

REVISTA  
**PRACTICUM**

Número 6(2),  
*Julio-Diciembre*, 2021

ISSN: 2530-4550

---





# REVISTA PRACTICUM

Número 6(2), *Julio-Diciembre*, 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.

*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](#) and [Twitter](#)

**Next issue.** The reception of articles is open indefinitely, being published in the number opened at that moment according to the order of arrival once approved.

## **EDITOR**

### **(EDITOR IN CHIEF)**

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

### **EDITORA-ADJUNTA**

#### **(CO-EDITOR IN CHIEF)**

Manuela Raposo-Rivas, Universidad de Vigo, España

### **EDITORA MONOGRÁFICO “PRÁCTICAS EXTERNAS EN EL ÁMBITO DE CIENCIAS DE LA SALUD”**

#### **(EDITOR MONOGRAPH “EXTERNAL PRACTICES IN THE FIELD OF HEALTH SCIENCES”)**

Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull, España

### **CO-EDITORES/AS**

#### **(CO-EDITORS)**

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago, España

Agustin Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

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

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Universidad de Vigo, España

### **DIRECTORA DE REDACCIÓN Y EDICIÓN (CHIEF EDITOR AND PUBLISHER)**

Ana-Belén Pérez-Torregrosa, Universidad de Málaga, España

### **EQUIPO DE REDACCIÓN Y EDICIÓN (WRITING AND EDITING TEAM)**

Esther Martínez Figueira, Universidad de Vigo, España

Violeta Cebrián-Robles, Universidad de Málaga, España

Olalla García Fuentes, Universidad de Vigo, España

Silvia Moral Sánchez, Universidad de Málaga, España

Desirée Aguilar Palomo, Universidad de Málaga, España

### **CONSEJO CIENTÍFICO**

#### **INTERNACIONAL**

#### **(INTERNATIONAL ADVISORY BOARD)**

Fernando Albuquerque Costa, Universidade de Lisboa, Portugal

Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, España

Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga, España

Antonio Ramón Bartolomé Pina, Universitat de Barcelona, España

Angel Blanco López, Universidad de Málaga, España

Luis Borges Gouveia, Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Raimundo Castaño Calle, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Xavier Carrera Farran, Universidad de Lleida, España

Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España

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

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

Lucila Finkel Morgenstern, Universidad Complutense de Madrid, España

María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España

Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia, España

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

María Obdulia González Fernández, Universidad de Guadalajara, México

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

Chee Sern Lai, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia, Malaysia

María José Latorre Medina, Universidad de Granada, España

Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España

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

Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España

Fernando Marhuenda Fluxá, UVEG, España

Ana María Martín Cuadrado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

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

Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España  
María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña, España  
Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela, España  
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España  
Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador  
José Antonio Peña Ramos, Universidad de Granada, España  
Adolfo Pérez Abellás, Universidad de Vigo, España  
Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España  
María Dolores Pesantez Palacios, Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
María Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal  
Milan Pol, Masaryk University, República Checa  
Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln, Alemania  
Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador  
María Luisa Rodicio-García, Universidad de A Coruña, España  
Gemma Robleda Font, Escuela Superior de Enfermería Mar Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, España

M.ª Asunción Romero López, Universidad de Granada, España  
Mayerly Zulay Ruiz Torres, Fundación Universitaria de Popayán-FUP (Colombia), Colombia  
María del Pilar Sepúlveda Ruiz, Universidad de Málaga, España  
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  
José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona, España  
Joaquín Vázquez García, Universidad Autónoma de Baja California, México  
María Guadalupe Veytia Bucheli, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México  
**COMITÉ INTERNACIONAL DE REVISORES (INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD)**  
La revista cuenta en su comité científico internacional con 59 revisores de más de 10 países y 41 universidades diferentes del mundo. (2021-10).  
<https://revistas.uma.es/index.php/iop/Revisores>

# Tabla de contenidos *Páginas*

**Presentación** 1-6

## **Monográfico**

**Prácticum y práctica profesional en tiempos COVID,  
¿qué hemos aprendido?** 7-15

Olga Canet-Velez, Judith Roca-Llobet, Montserrat Sanromá-Ortiz  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13951>

**Usabilidad y satisfacción del uso de e-Rúbricas en la Actividad  
Tutorial del Área de Urgencias** 16-34

Verónica-Alexandra Idrovo-Alvarado, Daniel-David  
Martínez-Romera  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.12615>

**La interacción entre el profesorado tutor y el estudiantado  
en las prácticas de Fisioterapia** 35-53

Yolanda Sánchez-Retamero  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13185>

**El Prácticum en las Ciencias de la Salud: un estudio  
de la literatura** 54-69

Olalla García-Fuentes  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13904>

## **Miscelánea**

**Gestão de eventos – estudo da metodologia de ensino  
e avaliação da UC no ensino superior** 70-84

Paula Marques Santos, Anabela Guedes, Isabel Oliveira,  
Sandra Antunes  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.10578>

- Implantación de un modelo integral para la evaluación del prácticum de Magisterio** **85-103**  
Herminia Cid-García, Pablo Pardo-Santano  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.12035>
- Tutoría entre pares mediante el Protocolo de focalización de David Allen** **104-120**  
María-del-Socorro Ramírez-Vallejo  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.11958>
- La formación del psicólogo educativo. La experiencia del Prácticum virtual en la UNED** **121-130**  
Laura Méndez-Zaballos  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13824>
- Recensiones  
de libros, informes de proyectos, tesis...**
- El aprendizaje Experiencial como metodología docente** **131-133**  
Francisco-José Ruiz-Rey
- La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social** **134-136**  
Susana-María García-Vargas



Canet-Velez, O., Roca-Llobet, J. y Sanromá-Ortiz, M. (2021).  
Prácticum y práctica profesional en tiempos COVID,  
¿qué hemos aprendido?  
*Revista Practicum*, 6(2), 7-15.  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13951>

## Prácticum y práctica profesional en tiempos COVID, ¿qué hemos aprendido?

## Practicum and professional practice in COVID times, what have we learned?

**Olga Canet-Velez**

Universidad Ramon LLull (España)  
[olgacv@blanquerna.url.edu](mailto:olgacv@blanquerna.url.edu)

**Judith Roca-Llobet**

Universidad de Lleida (España)  
[judith.roca@udl.cat](mailto:judith.roca@udl.cat)

**Montserrat Sanromá-Ortiz**

Universidad Ramon LLull (España)  
[montserratso@blanquerna.url.edu](mailto:montserratso@blanquerna.url.edu)

### Resumen

La pandemia Covid-19 en España ha supuesto una situación excepcional en los centros de salud que se tensaron como nunca. Los equipos asistenciales, incluidos los estudiantes atendieron a pacientes ingresados, han vivido en primera línea esta experiencia que sin duda les ha marcado de manera personal y profesional. A poco más de un año, las enfermeras docentes y los estudiantes han compartido espacios de análisis, debate y reflexión sobre la experiencia vivida. En este artículo se comparten las reflexiones contextualizadas con el escenario vivido, y se recogen datos de algunos estudios realizados en Cataluña. A día de hoy nos seguimos preguntando: ¿qué hemos aprendido de esta experiencia?

## Abstract

The Covid-19 pandemic in Spain has meant an exceptional situation in health centers, which were strained as never before. The healthcare teams, including the students who attended inpatients, have lived this experience on the front line, which has undoubtedly had a personal and professional impact on them. A little more than a year later, the nurse-teachers and students have shared spaces for analysis, debate and reflection on the experience. This article shares the reflections made, contextualized with the scenario lived, and collects data from some studies carried out in Cataluña. Today we are still asking ourselves: what have we learned from this experience?

