação que vão ao encontro dos resultados de aprendizagem preconizados e centrar a nossa reflexão em como nós, enquanto agentes educativos, concebemos as unidades curriculares de maneira a contribuirmos para que os alunos sejam conduzidos a alcançar quer os conhecimentos quer as atitudes traçadas para o ciclo de estudos que frequentam.

3.2 As escolas e os professores

A escola assume, desde sempre, um papel único e primordial de integração de saber e tem a “obrigação” permanente de se adaptar às constantes mudanças sociais.

Nas escolas, em geral, e no ensino superior, em particular, verifica-se, por vezes, um predomínio da componente “académica”, compartimentada, hierarquizada, abstrata, teórica e dedutiva (Formosinho, 1992) com um currículo planeado centralmente e uniformemente para todos. Estas características arrastam consigo uma pedagogia uniforme e a relação pedagógica assenta, essencialmente, na autoridade e figura do professor como garante da verdade e possui, por vezes,

um conhecimento pouco dinâmico, tornando o processo de ensino/aprendizagem um processo teórico e unidirecional.

Para que consiga a concretização da troca de saberes e a interação social, é necessário que o professor tenha noção do papel que lhe é conferido, das responsabilidades que tem de enfrentar quando transmite conhecimento e, sobretudo, do estatuto de aluno que irá receber. É necessário que, logo à partida, reconheça que os métodos e instrumentos de avaliação que terá de integrar no processo que medeia podem proporcionar um espaço de profunda renovação. Por isso, é essencial uma mudança qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem, com repercussões nos níveis organizativo, de conteúdo, metodológico e na aprendizagem.

É imperativo, ainda, que o professor se questione e verifique se há algum descompasso entre o tipo de acesso ao conhecimento que o aluno adquire fora da escola e o conhecimento que o professor transmite na sala de aula. Tal como nos refere Matos (2006), com o conhecimento adquirido fora da escola, o aluno vivencia as situações, relaciona-as e espontaneamente as transforma em aprendizagens significativas. É bem óbvio que o nosso tempo está muito mais próximo deste paradigma do que daquele em que assenta a tradicional metodologia de ensino/aprendizagem vigente em algumas das nossas escolas. Neste sentido, precisamos que o professor assuma um papel reflexivo, estratégico e investigador, sem, conquanto, deixar de ter um papel fulcral e essencial no aconselhamento e acompanhamento, ou seja, na formação do aluno (Matos, 2006).

Nesta conjuntura, o professor deixa de ser o orador que todos nos habituámos, para passar a ser o mediador, já que a tónica se coloca na conquista do conhecimento e da sabedoria, com base no trabalho de equipa ou na cooperação, assumindo-se o professor como como guia e conselheiro no acesso e seleção da informação, bem como de decisor das estratégias plausíveis a serem pontualmente desencadeadas ou, mesmo, como co-aprendiz (cf. “professor-aprendiz” in Leite, 1995). Com base nisto, e face ao contexto escolar e societal, é natural que assistamos a uma maleabilidade das suas atuações. Os alunos requerem, portanto, que o processo de transmissão do conhecimento seja continuamente pensado e reinventado de acordo com as características que constantemente assimilam e que lhes são inculcadas pela própria evolução da sociedade. Norteados pelo pensamento que é na Educação que reside a importância e toda a potencialidade do desenvolvimento humano e societal, a escola não pode nunca deixar de se preocupar em desenvolver paradigmas de ensino-aprendizagem que fomentem uma aproximação às necessidades formativas dos alunos e ao desenvolvimento de didáticas que tenham em conta o perfil do sujeito que é alvo desse ensino. Para isso, a educação precisa, reiteradamente, de rever aspetos basilares dos seus fundamentos teórico–metodológicos, abrindo caminhos para

aprendizagens cooperativas, formando uma inteligência coletiva que se constrói e reconstrói através do diálogo dos saberes, integrando todas as dimensões do ser-humano (Moran, 2000).