## Palabras clave

Prácticum, enfermería, pandemia, afrontamiento, salud mental.

## Keywords

Practicum, nursing, pandemic, coping, mental health.

## 1. Introducción

La COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por coronavirus descubierta recientemente. Tanto este nuevo virus como la enfermedad que provoca eran desconocidos antes de que estallara el brote en Wuhan (China) en diciembre de 2019. Actualmente la COVID-19 es una pandemia que afectó a muchos países de todo el mundo (WHO, 2019) y que desafortunadamente no podemos considerar erradicada en 2021. La situación de incertidumbre ocasionada por las enfermedades infecciosas emergentes provoca cambios en el bienestar del equipo profesional de salud, incluidos los estudiantes en prácticas, que comprometen por su praxis, pero a la vez, la propia situación puede mejorar la vigilancia de estas enfermedades (Lam et al., 2019), siempre y cuando se posea la competencia adecuada.

Las enfermeras trabajaron bajo una presión intensa, a menudo con largas jornadas, algunos turnos consecutivos por días, incluso fueron obligadas a reutilizar su equipo de protección, como también a crear sus propias máscaras y batas. La información, a un mes de la pandemia, era preocupante en España, donde se asumía tasas elevadas de infección en los trabajadores de salud. El sindicato de enfermería SATSE denunciaba la situación de la sanidad española mostrando, a 7 de abril, más de 19.400 sanitarios infectados con COVID-19, siendo la mayoría de estos profesionales enfermeras y enfermeros, lo cual evidenciaba una tasa de

contagio superior a la de otros países (González-Feijoo, 2020). El contagio y la seguridad constituyó una prioridad en las enfermedades infecciosas respiratorias emergentes de los profesionales de la salud, incluidos los estudiantes, ya que estos se incorporaron en formato de auxilio sanitario en esta situación de crisis.

La recomendación de uso de Equipos de Protección Personal (EPI) en la atención a pacientes infectados fue altamente aceptada, aunque quizás el cumplimiento no fue el deseado, ya por la falta de recursos o bien, por barreras como un uso subóptimo de las mascarillas en un inicio, o por una menor percepción de riesgo a través de la contaminación facial (Barratt et al., 2019).

Ni las enfermeras ni los estudiantes tenían experiencia previa en el manejo de brotes epidémicos de enfermedades infecciosas (Lam et al, 2018). Además, en momentos de epidemia se incrementó el cuidado a personas que están en estado crítico y al final de sus vidas en los hospitales. Hubo muchas barreras y factores para poder proporcionar una asistencia adecuada, como por ejemplo la ausencia de la familia junto a los pacientes, la presencia familiar es vista como un elemento vital de la atención efectiva (Giles et al, 2019).

Estábamos pasando por una vivencia inusual de una situación extraordinaria, y nueva para países como el nuestro, nunca antes había existido una crisis como esta. Los estudiantes de cuarto de enfermería no pudieron realizar las prácticas curriculares, pero pasaron a tener roles profesionales sin estar titulados.

Se incorporaron al mercado laboral de manera accidentada, porque los centros sanitarios no tenían suficientes recursos humanos para dar respuesta a la asistencia necesaria. La transición al mundo profesional de los estudiantes de enfermería fue anticipada e improvisada (que no dejaban de ser unas prácticas veladas, sin reconocimiento curricular). Les ofrecieron contratos laborales de auxilio sanitario con cierta indefinición, donde la descripción de funciones fue imprecisa: deberían realizar actividades de apoyo y siempre bajo supervisión de un profesional sanitario. Criterio que fue interpretado y adaptado por cada centro de salud de manera variable.

## **2. Las experiencias de los estudiantes de Enfermería durante la pandemia de la Covid-19**

La transición de los estudiantes al mundo profesional es un proceso estresante y desafiante, modulado por el entorno de aprendizaje, la cantidad de trabajo clínico y la supervisión recibida (Kaihlainen et al., 2018). La pandemia ofrecía entornos muy hostiles, presión asistencial inigualable, donde la supervisión estaba condicionada al exceso de trabajo de los profesionales. Por lo que las condiciones de esa transición fueron pésimas.

Estas circunstancias abrieron un amplio debate en las universidades, los docentes, los estudiantes y sus familias, incluso en los centros asistenciales, desbordados literalmente ante la emergencia de salud. Hubo posiciones contrapuestas, sobre si era adecuado el incorporar a los estudiantes, aun cuando su nivel competencial estaba todavía en desarrollo. Advertidos de que las enfermeras expertas, con una amplia experiencia y conocimientos, estaban desbordadas por la situación, ¿cómo iban a vivir los estudiantes esta intensa demanda?

No obstante, destacó en los estudiantes la percepción de pertenencia al colectivo profesional, con alta vocación de servicio, como es la enfermería, y se evidenció como anteponían en su decisión, el beneficio colectivo de la población a atender incluso a su seguridad personal. La pandemia de COVID-19 influyó en el ejercicio de las profesiones médicas y de enfermería, pero se mostraba un sentido de pertenencia como ciudadanos y profesionales de enfermería debido a la catástrofe que estaba sufriendo el país (Santos, 2020).

El estudiante se incorporó a los equipos asistenciales en condiciones hostiles, pero se encontró con diferentes particularidades: la primera, la falta de experiencia o formación en las unidades COVID; la segunda, fue la heterogeneidad de los equipos, con enfermeras reubicadas de otras unidades del hospital, enfermeras de atención comunitaria, personal externo al hospital y estudiantes de último curso de enfermería.

Otro elemento distinguido en los grupos asistenciales fue el sentimiento de pertenencia a un equipo de trabajo asistencial, donde se actuaba guiados por objetivos comunes. Se generó autogestión del grupo por la falta de apoyo externo, el soporte se recibía del propio equipo. La principal característica de los nuevos equipos asistenciales durante la pandemia fue la unión y cohesión, que retroalimentó respeto, la confianza y comunicación a pesar de las condiciones. Los estudiantes reconocieron que realmente se habían sentido integrados en el equipo. También se percibió algún efecto negativo como la sensación de abandono a los profesionales, y la intuición que los cambios positivos vividos no perduraran en el tiempo.

La experiencia clínica adquirida fue muy relevante para la mayoría de estudiantes, había una exigencia real en los centros sanitarios, donde asumieron la necesidad de priorizar tareas y dispensar cuidados de salud de alta complejidad, que posiblemente no hubieran realizado durante las prácticas formativas. Pero esto se acompañó de aspectos negativos como fue el miedo al contagio, las emociones negativas y la capacidad de afrontamiento efectivo.

En el estado de ánimo influyen las emociones. La inteligencia emocional tiene correlaciones positivas con la autoestima en general, y el estado de ánimo es su mayor predictor (Pérez-Fuentes et al., 2019). Es decisivo poseer y desarrollar

habilidades de comprensión, percepción y regulación adaptativa de las propias emociones en las enfermeras y personas que están en primera línea de un brote de enfermedad infecciosa (Nightingale et al., 2018).

La adaptabilidad a entornos cambiantes y el afrontamiento a una realidad profesional desconocida requieren la puesta en marcha de diversos mecanismos en las personas. En ocasiones puede existir disonancia entre el estado emocional de la persona y la respuesta esperada de ella. Es importante reconocer esta situación, y para que no suceda, puede ayudar el reforzar las orientaciones de supervisión, el apoyo de pares y la reducción del estrés (Van y Noonan, 2018).

La cruel realidad originó una respuesta de los estudiantes totalmente diferente a la habitual. La situación ofrecía beneficios: sentido de utilidad, desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. Pero también implicaba riesgos: falta de formación; así como, dificultades personales y profesionales para la gestión emocional (Canet-Vélez et al., 2021; Swift et al., 2020; Townsend, 2020).