Perante todos estes argumentos podemos, não só aferir e compreender os obstáculos que condicionam e manietam os agentes educativos como facilitadores do processo educativo, mas também comprovar a necessidade de mudança de mentalidade e atitude por parte de quem ensina. É obrigatória uma disponibilidade mental dos docentes em alterarem as suas metodologias e técnicas de ensino, o que obriga a uma “revolução” educativa, às vezes anual, sempre que é chamado a repensar em modos de avaliação que sejam um fator de aproximação professor-aluno e não um móbil de afastamento, isolando o professor das exigências sociais e educativas contemporâneas.

Acreditamos que o futuro perspectivado da sociedade depende significativamente do que ocorre, sempre, nas escolas, sendo que as características e a qualidade da ação educativa que aí decorre, as aprendizagens realizadas, as competências e os saberes adquiridos são fatores condicionantes do percurso social a realizar. Nesta sociedade que se nos impõe, é imperativo que os alunos sejam capazes de incrementar, de forma flexível e faseada, processos de aprendizagem transdisciplinar que lhes garanta a transferibilidade das aprendizagens e a autonomia que se pretende. Para isto, é inequívoco o empenho das escolas e dos professores para o estímulo de aprendizagens autónomas e cooperativas dos e com os alunos para que seja assegurado um percurso coerente de formação e a aquisição de um conjunto de competências claramente referenciadas e adequadas às exigências sociais e às competências de cada nível de formação.

4. Avaliação das Aprendizagens

Há duas palavras estruturantes no âmbito da avaliação de aprendizagens que é necessário, de imediato, ressaltar antes de se explanar e discorrer sobre o assunto que são as palavras sumativa e formativa. Estas duas palavras prevalecem no contexto educativo desde que, em 1967, foram usadas por Michael Scriven, sendo que, contudo, a sua concetualização tem evoluído desde essa altura. Como já adiantamos, Michael Scriven propôs os termos formativo e sumativo em 1967 para explicar os dois papéis distintos que a avaliação poderia desempenhar na avaliação do currículo. Nos anos seguintes, Benjamin Bloom (1969) e na obra *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*, em 1971, sugeriu a aplicação da mesma distinção à avaliação da aprendizagem dos alunos, o que hoje tendemos, como William (2006) assevera, a chamar de avaliação.

Como avocámos anteriormente, nas escolas em geral e no ensino superior, em particular, verifica-se, por vezes, a predominância da componente “académica”,

abstrata, teórica e dedutiva e a avaliação das aprendizagens fazia-se (e ainda se faz), muitas vezes, com um exame escrito que contempla os conteúdos lecionados durante um semestre inteiro e cuja classificação se reflete na nota final que o estudantes obtêm à unidade curricular. A corroborar o que anteriormente referimos, num artigo denominado Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas universidades portuguesas, os autores verificaram que:

professores e estudantes percebem as práticas de avaliação como essencialmente sumativas, mais os estudantes do que os professores, reconhecendo estes últimos, mais potenciais formativos a estas mesmas práticas (Barreira et al., 2017, p. 32).

Em jeito sumário, apresentamos as duas perspetivas existentes sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem:

Avaliação sumativa: concentra-se nos resultados educacionais e identifica-se, fundamentalmente, com a função de classificação, de confirmação de saberes adquiridos que se refletem na seriação dos alunos atribuindo-lhes uma posição numa determinada escala (Brown & Gerhardt, 2002; Perrenoud, 1998).

Avaliação formativa: tem como função a regulação do ensino e da aprendizagem, permitindo apurar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e propõe-se encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir os objetivos de aprendizagem almejados (Lopes & Silva, 2010, 2012; Silva & Lopes, 2015). Acresce que a avaliação formativa e formadora (Nunziati, 1990) citada por Prazeres & Casanova (2015), permite que se façam apreciações e comentários de modo a responder ao compromisso de alterar o que é insatisfatório.

Atualmente, está à disposição do professor uma grande variedade de estratégias, ferramentas e recursos para o apoiar a aperfeiçoar a sua capacidade para aferir o desempenho dos alunos e ajustar a sua prática para ir ao encontro das necessidades dos alunos e de melhorar, assim, os resultados de aprendizagem. Desde logo, há um pressuposto generalizado na literatura da especialidade de que a avaliação formativa leva a melhores resultados de aprendizagem, o que, por si só, é de imediato, relevante.

4.1 A perspetiva construtivista

Para que se compreenda como se aprende, é necessário que o professor conheça o que acontece aquando de um processo de ensino/aprendizagem para que, com isso, consiga de uma maneira mais eficaz, orientar a sua ação educativa. Embora nem sempre quem ensina saiba descrever com exatidão a teoria sobre a qual assenta a sua prática pedagógica, a verdade é que o seu conceito de

aprendizagem e o seu posicionamento teórico estão sempre bem patententes quando são traçados os objetivos e quando são definidas as técnicas que serão usadas na ação educativa. Para este trabalho, foi importante recordarmos a teoria construtivista da aprendizagem, já que nos fornece dados pertinentes que permitem retirar ilações/implicações para as práticas educativas. Mesmo não sendo, como atesta Fosnot (1992) uma teoria do ensino, é uma teoria do conhecimento e de aprendizagem que tem tido uma grande influência no domínio educativo (Bidarra & Festas, 2005) e proporciona uma epistemologia alternativa às tradições objetivas do conhecimento, da aprendizagem e do ensino.

A aprendizagem construtivista é baseada na participação ativa dos alunos na solução de problemas e no pensamento crítico sobre uma atividade de aprendizagem que eles consideram relevante e envolvente. São os alunos que constroem o seu próprio conhecimento, testam ideias e abordagens com base no seu conhecimento e experiências anteriores e aplicam-nas em novas situações, integrando o novo conhecimento que adquiriram com construções intelectuais pré-existentes. Na perspetiva construtivista, a aprendizagem realiza-se quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um determinado aspeto da realidade, ou sobre um determinado conteúdo que pretendemos aprender. Claro que quando quem aprende parte desta aprendizagem, leva já as suas experiências, interesses e conhecimentos, que lhe permitam resolver a situação, adequando-a e integrando-a, construindo assim um significado próprio e pessoal. Quando este processo se verifica diz-se que o aluno aprende significativamente. Nesta abordagem da aprendizagem pretende-se oferecer aos alunos a oportunidade de ter experiências concretas e contextualizadas, que lhes permitam procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias (Fosnot, 1996).

5. Portefólios na educação

A estratégia da utilização do portefólio na educação é relativamente recente. Tal como refere Sá-Chaves (2000), o recurso ao portefólio permite aprofundar o conhecimento da relação entre o ensino e a aprendizagem e, com base nesse conhecimento, conseguir índices de qualidade mais elevados. A mesma autora afirma que o recurso ao portefólio pode ser um excelente aliado a todos quantos pretendem ver a sua prática pedagógica melhorada, já que este recurso proporciona uma ajuda incontestável na mudança e na melhoria das práticas pedagógicas, contribuindo para:

Promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer metacognitivo; Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença; Estru-

turar a organização conceptual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal; Fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer profissional; Garantir mecanismos de aprofundamento conceptual continuado, através do relacionamento em feedback entre membros das comunidades de aprendizagem; Estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre ela e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa; Contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, reconhecendo-lhe a natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual; Permitir a regulação em tempo útil, de conflitos de etiologia diferenciada, garantindo condições de estabilidade dinâmica e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; Facilitar os processos de auto e heteroavaliação, através da compreensão dos processos (Sá-Chaves, 2000, p. 10).

A par do que foi referido anteriormente, o portefólio pode de ser uma alternativa aos métodos de avaliação mais tradicionais, o portefólio é, como atrás contactámos, um dos mecanismos existentes na educação que dá a oportunidade ao professor de contemplar mudanças nas práticas curriculares, já que a utilização deste instrumento de avaliação implica alterações na forma como se trabalham os conteúdos e, conseqüentemente, no modo como decorrem os processos de ensino-aprendizagem. Ademais, a sua utilização é normalmente encarada como uma excelente forma de aprender e de ensinar, já que obriga ao envolvimento dos alunos na construção dos seus saberes, o trabalho em equipa é estimulado, implica os alunos na avaliação dos resultados e responsabiliza-os pela sua própria aprendizagem, contribuindo para a obtenção de um dos principais desígnios de qualquer sistema educativo que é a de formar indivíduos capazes de aprender de forma autónoma ao longo da vida (Farr & Tone, 1998).