Los estudiantes también informaron de impedimentos negativos debido al manejo complejo y la muerte de muchos pacientes. En ocasiones, incluso las enfermeras estaban abrumadas, agotadas, y experimentaban implicaciones psicológicas y físicas causadas por los altos niveles de estrés sostenidos en el entorno laboral durante mucho tiempo (Canet-Vélez et al., 2021).

El temor al contagio fue real, las condiciones de seguridad no estaban garantizadas, las medidas adoptadas y los protocolos de actuación cambiaban continuamente, y a diario, por falta de conocimiento y de recursos materiales o personales. Realmente fue un escenario surrealista para todos. A la vez, constituyó una oportunidad para que los estudiantes tomaran conciencia de sus capacidades y fueran capaces de realizar un afrontamiento efectivo, lo que resultó una circunstancia de aprendizaje manifiesto y desmedido.

La pandemia provocó en los estudiantes, aun teniendo menos responsabilidad que los profesionales, agotamiento físico y emocional (Roca et al., 2021). Los sentimientos desencadenados incluyeron impotencia, ansiedad, incertidumbre y angustia. El miedo y la ansiedad son reacciones normales de defensa a un contexto desconocido, al igual que los sentimientos intensos que se experimentan, cuando las enfermeras se sienten incapaces de cuidar a los pacientes como lo harían en situaciones normales (Maben y Bridges 2020). Asimismo, se han descrito como consecuencia a esta situación la aparición de secuelas en la salud mental (Hines et al., 2020; Reverté-Villarroya et al., 2021; Williamson, et al., 2020). La ansiedad es uno de los problemas más comunes entre los estudiantes universitarios (Wang et al., 2019). Esta ansiedad condiciona el aprendizaje y disminuye su rendimiento académico, aspecto reportado por otros autores en la literatura (Jiménez et al., 2010).

Las medidas han sido eficaces para prevenir la transmisión de la COVID-19; sin embargo, han surgido preocupaciones sobre su potencial impacto psicológico, ya que eventos traumáticos o estar confinado en casa durante períodos epidémicos aumentan la probabilidad de ansiedad (Brooks et al., 2020).

Del mismo modo, había incertidumbre, por no poder acabar las asignaturas presencialmente, y las sesiones en línea no quedaron exentas de dificultades. Por motivos de improvisación de recursos o de la capacidad, flexibilidad y creatividad de los docentes en rediseñar los contenidos con muy poco margen de tiempo. La imposición del e-learning estableció limitaciones para los estudiantes mayores, con responsabilidades laborales, familiares o con recursos electrónicos limitados (Ramos-Morcillo et al., 2020).

Desafortunadamente la situación sanitaria ha mejorado, pero todavía persisten las llamadas “olas” con una elevación de los contagios, con aumento de pacientes hospitalizados, y con incremento de pacientes ingresados en cuidados intensivos, vuelven a intensificar la presión asistencial, esta vez con los estudiantes incorporados en prácticas.

### **3. A modo de conclusión**

Para una buena transición de los estudiantes a la inclusión profesional es fundamental un modelo que promueva el bienestar emocional y social. Es necesario fomentar una transición fluida y recibir apoyo formal e informal para evitar un impacto emocional y físico negativo (Kinghorn, et al., 2017; Mellor y Gregoric, 2016). Estos datos subrayan la importancia de dar apoyo a través de intervenciones de salud mental en momentos de crisis. El riesgo de infección por COVID-19 pudo causar estrés psicosocial significativo, y este se incrementa cuando hubo compañeros con patología leve inicial y después fallecieron (Kang et al., 2020).

Ante un nuevo brote de Covid-19, se enfatiza la necesidad de estrategias de apoyo psicoemocional para el cuidado de los profesionales (Bueno Ferran y Barrientos-Trigo, 2020; Fernández et al., 2020; Jin et al., 2020; Koinis et al., 2015; Luo et al., 2020).

Otra necesidad manifestada se centra en ofrecer una capacitación preparatoria en el manejo de enfermedades infecciosas como COVID-19 en los estudiantes de enfermería; y de igual forma, se aconseja que los supervisores clínicos tengan una comunicación efectiva con los estudiantes de enfermería (Roca et al., 2021; Rodríguez-Almagro et al., 2021). Estos son aspectos a tener en cuenta en próximos cursos académicos, para enfrentarnos a un futuro incierto en el control a corto plazo de COVID-19 (Ramos-Morcillo et al., 2020).

## Referencias

- Barratt, R., Gilbert, G. L., Shaban, R. Z., Wyer, M. y Hor, S. Y. (2020). Enablers of, and barriers to, optimal glove and mask use for routine care in the emergency department: an ethnographic study of Australian clinicians. *Australasian emergency care*, 23, 105-113. <https://doi.org/10.1016/j.auec.2019.10.002>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In *The Lancet* (Vol. 395, Issue 10227, pp. 912–920). Lancet Publishing Group. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Bueno Ferran, M. y Barrientos-Trigo, S. (2020). Cuidar al que cuida: el impacto emocional de la epidemia de coronavirus en las enfermeras y otros profesionales de la salud. *Enferm Clinica*. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.05.006>
- Canet-Vélez, O., Botigué, T., Lavedán Santamaría, A., Masot, O., Cemeli, T. y Roca, J. (2021). The perception of training and professional development according to nursing students as health workers during COVID-19: A qualitative study. *Nurse education in practice*, 53, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103072>
- Fernandez, R., Lord, H., Halcomb, E., Moxham, L., Middleton, R., Alanazeb, I. y Ellwood, L. (2020). Implications for COVID-19: a systematic review of nurses' experiences of working in acute care hospital settings during a respiratory pandemic. *International Journal of Nursing Studies*, 111. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103637>
- Giles, T. M., Hammad, K., Breaden, K., Drummond, C., Bradley, S. L., Gerace, A. y Muir-Cochrane, E. (2019). Nurses' perceptions and experiences of caring for patients who die in the emergency department setting. *International Emergency Nursing*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.ienj.2019.100789>
- Gonzalez Feijoo, M. (2020). SATSE denuncia ante la comunidad Europea la falta de protección a profesionales. Recuperado en <https://enfermeriatv.es/es/proteccion-profesionales-sanitarios/> 7/abril 2020
- Hines, S. E., Chin, K. H., Levine, A. R. y Wickwire, E. M. (2020). Initiation of a survey of healthcare worker distress and moral injury at the onset of the COVID-19 surge. *American journal of industrial medicine*, 63(9), 830–833. <https://doi.org/10.1002/ajim.23157>
- Jimenez, C., Navia-Osorio, P. M. y Diaz, C. V. (2010). Stress and health in novice and experienced nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 442–455. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05183.x>
- Jin, Y. H., Huang, Q., Wang, Y. Y., Zeng, X. T., Luo, L. S., Pan, Z. Y., ... Wang, X. H. (2020). Perceived infection transmission routes, infection control practices, psychosocial changes, and management of COVID-19 infected healthcare workers in a tertiary acute care hospital in Wuhan: A cross-sectional survey. *Military Medical Research*, 7(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s40779-020-00254-8>
- Kaihlanen, A. M., Haavisto, E., Strandell-Laine, C. y Salminen, L. (2018). Facilitating the transition from a nursing student to a Registered Nurse in the final clinical practicum: a scoping literature review. *Scandinavian journal of caring sciences*, 32(2), 466–477. <https://doi.org/10.1111/scs.12494>
- Kinghorn, G. R., Halcomb, E. J., Froggatt, T. y Thomas, S. D. (2017). Transitioning into new clinical areas of practice: An integrative review of the literature. *Journal of clinical nursing*, 26, (23-24), 4223–4233. <https://doi.org/10.1111/jocn.14008>
- Lam, S. K. K., Kwong, E. W. Y., Hung, M.

- S. Y., Pang, S. M. C. y Chien, W. T. (2019). A qualitative descriptive study of the contextual factors influencing the practice of emergency nurses in managing emerging infectious diseases. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 14(1), 162-179. <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1626179>
- Lam, S.K.K., Kwong, E.W.Y., Hung, M.S.Y., Pang, S.M.C. y Chiang, V.C.L. (2018). Nurses' preparedness for infectious disease outbreaks: A literature review and narrative synthesis of qualitative evidence. *J Clin Nurs*, 27(7-8), 1244-1255. <https://doi.org/10.1111/jocn.14210>
- Luo, M., Guo, L., Mingzhou, Y. y Wang, H., 2020. The Psychological and Mental Impact of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) on Medical Staff and General Public – A Systematic Review and Meta-analysis. *Psychiatry Research*, 291, 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113190>
- Maben, J. y Bridges, J. (2020). Covid-19: Supporting nurses' psychological and mental health. *Journal of clinical nursing*, 29(15-16), 2742–2750. <https://doi.org/10.1111/jocn.15307>
- Mellor, P. y Gregoric, C. (2016). Ways of Being: Preparing Nursing Students for Transition to Professional Practice. *Journal of continuing education in nursing*, 47(7), 330–340. <https://doi.org/10.3928/00220124-20160616-10>
- Nightingale, S., Spiby, H., Sheen, K. y Slade, P. (2018). The impact of emotional intelligence in health care professionals on caring behaviour towards patients in clinical and long-term care settings: findings from an integrative review. *Int. J. Nurs. Stud.* 80, 106–117. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.01.006>
- Organización Mundial de la Salud <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero Jurado, M.M., del Pino, R.M. y Gázquez Linares, J.J. (2019). Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy as Predictors of Overall Self-Esteem in Nursing by Years of Experience. *Front. Psychol*, 10, 2035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02035>
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E. y Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of Nursing Students during the Abrupt Change from Face-to-Face to e-Learning Education during the First Month of Confinement Due to COVID-19 in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5519. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155519>
- Reverté-Villarroya, S., Ortega, L., Lavedán, A., Masot, O., Burjalés-Martí, M. D., Ballester-Ferrando, D., Fuentes-Pumarola, C. y Botigué, T. (2021). The influence of COVID-19 on the mental health of final-year nursing students: comparing the situation before and during the pandemic. *International journal of mental health nursing*, 30(3), 694–702. <https://doi.org/10.1111/inm.12827>
- Rodríguez-Almagro, J., Hernández-Martínez, A., Romero-Blanco, C., Martínez-Arce, A., Prado-Laguna, M., y García-Sánchez, F. J. (2021). Experiences and Perceptions of Nursing Students during the COVID-19 Crisis in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 18(19), 10459. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910459>
- Roca, J., Canet-Vélez, O., Cemeli, T., Lavedán, A., Masot, O. y Botigué, T. (2021). Experiences, emotional responses, and coping skills of nursing students as auxiliary health workers during the peak COVID-19 pandemic: A qualitative study. *International journal of mental health nursing*, 30(5), 1080–1092. <https://doi.org/10.1111/inm.12858>
- Santos L. (2020). The Relationship between the COVID-19 Pandemic and Nursing Students' Sense of Belonging: The Experiences and Nursing Education

Management of Pre-Service Nursing Professionals. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 5848. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165848>

Swift, A., Banks, L., Baleswaran, A., Cooke, N., Little, C., McGrath, L., Meechan-Rogers, R., Neve, A., Rees, H., Tomlinson, A., & Williams, G. (2020). COVID-19 and student nurses: A view from England. *Journal of clinical nursing*, 29(17-18), 3111–3114. <https://doi.org/10.1111/jocn.15298>

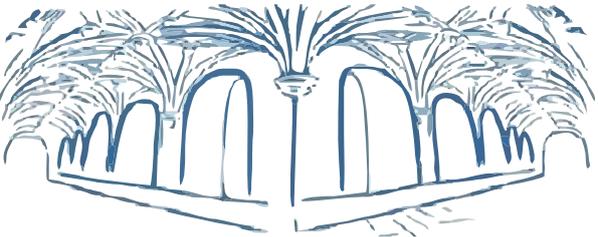
Townsend M. J. (2020). Learning to nurse during the pandemic: a student's reflections. *British journal of nursing (Mark Allen Publishing)*, 29(16), 972–973. <https://doi.org/10.12968/bjon.2020.29.16.972>

Van Zyl, A.B. y Noonan, I. (2018) The Trojan War inside nursing: an exploration of compassion, emotional labour, coping and reflection. *Br J Nurs*, 27(20), 1192-1196. <https://doi.org/10.12968/bjon.2018.27.20.1192>

Wang, A. H., Lee, C. T. y Espin, S. (2019). Undergraduate nursing students' experiences of anxiety-producing situations in clinical practicums: A descriptive survey study. *Nurse Education Today*, 76, 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.016>

Williamson, V., Murphy, D. y Greenberg, N. (2020). COVID-19 and experiences of moral injury in front-line key workers. *Occupational medicine (Oxford, England)*, 70(5), 317–319. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa052>





Idrovo-Alvarado, V.A. y Martínez-Romera, D.D.  
(2021). Usabilidad y satisfacción del uso  
de e-Rúbricas en la Actividad Tutorial del Área  
de Urgencias.

*Revista Practicum*, 6(2), 16-34.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.12615>

Fecha de recepción: 16/05/2021  
Fecha de aceptación 17/09/2021

## Usabilidad y satisfacción del uso de e-Rúbricas en la Actividad Tutorial del Área de Urgencias

## Usability and satisfaction of the use of e-Rubrics in the Tutorial Activity of the Emergency Area

**Verónica-Alexandra Idrovo-Alvarado**

Universidad Católica Santiago de Guayaquil (Ecuador)

[vidrovo@gmail.com](mailto:vidrovo@gmail.com)

**Daniel-David Martínez-Romera**

Universidad de Málaga (España)

[ddmartinez@uma.es](mailto:ddmartinez@uma.es)

### Resumen

La formación pediátrica actual apuesta por un modelo de aprendizaje autónomo y práctico. Lo que deriva en la necesidad de contar con instrumentos de seguimiento, comunicación y evaluación aplicables a dicho escenario. El objetivo de este trabajo es comprobar si la rúbrica digital puede servir a tal efecto así como la percepción discente que dicha innovación introduce. Se plantea un estudio de caso sobre 12 posgradistas de Pediatría durante sus prácticas profesionales en el área de Urgencias de un Hospital. La herramienta utilizada fue Co-Rubric, con la que se elaboraron cuestionarios de autoevaluación y una evaluación final, previamente validados por el juicio de 10 expertos. Los resultados obtenidos indican que los discentes percibieron la innovación como una experiencia muy positiva, mientras que desde la perspectiva docente se valoró la capacidad del instrumento no sólo para evaluar sino también para retroalimentar el proceso.

## Abstract

Current paediatric training is based on a model of autonomous and practical learning. This leads to the need for monitoring, communication and assessment tools applicable to this scenario. The aim of this paper is to check whether the digital rubric can be used for this purpose, as well as the student perception that this innovation introduces. A case study of 12 postgraduates in paediatrics during their professional practice in the emergency department of a hospital is proposed. The tool used was Co-Rubric, self-evaluation questionnaires and a final evaluation were elaborated with this tool, previously validated by the judgement of 10 experts. The results obtained indicate that the students perceived the innovation as a very positive experience, while from the teaching perspective, the capacity of the instrument not only to evaluate but also to provide feedback on the process was valued.