5.1 O uso efectivo do Portefólio

O professor, ao delinear o processo de ensino, deverá considerar o triângulo didático reinterpretado (Trindade, 2003) citado por Prazeres & Casanova (2015), em que os alunos nos seus contextos possuem um papel predominante. Como prosseguem as autoras, deverá o professor planificar as estratégias de ensino tendo em conta os estilos de aprendizagem que os alunos acarretam, selecionar e definir quais são os conteúdos que os alunos devem aprender e, ainda, definir quais as técnicas que proporcionam aprendizagem profunda conducentes à transferência de aprendizagem. No que concerne à avaliação, afirmam as autoras, citando Black e Wiliam (2009), que a mesma tem de se colocar ao serviço da aprendizagem do aluno, encontrando-se em permanente reorganização dialógica entre professores e alunos.

Assim, antes da utilização do instrumento, foram disponibilizados aos alunos os objetivos traçados. De maneira a que conseguissem, desde logo, perceber o alcance da utilização do portefólio, os alunos foram informados que no final era pretendido que eles fossem capazes de:

- Desenvolver a capacidade de definir necessidades, interesses, objetivos e estratégias.
- Sistematizar aprendizagens.
- Selecionar estratégias mais adequadas ao seu estilo cognitivo.
- Desenvolver a capacidade de autoavaliação.
- Desenvolver a autonomia.
- Desenvolver a iniciativa.
- Consciencializar-se da própria responsabilidade no processo de aprendizagem
- Refletir acerca do percurso formativo.

Do mesmo modo foram definidos e partilhados com os alunos os critérios de avaliação selecionados e que agrupámos em torno de quatro categorias:

1. seleção: referência, pertinência, diversidade e representatividade dos documentos escolhidos;
2. reflexão: qualidade, correção e rigor das justificações e dos comentários escritos;
3. organização: estrutura, organização e apresentação dadas ao portefólio;
4. apresentação oral do portefólio.

Deixamos para último um tópico que ainda (e propositadamente) não referimos: o *feedback*. Deixamos que fosse o último ponto a ser mencionado neste trabalho, porque o consideramos demasiadamente importante e quisemos que ele se destacasse por algum motivo. No processo educativo, como na vida, o *feedback* faz-nos recentrar no processo, faz-nos sentir importantes no processo e possibilita-nos melhorar se nos for permitido. Um dos grandes problemas do sistema de ensino tradicional, é que ele apenas proporcionava *feedback* ao aluno no final do processo através de uma nota final que o quantifica. Não acreditamos em sistemas de ensino e em práticas pedagógicas que não valorizam o processo de ensino-aprendizagem e não cremos que esses sistemas ajudem o aluno a subsistir na sociedade quando forem desafiados a transferir aprendizagens em contextos reais e não controlados, diferentes de quando estão num ambiente de aprendizagem seguro, como a escola.

O *feedback* eficaz é descrito por Brookhart (2008), citado por Fonseca et al. (2015), contemplando duas dimensões: a cognitiva e a motivacional. Por um

lado, a dimensão cognitiva no que respeita ao fornecimento de informações necessárias aos alunos para poderem compreender “em que ponto se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer a seguir” (p. 2); a dimensão motivacional diz respeito ao desenvolvimento, nos alunos, da “sensação de que têm controlo sobre sua própria aprendizagem” (p. 2).

A literatura aponta no sentido de considerar as estratégias de *feedback* como um elemento muito significativo na promoção da relação entre professores e alunos, bem como no envolvimento académico destes e no seu desempenho e autorregulação de aprendizagens (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009).

Como apontam os trabalhos de Brookhart (2008) e Shute (2008), sempre que o *feedback* fornece diretrizes claras que ajudam os alunos a ajustar a sua aprendizagem, há um impacto maior no desempenho escolar, maior probabilidade de que os alunos se envolvam nas tarefas que lhes são solicitadas e assiste-se à sua perseverança na consecução dos objetivos de aprendizagem.

6. Conclusões

Os desafios com que as instituições de ensino e todos os agentes educativos se debatem de uma forma regular levam-nos a concluir que o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é um papel dinâmico e que o obriga a uma constante reposicionamento e imenso debate interior em relação às práticas e modelos pedagógicos. Do mesmo modo, o aluno procura que o sistema educativo lhe dê respostas eficazes e que o prepare para o mundo “real”, munindo-o de competências que o façam singrar. É por isto que acreditamos em sistemas de ensino que contemplem alunos que desenvolvam uma autonomia e um controlo sobre a sua própria aprendizagem, tornando-os agentes do seu próprio conhecimento. É essencial que os professores se esforcem por compreender de que forma os alunos se apropriam do conhecimento, que lhes forneçam um contínuo *feedback* da aquisição de competências que pretendem que desenvolvam e que, com isso, contribuam de uma maneira muito positiva para uma autorregulação da aprendizagem. Urge, também, que as estratégias educativas sejam repensadas de uma maneira sistemática e que se debatam intervenções que promovam e incentivem ao compromisso do aluno com a aprendizagem no sentido restrito e com a escola no sentido global.

Pese embora este artigo tenha tido como mote a exaltação do uso do portfólio, na medida em que consideramos que, dadas as suas potencialidades, poderá ser um excelente meio ao serviço do ensino, convém salvaguardar que estão reunidas as condições aquando da decisão do seu uso, nomeadamente o facto de se ter consciência que os portfólios não são padronizados, poderão não ser viáveis para avaliação em grande escala, nomeadamente por causa do excessivo tempo

que requerem para uma avaliação bem sucedida e poderão ser potencialmente tendenciosos. Abaixo, elencamos algumas das desvantagens acima referidas que foram sistematizadas por Venn (2000):

- Requiring extra time to plan an assessment system and conduct the assessment.
- Gathering all of the necessary data and work samples can make portfolios bulky and difficult to manage.
- Developing a systematic and deliberate management system is difficult, but this step is necessary in order to make portfolios more than a random collection of student work.
- Scoring portfolios involves the extensive use of subjective evaluation procedures such as rating scales and professional judgment, and this limits reliability.
- Scheduling individual portfolio conferences is difficult and the length of each conference may interfere with other instructional activities. (p. 538)

O processo de ensino-aprendizagem é, como sabemos, um dos processos mais complexos, sendo, contudo, para nós, enquanto agentes da educação, um processo que nos fascina. A incessante procura que fazemos para encontrar o método mais adequado para ensinar ou o instrumento mais justo para avaliar marca a nossa prática que todos os anos letivos se altera em consonância com os novos alunos que recebemos e com a conjuntura que influencia, sempre, o processo de ensinar, mas também o processo de aprender.

Referencias bibliográficas

Abrami, P. C., & Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3). <https://doi.org/10.21432/T2RK5K>

Arter, J.A., & Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 11(1), 36–44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x>

Barreira, C., Bidarra, G., Monteiro, F., Vaz-Rebello, P., & Alferes, V. (2017). *Avaliação das aprendizagens no ensino superior. Perceções de professores e estudantes nas universidades portuguesas*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, VIII(21), 24-36.

Bidarra, M.G., & Festas, M.I. (2005). Construtivismo (s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 177-195. <https://bit.ly/3aJNy2B>

Black, P., & Wiliam, D.. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability*. 21. 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *PDK International*. <https://doi.org/10.1177/0031721711009200119>

Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W.

- Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (National Society for the Study of Education Yearbook, Vol. 68, Part 2, pp. 26–50). University of Chicago Press.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Longman
- Brown, K. G., & Gerhardt, M. W. (2002). Formative evaluation: An integrative practice model and case study. *Personnel Psychology*, 55(4), 951-983. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2002.tb00137.x>
- Butler, P. (2006). *A review of the literature on portfolios and electronic portfolios*. Massey University College of Education. <https://bit.ly/3xuSmm2>
- Chang, C. (2001). Construction and evaluation of a web-based learning portfolio system: An electronic assessment tool. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 144-155.
- Farr, R. C., & Tone, B. (1998). *Portfolio and Performance Assessment: Helping Students Evaluate their Progress as Readers and Writers*. Harcourt Brace College Publishers.
- Fernandes, Domingos & Borrvalho, António & Barreira, Carlos. (2015). *Avaliação, Ensino E Aprendizagem No Ensino Superior Em Portugal E No Brasil: Realidades e Perspetivas* (Volume I)
- Fonseca, J. et al. (2015). *Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores*. *Rev. Port. de Educação*, vol.28, no.1, p.171-199. ISSN 0871-9187
- Formosinho, J. (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Revista Portuguesa de Educação.
- Fosnot, C. T. (1996). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C. T. Fosnot (Ed.) *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Gates, B. (1995). *Rumo ao Futuro*. McGraw-Hill.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Leite, E. (1995). *O Professor Aprendiz - Criar o Futuro*. Programa Europeu Petra II, Acção II. Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lidel.
- Matos, J.A. (2006). *Trajectórias Interdisciplinares. Uma Aplicação Multimédia sobre o Alto Douro*. <http://hdl.handle.net/10216/64122>
- Moran, J. M. (2000). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Papirus.
- Morin, E. (2002). *Reformar o Pensamento, A Cabeça Bem Feita*. Instituto Piaget.
- Neves, A., & Barbosa, J. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 219-235. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3%25x
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Phoenix : ELT.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102. <https://doi.org/10.1080/0969595980050105>

Ponte, J., & Serrazina, L. (1998). *As Novas Tecnologias na Formação Inicial de Professores*. Lisboa : Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. ISBN 972-614-343-8

Prator, C.H. (1979). Cornerstones of method and names for the profession. In M. M. Murcia (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publishers.

Prazeres, M., & Casanova, M. (2015) . A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. In Teresa Estrela et al. *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação*. Educa/Afirse (pp.1282-1290).

Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.

Santos, M. (s/data). *Um olhar sobre o conceito de comunidades de prática*. http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/Santos_CdP_2002.pdf

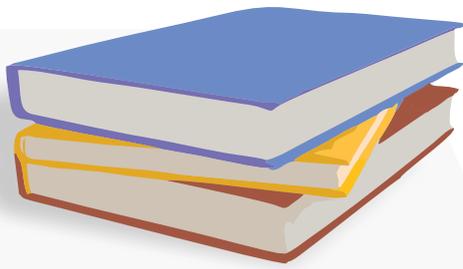
Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação* (Vol. 1). PACTOR.

Trindade, V. M. (2003). Uma Perspectiva Didáctica para o Ensino da Ciências. In Org. Costa, P., Chouriço, J., Mendes, P. Neto, A. e Nico, A.. *Didácticas e Metodologias de Educação. Percursos e Desafios*. Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação.

Venn, J. J. (2000). *Assessing students with special needs* (2nd ed.). Merrill

Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3 & 4), 283–289. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4_7



Recursos para atender a la diversidad en contextos educativos



***“... atender a la diversidad supone una forma de interactuar y de trabajar con todos los alumnos de un centro con independencia del programa al que estén adscritos.”
(p.9)***

En las últimas décadas, los avances legislativos a nivel educativo, los cambios sociales y el esfuerzo por visibilizar la diversidad y atender a las nuevas realidades presentes en las comunidades educativas, hace que un tema tan trabajado en los centros, como es la atención a la diversidad, se vuelva de plena actualidad en este momento. Es precisamente esta realidad compleja de la que hablamos, la que nos permite presentar este documento como

Rubio Roldán, M.J., Martín Cuadrado, A. M. y Cabrerizo Diago, J. (Coords.)

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

ISBN: 978-84-362-7620-6
Nº de Edición: octubre 2020
Nº de páginas: 284
Idioma: Español

un referente para responder ante situaciones a las que se enfrentan diariamente los profesionales de la enseñanza.