## Palabras clave

Evaluación formativa, innovación pedagógica, rúbricas, periodo de prácticas, análisis de ítem.

## Keywords

Formative evaluation, educational innovation, rubrics, practices, item analysis.

## 1. Introducción

La Universidad Católica Santiago de Guayaquil y su Posgrado de Pediatría, con sede en el Hospital de niños Dr. Roberto Gilbert, propone un modelo de aprendizaje con énfasis en el desarrollo global y autónomo del Médico Residente, potenciando la adquisición de competencias académicas y profesionales, desarrollando determinadas destrezas instrumentales e interpersonales (Al-Wardy, 2010; De la Cruz y Abreu, 2014). Estas competencias van a convertirse en un elemento clave de su aprendizaje profesional, logrando el dominio de la especialidad al incorporar habilidades variadas y enriquecedoras, que invitan a estudiar diferentes estrategias metodológicas para su evaluación (Durades et al., 2014; Andolsek, 2015).

En este contexto, las rúbricas o matrices de valoración, ya sea en texto sobre papel, o electrónicas (e-Rúbricas), se vuelven instrumentos esenciales en la evaluación formativa, dado que definen criterios y estándares que miden el progreso de una tarea, tanto para evaluar, como para tutorizar las competencias de los estudiantes (Hafner y Hafner, 2003; Reddy y Andrade, 2010; Cebrián de la Serna y Bergman, 2014).

Muchos trabajos definen y analizan el impacto de las rúbricas en la enseñanza en diversas áreas, y desde el ámbito de la enseñanza de la salud existen

propuestas específicas como el trabajo de Dickinson y Adams (2017) y su metodología de evaluación nacional para la salud pública y comunitaria; así como, el impacto en el desarrollo de la argumentación y razonamiento clínico hipotético deductivo en los trabajos de Cano et al. (2017).

En cualquier ámbito y área de formación profesional, las rúbricas son indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque además de definir y explicar a los estudiantes lo que el tutor espera que aprendan, constan de criterios claros y objetivos sobre la forma cómo va a ser valorado su trabajo, determinando los progresos en las competencias propias de cada nivel de Residencia, es decir, conocer lo que le falta por superar, y lo que ha superado (Epstein, 2007; Raposo y Martínez, 2011; Barrientos y López, 2015).

Durante este proceso es necesario que se propicie la retroalimentación entre docentes y estudiantes, la cual se inicia desde la comprensión del proceso de evaluación como tal, mediante el diálogo permanente entre los participantes acerca de los indicadores de una rúbrica de calidad, criterios y su aplicación a las evidencias planteadas (Ramos, 2010; Cebrián-de la Serna et al., 2014). En otras palabras, se requiere determinar las evidencias de éxito del aprendizaje, indicadores de las competencias que le servirán en sus contextos profesionales, convirtiéndose en actores de su propio método de aprendizaje de forma duradera y autorregulada (García-García et al., 2010; Montiel, 2011; Panadero y Jonsson, 2013; Lima-Rodríguez et al., 2015), en el convencimiento de la correlación producida entre las estrategias de autorregulación y el rendimiento académico (Heinze et al., 2017).

Debido a la limitada experiencia con el uso de este instrumento a nivel de Posgrados en Ciencias de la Salud, y más aún en Pediatría, existen pocos estudios que se pueden extrapolar a la evaluación de competencias específicas en el área de Urgencias. Así tenemos el estudio de Lima et al. (2015) quienes desarrollaron un sistema de evaluación de competencias en prácticas clínicas de enfermeras mediante rúbricas validadas, concluyendo que facilitan el proceso de aprendizaje y evaluación. A esto se suma que la preparación como docentes de los profesionales médicos dedicados a la Educación superior también es limitada, y el acceso a las nuevas tecnologías que favorecen el proceso de evaluación suele ser básico (García et al., 2014), como lo demuestra un estudio de Reddy y Andrade (2010), podría surgir resistencia al uso de las rúbricas electrónicas debido a la percepción que tendrían los instructores que hay necesidad de una gran inversión de tiempo y esfuerzo (Raposo y Sarceda, 2008; UNESCO, 2009; Pérez et al., 2011; Correa, 2012; Labarca et al., 2014; Heinze et al., 2017).

Un instrumento diseñado para realizar evaluaciones objetivas, y validado por especialistas, brinda información relevante para los tutores del desarrollo de la formación de los posgradistas, y para éstos una evidencia clara del grado de

adquisición de sus competencias, básicas y transversales (Epstein et al., 2002; Gatica y Uribarren, 2013), entre las cuales se ha dado prioridad a la comunicación, toma de decisiones, procesamiento y organización de la información, trabajo en equipo, liderazgo, búsqueda y análisis de la información del Informe SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, 1990) y del Curso de Apoyo Vital Avanzado Pediátrico de la AHA. (Miller, 1990; Field et al., 2006; Carraccio et al., 2008; Kleinman, et al., 2010; Durante et al., 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se articula en torno al siguiente objetivo general: comprobar si el uso de rúbricas digitales es útil para el seguimiento, la comunicación y la evaluación de los posgradistas de Pediatría de la Universidad la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, durante el desarrollo de sus prácticas profesionales en el área de Urgencias del Hospital Roberto Gilbert. Dicho objetivo general contempla comprobar si la propuesta tiene usabilidad y satisfacción (objetivo 1), la utilidad docente (objetivo 2) y la percepción discente (objetivo 3) en un escenario real de formación médica.

A tal efecto se plantea una pequeña secuencia de trabajo:

1. Construir un conjunto de rúbricas que sean adecuadas tanto para la autoevaluación discente como para la evaluación final. Se plantea aquí un sistema de validación previo, apoyado en 10 expertos universitarios en la materia.
2. Aplicar los diseños obtenidos, mediante CoRubric, en los discentes.
3. Analizar los datos obtenidos y contrastarlos con el objetivo general.

## 2. Método

Del universo constituido por los 63 postgradistas de Pediatría de la Universidad Católica, con sede en el Hospital de Niños Dr. Roberto Gilbert Elizalde, se trabajó sobre una muestra dirigida. Ésta se formó con 12 posgradistas de primer y tercer año que se encuentran realizando su rotación mensual en el área de Urgencias durante sus labores asistenciales.

El grupo piloto estuvo constituido por un 67% de Residentes de primer año (R1) y un 33% de residentes de tercer año (R3). El 67% de los Residentes fueron del género femenino y 33% del género masculino, con una edad promedio de 30 años, con una mínima de 26 años y máxima de 35 años.

La selección no se basó en métodos estadísticos (Hernández et al., 2014), siguiendo los principios éticos de la Declaración de Helsinki (2019), y contó con la aprobación de la Comisión Académica de la Maestría de Educación Superior e Innovación Educativa con fecha 26 de agosto del 2016, aplicando el consentimiento informado a cada participante y guardando la confidencialidad y el anonimato.

El diseño de rúbrica propuesto para los discentes se recoge en la Tabla 1, y tiene por objeto evaluar las competencias que deben alcanzar en su labor asistencial en la Sala de Urgencias.