El escrito que tenemos ante nosotros se estructura en seis capítulos, con un contenido de creciente profundidad y con clara intencionalidad de aplicación práctica. En su interior, plantea las bases conceptuales y metodológicas para enfrentarse a una

gran cantidad de situaciones educativas en las que se hace necesario atender a la diversidad en los centros.

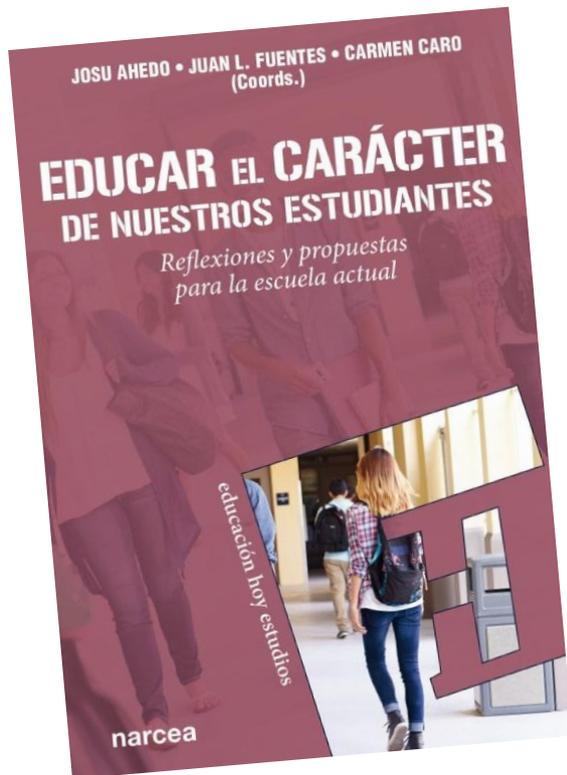
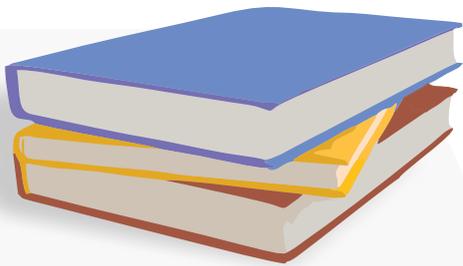
Comienza con la defensa de una educación y un currículum comprensivos, ambos necesarios para permitir el desarrollo de las competencias de cada uno de los estudiantes. En el segundo capítulo se abordan *Estrategias para atender a la diversidad*, a saber, el conocimiento de la realidad socioeducativa de todo el alumnado, la comprensión de los más diversos, las medidas para atender a la diversidad presentada y, por último, cómo realizar un posible plan de atención a la diversidad. En los capítulos tres, cuatro y cinco, se presentan las *Medidas ordinarias para atender a la diversidad, las medidas extraordinarias y las medidas para atender a la diversidad en otros contextos*. Como colofón, el último capítulo presenta un compendio de *Materiales de ayuda para atender a la diversidad*. En este capítulo se exponen un total de 36 recursos entre los que se encuentran diversos cuestionarios que facilitan la comprensión del contexto escolar, del alumnado y de los estilos de aprendizaje; esquemas de documentos educativos necesarios en la labor docente (Proyecto Curricular de Centro, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de actividades de Orientación, Plan de Refuerzo educativo, etc.); plantillas de seguimiento en la adquisición de competencias; y varios ejemplos de rúbricas para determinar contenidos, habilidades, actitudes, valores, estrategias de aprendizaje, etc.

Podría parecer que el libro está descompensado al tener cinco capítulos dedicados al asiento de conceptos y comprensión del abordaje de la atención a la diversidad; sin embargo, es todo lo contrario, ya que ese soporte teórico no ocupa ni la mitad de la extensión del documento. Por lo tanto, el profesional de la enseñanza que necesite un recurso para usar con su alumnado, en su centro y/o con su grupo clase, dispone de una gran cantidad de herramientas y recursos modelo, que puede adaptar a su realidad, en el resto del documento.

Los coordinadores de este libro, María Julia Rubio Roldán, Ana María Martín Cuadrado y Jesús Cabrerizo Diago, todos docentes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, presentan un material de trabajo práctico de alta calidad, organizado y secuenciado tal y como lo necesita un docente hoy en día.