**Tabla 1. Competencias de la Rúbrica. Fuente: Elaboración propia.**

Competencias	Definición conceptual	Indicadores	Escala	Fuente
Competencia: Comunicación efectiva en el abordaje del paciente y familiar	Habilidad para dirigirse con empatía a los pacientes y familiares, respetando autonomía, creencias y cultura, para obtener y registrar datos clínicos relevantes y proporcionar información veraz en lenguaje comprensible	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presenta con respeto e interés.</li> <li>- Obtiene y registra datos relevantes.</li> <li>- Proporciona información veraz y comprensible</li> </ul>	Puntaje de 1 a 3 donde 1 corresponde a novato, 2 a principiante avanzado y 3 a competente.	Durante I., Martínez A., Morales S., Lozano J., y Sánchez M., (2011). Educación por competencias: de estudiante a médico. <i>Revista de Facultad de Medicina de la UNAM</i> , 54(6), 42-50.
Competencia: Juicio clínico orientado al diagnóstico y tratamiento	Habilidad para jerarquizar atención y ejecutar tratamientos congruentes, utilizando los auxiliares diagnósticos orientados a la patología	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jerarquiza atención y procedimientos.</li> <li>- Propone y ejecuta tratamientos congruentes.</li> <li>- Reevalúa y resume las actividades.</li> </ul>	Puntaje de 1 a 3 donde 1 corresponde a novato, 2 a principiante avanzado y 3 a competente.	Durante I., Martínez A., Morales S., Lozano J., y Sánchez M.,(2011). Educación por competencias: de estudiante a médico. <i>Revista de Facultad de Medicina de la UNAM</i> , 54(6), 42-50.
Competencia: Trabajo en equipo y liderazgo	Habilidad para asignar funciones y transmitir mensajes claros a los miembros del equipo, compartiendo el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderazgo efectivo.</li> <li>- Circuito cerrado de comunicación</li> <li>- Comparte el conocimiento</li> </ul>	Puntaje de 1 a 3 donde 1 corresponde a novato, 2 a principiante avanzado y 3 a competente.	Field, J. M., Gonzales, L., Hazinski, M. F., & Ruple, J. (2006). <i>Advanced cardiovascular life support: provider manual</i> (pp. 51-62). AHA

Competencias	Definición conceptual	Indicadores	Escala	Fuente
Competencia: Aprendizaje autónomo	Habilidad para participar activamente en la visita clínica con intervenciones constructivas basadas en bibliografía y lecturas críticas	-Participa en la visita con intervenciones constructivas - Revisa bibliografía basada en la mejor evidencia.	Puntaje de 1 a 3 donde 1 corresponde a novato, 2 a principiante avanzado y 3 a competente.	Durante I., Martínez A., Morales S., Lozano J. (2011). Educación por competencias: de estudiante a médico. <i>Revista de Facultad de Medicina de la UNAM</i> , 54(6), 42-50.

El uso de una herramienta de evaluación en línea como la e-Rúbrica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, va a depender de la simplicidad del manejo y de las TIC que la soportan, por lo que es fundamental determinar la Usabilidad, mediante la calidad de la experiencia de los usuarios durante la interacción con la misma, así como la influencia en el desempeño de los posgradistas, mediante la determinación de la Percepción de Utilidad (Gallego y Raposo, 2014; Serrano Angulo y Cebrián Robles, 2014; Martiáñez et al., 2015; Pérez-Torregrosa et al., 2017). Por este motivo ha sido necesario tabular con precisión las variables consideradas (Tabla 2).

**Tabla 2.** Operacionalización de las variables. Fuente: Elaboración propia.

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Escala	Fuente
Usabilidad y satisfacción	Variable de estudio mediante la cual los posgradistas evalúan si una herramienta logra efectividad, eficiencia y satisfacción en determinado contexto de uso desde la perspectiva técnica de su diseño, accesibilidad y simplicidad de manejo	- Eficiencia - Efectividad - Satisfacción: · Facilidad de uso · Organización de la información Clasificación · Apariencia visual · Contenido · Recuperación de errores	Puntuación de 1 a 5 para cada enunciado, donde 1 es completamente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo	Serrano Angulo, J., y Cebrián Robles, D. (2014). Usabilidad y satisfacción de la e-Rúbrica. <i>REDU. Revista de Docencia Universitaria</i> , 12(1), 177-195.

Variable	Definición Conceptual	Indicadores	Escala	Fuente
Percepción de Utilidad de la rúbrica	Variable de estudio donde los posgradistas realizan una evaluación global de la e-Rúbrica en un contexto educativo que representa la apreciación de su potencial aprovechamiento para los fines que fue elaborado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la rúbrica.</li> <li>- Modalidad de evaluación.</li> <li>- Proceso de evaluación.</li> <li>- Repercusión para el aprendizaje.</li> </ul>	Puntuación de 1 a 4 para cada enunciado, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo	Gallego-Arrufat, M. J., & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. <i>REDU. Revista de Docencia Universitaria</i> , 12(1), 197-215.

## Instrumento de usabilidad y satisfacción

La valoración de la usabilidad y satisfacción de los usuarios con respecto a la herramienta e-Rúbrica, desde la perspectiva del diseño, accesibilidad y simplicidad del manejo se realizó mediante el instrumento en línea anónimo, denominado SUSE por sus siglas en inglés *Satisfaction and Usability of Software in Education* de Serrano y Cebrián (2014). Este instrumento consta de 22 enunciados utilizando una escala de Likert del 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

El cuestionario fue validado en un trabajo preliminar de Martínez y Raposo (2011), en base a consulta de expertos y una prueba piloto, alcanzando una fiabilidad con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.814 y consta de 11 ítems que recogen la experiencia del trabajo con e-Rúbricas.

Siguiendo las directrices marcadas allí, se calculó el nivel de significancia del consenso de expertos a través del coeficiente de concordancia W de Kendall (0.97), que mide el grado de asociación entre conjuntos de rangos. Además, se calculó el porcentaje de coincidencia de las evaluaciones mediante el índice de validez de Contenido (IVC) de cada ítem y el índice de validez de Contenido General (IVCG) de Lawshe (1975).

Aunque el cuestionario de percepción de utilidad está validado con un valor Alfa de Cronbach de 0,814, se utilizó este estadístico en contexto específico, obteniéndose un valor de 0.831, con una positiva Percepción de Utilidad de los estudiantes hacia la rúbrica (Tabla 3).

**Tabla 3.** Confiabilidad de la encuesta de Usabilidad mediante Alfa de Cronbach.  
 Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,831	11

## Instrumento para valorar percepción de utilidad

Para valorar la percepción de utilidad se utilizó el instrumento elaborado por Gallego y Raposo (2014) creado especialmente para tal objetivo. Este cuestionario incluye la valoración de la experiencia por parte de los estudiantes en cuanto a la percepción de utilidad de la Rúbrica desde múltiples puntos de vista mediante las variables: utilidad, grado de acuerdo e interés. Además, valora características de la rúbrica y su repercusión en el aprendizaje.

## Confiabilidad y consistencia interna

Para determinar el nivel de consistencia interna y la confiabilidad de la rúbrica, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach en base a los resultados del pilotaje, con las valoraciones otorgadas por los estudiantes en la autoevaluación y por el tutor, para determinar que los ítems miden el constructo y están correlacionados (Hernández et al., 2014).

El valor obtenido fue de 0.889, en base a los resultados del pilotaje con las valoraciones otorgadas por el tutor y las autoevaluaciones para determinar si los ítems de la rúbrica miden el constructo para el que fue elaborado. Finalmente, se realizó un análisis descriptivo de los resultados obtenidos de la autoevaluación y la evaluación del tutor, y las diferencias entre los resultados de los 2 niveles de residentes.

## Pilotaje

El objetivo del pilotaje fue determinar si la rúbrica evalúa de manera adecuada las competencias durante sus desempeños auténticos, además analizar si los resultados confirman que la rúbrica mide lo que pretende medir. Para lograr este objetivo, los posgradistas conocieron al inicio de su rotación asistencial los criterios de evaluación plasmados en la rúbrica electrónica, a través de la aplicación Co-Rubric, un servicio web gratuito con acceso mediante correo electrónico, Facebook o Google+.