Estamos ante una obra pertinente y muy adecuada que puede servir de libro de cabecera para todos los profesionales —docentes y gestores—, que pueden tomar decisiones en el aula y así mejorar los soportes de atención a la diversidad en el ámbito formativo a cualquier nivel educativo. Recomendada para docentes en formación y para docentes en ejercicio, ya que estos últimos tendrán una fuente de recursos con los que comparar su actuación y mejorar la práctica diaria.

Begoña Mora Jauregualde
Universidad Nacional
de Educación a Distancia



Educar el carácter de nuestros estudiantes. Reflexiones y propuestas para la escuela actual

**Ahedo, J., Fuentes, J. L. y
Caro, C. (Coords.)**

Editorial: Narcea, S.A. de Ediciones
Colección: Educación Hoy Estudios
Año de edición: 2020
Ciudad: Madrid (España)

ISBN: 978-84-277-2774-8
Nº de edición: 1ª 2020
Nº de páginas: 168
Idioma: Español

A lo largo de los once capítulos se aborda, desde diferentes perspectivas, la formación del carácter de los estudiantes partiendo de su práctica educativa, sin desestimar el resto de contextos implicados para la formación integral del individuo. Permite mostrar al cuerpo profesional educativo los aspectos necesarios que ayudan a modelar la forma de ser de sus estudiantes, es decir, los retos a los que se deben enfrentar para no formar únicamente a personas técnicamente competentes.

Al comienzo, aproxima a las y los lectores al concepto de carácter, y de sus elementos fundamentales, las virtudes (intelectuales, morales, cívicas e instrumentales) y algunas formas de desarrollo en el centro educativo. Esta

interiorización de conceptos y el planteamiento de la combinación de múltiples variables hacen ser consciente de la configuración del carácter singular de cada individuo.

El texto proporciona ejemplos de buenas prácticas y retos educativos en esta sociedad cada vez más compleja

y variable, en la que las y los educadores son un referente del espíritu del centro educativo y de la enseñanza. Éstos desarrollan un papel clave para la formación del carácter (un proyecto a largo plazo), no vinculada de forma estricta al aprendizaje de los contenidos. La intención es llegar al corazón de la persona para moldear el *ethos*, por lo que el educando adoptará al docente como guía de imitación y representación de modo de vida.

Desde un punto de vista filosófico, concibe cómo cultivar las virtudes (nuestra “segunda naturaleza”) para incorporar como hábito el libre albedrío, es decir, la elección de un modo de ser desde el interior del individuo. Con ello, rompe con la idea a veces errónea de diversos términos (temperamento, valores, ...), justifica el impacto del aporte emocional para la construcción de la identidad y la acción práctica, la importancia de la resiliencia como factor interno y externo para hacer frente a la adversidad, así como plantearnos qué carácter queremos para estos tiempos, esto es, estructurar el aprendizaje para una visión desde diferentes ópticas. Asimismo, una comunidad educativa comprometida conforme a un ideario pedagógico

genera una particular cultura, clima o *ethos* educativo, lo que constituye el principal recurso para la educación moral de las y los estudiantes. De esta forma, las y los autores fundamentan que a partir del temperamento y las relaciones sociales se perfecciona el carácter, considerando la prudencia como pilar para hacer juicios prácticos y saber elegir lo mejor en la vida, con el objetivo de acercarse a la felicidad.

Este libro descompone el ser de la persona, y a su vez lo enlaza con todo el entramado pedagógico y social produciendo una visión de conjunto en todos los niveles educativos y ámbitos de la vida. A pesar de no tener buena prensa la temática abordada por estar asociada con doctrinas antidemocráticas, revela que los tiempos están cambiando. Finalmente, su lectura permite reflexionar y ser conscientes de las necesidades que se afrontan en nuestro siglo para configurar el quehacer educativo: la búsqueda de un desarrollo interior que afecta y va más allá de la formación.

Desirée Aguilar Palomo
Maestra, Gobierno de Aragón.
daguilar@educa.aragon.es