## Procedimientos para la aplicación de cada instrumento

Al inicio del curso se presentó la e-Rúbrica validada por expertos, a los Posgradistas a través de la aplicación federada Co-Rubric (<http://corubric.com/>) de Gtea© Virtual (Globalización, Tecnología, Educación y Aprendizaje) de la Universidad de Málaga.

Este programa interactivo permite la evaluación rápida y retroalimentación inmediata, promoviendo la autoevaluación y monitoreo de sus avances, es decir, una evaluación auténtica con procesamiento casi inmediato de sus calificaciones (Andrade y Du, 2005; Gatica y Uribarren, 2013).

La presentación y aprendizaje de uso se realizó a partir de la propia rúbrica a utilizar, de modo que se garantizase que los posgradistas conocieran las competencias y los indicadores por los cuales iban a ser evaluados. Solo entonces iniciaron la atención de los pacientes de Urgencias siguiendo estos lineamientos, durante el mes que duraron sus actividades asistenciales.

La aplicación de la rúbrica de autoevaluación se realizó en dos momentos concretos, a los quince y treinta días de iniciada la rotación asistencial. Con objeto no sólo de recabar datos si no para que también conocieran su avance formativo, mediante la retroalimentación con el Tutor. Al finalizar el mes de actividades asistenciales se realizó la evaluación final, a cargo del tutor/investigador de Urgencias utilizando la e-Rúbrica.

Posteriormente se les solicitó a los posgradistas acceder al Instrumento SUSE de usabilidad y satisfacción y a la encuesta de percepción de utilidad del uso de la e-Rúbrica a través de formularios de Google online.

## Análisis de datos

En el procesamiento de datos y análisis descriptivo se utilizaron los programas Excel e IBM SPSS Statistics versión 22, tanto para las puntuaciones obtenidas del juicio de expertos en cada uno de los ítems de la rúbrica elaborada, según las categorías de Suficiencia, Claridad, Coherencia y Relevancia.

Para medir la consistencia interna de los resultados de las encuestas utilizando los instrumentos SUSE y Percepción de Utilidad, se utilizó el coeficiente de fiabilidad calculado con el Alfa de Cronbach, además se determinaron medidas de tendencia central y dispersión de cada pregunta.

## 3. Resultados

Con respecto a la validez del instrumento, mediante el dictamen de 10 expertos, se obtuvo que el índice de Validez de Contenido General (IVCG), aplicado de

forma individual, arrojó un valor promedio 0.97. Por tanto se trata de un diseño muy adecuado.

El consenso entre los expertos evaluadores para determinar si los ítems deben formar parte del instrumento, se calculó con el coeficiente W de Kendall en todas las categorías, obteniéndose un coeficiente de 0,32 en la categoría de Suficiencia; 0,00 en Claridad y 0,38 en Coherencia y Relevancia.

Para la determinación de la confiabilidad y consistencia interna del instrumento se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach con los resultados de las evaluaciones del tutor y las dos autoevaluaciones de los posgradistas, obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0.604.

Respecto a la percepción discente de la innovación, la media de calificación de todos los ítems de la encuesta de Usabilidad y Satisfacción fue de 4.243 con 1,087 de desviación típica, con una mínima de 3,167 y una máxima de 4,833.

La valoración de la experiencia por parte de los discentes fue muy positiva, ya que incluso considerando las situaciones límite que introduce la desviación típica (1,087), se está siempre en valores positivos o muy positivos de consideración. También es posible discernir dónde se produjeron las mayores dificultades en el desarrollo de la experiencia, lo que se identifica claramente con puntuaciones más modestas en los ítems correspondientes. Destacan aquí las dificultades de carácter técnico, la necesidad de asistencia o dificultades de interacción con el interfaz. El conjunto de valoraciones se presenta en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Media y desviación típica de las puntuaciones de la encuesta de Usabilidad. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Fue fácil de usar	4,750	,6216	12
No aparecieron incompatibilidades que me dificultaron el manejo	3,833	1,6422	12
La aplicación me resultó agradable	4,833	,3892	12
No fue agotador utilizar la aplicación	3,833	1,7495	12
Se puede usar sin necesidad de explicaciones previas	4,000	1,2060	12
No me resultó complicada la edición	4,333	1,2309	12
Me resultó motivador trabajar con la aplicación	4,833	,3892	12

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
NO Hubiera preferido usar otra aplicación conocida en lugar de ésta	4,583	,9962	12
No me desorienté en ningún momento con la aplicación	4,083	1,1645	12
Las escalas del menú son claras	4,583	,6686	12
Necesité poco tiempo para manejarla	4,750	,4523	12
No he necesitado ayuda para acceder	3,583	1,5050	12
No me encontré con problemas técnicos	3,500	1,5076	12
Las opciones de la aplicación fueron las esperadas	4,667	,4924	12
No me resultó muy laborioso hacer algo con la aplicación	4,250	1,4222	12
En ningún momento tuve pánico	4,167	1,5275	12
En caso de necesidad volvería a usar la aplicación en el futuro	4,583	,7930	12
No Encontré opciones difíciles de interpretar	4,250	1,2154	12
No Requerí ayuda de un experto	3,750	1,5448	12
El diseño gráfico no es pobre	3,167	1,5275	12
Recomendaría la aplicación a otras personas	4,667	,6513	12
El tiempo respuesta en la interacción es rápido	4,333	1,2309	12
Media	4,243	1,087	

El análisis de frecuencias de la Tabla 5 muestra que la mayoría de los ítems alcanzaron las puntuaciones de 4 y 5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo), con porcentajes por arriba del 50%, para la máxima puntuación de 5 en todos los ítems, excepto en: “Se puede usar sin necesidad de explicaciones previas”, “No he necesitado ayuda para acceder”, “No me encontré con problemas técnicos” con un 41.7% y “El diseño gráfico no es pobre”, con un 33,3%.

**Tabla 5.** Porcentajes de acuerdo a la escala de puntuación de la encuesta de Usabilidad. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos de los elementos	Valores				
	1	2	3	4	5
Fue fácil de usar			8,3	8,3	83,3
No aparecieron incompatibilidades que me dificultaron el manejo	16,7	8,3	8,3	8,3	58,3
La aplicación me resultó agradable				16,7	83,3
No fue agotador utilizar la aplicación	16,7	16,7			66,7
Se puede usar sin necesidad de explicaciones previas	8,3		16,7	33,3	41,7
No me resultó complicada la edición		16,7	8,3		75,0
Me resultó motivador trabajar con la aplicación		16,7			83,3
NO Hubiera preferido usar otra aplicación conocida en lugar de ésta		8,3	8,3		83,3
No me desorienté en ningún momento con la aplicación		16,7	8,3	25,0	50,0
Las escalas del menú son claras			8,3	25,0	66,7
Necesité poco tiempo para manejarla				25,0	75,0
No he necesitado ayuda para acceder	8,3	25,0	8,3	16,7	41,7
No me encontré con problemas técnicos	8,3	25,0	16,7	8,3	41,7
Las opciones de la aplicación fueron las esperadas				33,3	66,7
No me resultó muy laborioso hacer algo con la aplicación	8,3	8,3	8,3		75,0
En ningún momento tuve pánico	8,3	16,3			75,0
En caso de necesidad volvería a usar la aplicación en el futuro			16,7	8,3	75,0
No Encontré opciones difíciles de interpretar		16,7	8,3	8,3	66,7
No Requerí ayuda de un experto	8,3	25,0		16,7	50,0
El diseño gráfico no es pobre	8,3	41,7	8,3	8,3	33,3

Estadísticos de los elementos	Valores				
	1	2	3	4	5
Recomendaría la aplicación a otras personas			8,3	16,7	75,0
El tiempo respuesta en la interacción es rápido		16,7	8,3		75,0

Respecto a la percepción discente, como se observa en la Tabla 6, la media de puntuación en la encuesta de Percepción de utilidad fue de 3,841 con una desviación típica de 0,385, con una mínima de 3,667 y máxima de 4.

**Tabla 6.** Media y desviación típica de las puntuaciones de la encuesta de Percepción de Utilidad. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
La e-Rúbrica permite dar a conocer lo que se espera	3,917	,2887	12
La rúbrica permite constatar el nivel de competencia adquirida	3,667	,4924	12
La rúbrica permite evaluar a los compañeros	3,667	,6513	12
La rúbrica permite una evaluación más objetiva	3,750	,4523	12
La rúbrica obliga al profesor a clarificar sus criterios de evaluación	3,917	,2887	12
La rúbrica muestra cómo seremos evaluados	4,000		12
La rúbrica evidencia el trabajo realizado	3,833	,5774	12
La rúbrica proporciona retroalimentación del desarrollo del trabajo	3,917	,2887	12
La rúbrica nos ayuda a comprender las cualidades que el trabajo debe poseer	3,917	,2887	12
La e-Rúbrica permite autoevaluarnos	3,917	,2887	12
La e-Rúbrica permite evaluar a todos los grupos por igual	3,750	,6216	12
Media	3,841	,3853	

En la Tabla 7 de frecuencias, se observa que por arriba del 90% de los posgradistas puntuaron con la máxima calificación de 4 a los ítems del formulario

de percepción de utilidad, excepto en los ítems “la rúbrica permite constatar el nivel de competencia adquirida”, “la rúbrica permite evaluar a los compañeros” y “la rúbrica permite una evaluación más objetiva”, con un 66, 75 y 75% de total acuerdo, lo que nos indica una elevada utilidad percibida con su uso, destacándose sobre todo en la pregunta: “la rúbrica muestra cómo seremos evaluados” con un acuerdo del 100%.

**Tabla 7.** Porcentajes de acuerdo a la escala de la encuesta de Percepción de Utilidad. Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos de los elementos	Valores		
	2	3	4
La e-Rúbrica permite dar a conocer lo que se espera		8,4	91,6
La rúbrica permite constatar el nivel de competencia adquirida		33,4	66,6
La rúbrica permite evaluar a los compañeros	8,4	16,6	75,0
La rúbrica permite una evaluación más objetiva		25,0	75,0
La rúbrica obliga al profesor a clarificar sus criterios de evaluación		8,4	91,6
La rúbrica muestra como seremos evaluados			100
La rúbrica evidencia el trabajo realizado		8,4	91,6
La rúbrica proporciona retroalimentación del desarrollo del trabajo		8,4	91,6
La rúbrica nos ayuda a comprender las cualidades que el trabajo debe poseer		8,4	91,6
La e-Rúbrica permite autoevaluarnos		8,4	91,6
La e-Rúbrica permite evaluar a todos los grupos por igual	8,4	8,4	83,3

## 4. Discusión y conclusiones

Respecto al primer objetivo, la usabilidad y satisfacción de la rúbrica, el análisis de los resultados de la encuesta revela que la mayoría de los posgradistas califican con los puntajes más altos de la escala a todas las preguntas de la encuesta, relacionadas al uso de la plataforma Co-Rubric, sobre todo en los aspectos de facilidad de uso sin necesidad de conocimientos previos y que la aplicación les resultó agradable, al igual que el estudio de Serrano y Cebrián (2014), que revela que mientras menos exigencias impliquen estas herramientas en línea y más ac-

cesibles resulten permitirán desenvolverse con libertad y seguridad. Por lo que puede considerarse usable este instrumento en la evaluación de competencias incorporando las TIC, evaluando la experiencia desde varios puntos de vista para determinar si se ajusta a sus expectativas, como los estudios de Gallego y Raposo (2014).

Respecto al segundo objetivo, la utilidad docente, el instrumento se mostró eficaz respecto a los tres elementos de interés que se debían considerar desde esta perspectiva. Permitió el seguimiento formativo en el tiempo, facilitó el proceso de evaluación y sirvió como vehículo de comunicación y orientación con los discentes. Se contó así con la posibilidad de trasladar indicaciones específicas en términos curriculares e individualizadas, algo que no habría sido posible en la misma medida con los planteamiento tutoriales en uso.

En relación al tercer objetivo, la percepción discente, se obtuvieron unos resultados muy positivos acerca de su propio desempeño en base a criterios preestablecidos, poniendo en evidencia el grado en el que van adquiriendo las competencias, como lo afirman los trabajos de investigación educativa de Reddy y Andrade (2010); Martínez y Raposo (2011) y Cebrián-de la Serna, (2014). Los posgradistas manifiestan una elevada percepción de utilidad con la autoevaluación realizada, donde se muestra suficiente evidencia sobre la eficacia de las rúbricas para valorar no solo el producto final sino el proceso de aprendizaje en sí, reflexionando en las competencias adquiridas (Pérez-Torregrosa et al., 2017).

Además, entre otros hallazgos se evidenció concordancia entre la autoevaluación y la evaluación del tutor, sin mayor dispersión entre las calificaciones, y no se encontraron diferencias entre los niveles de residencia. Es decir, el factor experiencia no influyó en esta población al momento de utilizar los criterios específicos y preestablecidos de la e-rúbrica, a diferencia de lo que observaron Hsu y Macías (2010) con el uso de la rúbrica, quienes encontraron diferencias al momento de utilizar la misma rúbrica en residentes con avanzados años de entrenamiento.

Entre las limitaciones del estudio piloto encontramos que haberlo realizado con una muestra pequeña, no probabilística, no seleccionada por ningún método estadístico, sino de forma dirigida con los posgradistas que se encontraban realizando su rotación en el área de Urgencias, no permite generalizar los resultados, ni es representativa de toda la población de Residentes de Pediatría.

De igual manera, el haber realizado la prueba piloto con una muestra pequeña, pese al uso de pruebas estadísticas adecuadas para medir la consistencia interna y confiabilidad como lo es el coeficiente Alfa de Cronbach, los resultados no alcanzaron la expectativa esperada.

Uno de los elementos que se desea recomendar para futuras investigaciones es la pertinencia futura de esta línea de investigación, cuyo objeto pivota en torno al desarrollo de la argumentación integrada de conocimientos en contextos clínicos, en los que incluso es posible introducir el razonamiento hipotético-deductivo (Cano, et al., 2017).

La rúbrica validada y con un valor Alfa de Cronbach suficiente, puede ser utilizada en futuras investigaciones con el resto de tutores del área de Urgencias y con un número mayor de posgradistas, para promover el enfoque de evaluación centrada en el estudiante, lo que podría mejorar el índice de consistencia y confiabilidad.

Además de utilizar esta rúbrica electrónica como instrumento de autoevaluación y evaluación por el tutor, podría utilizarse para co-evaluación entre los mismos posgradistas, desarrollando habilidades metacognitivas al emitir juicios críticos acerca del trabajo de los compañeros y de los resultados de aprendizajes de sus pares en condiciones similares, como lo expresan Cebrián et al. (2014).

Una vez familiarizados con este proceso de evaluación se sugiere que se realicen evaluaciones a mitad del período para favorecer la retroalimentación y la evaluación formativa, como lo expresa Carrillo de la Peña et al. (2009). Incluso podría involucrarse a los Residentes en el desarrollo mismo de la rúbrica, lo cual va a permitir una mejor comprensión de los criterios específicos y mejorar sus valoraciones personales, como lo expresa García-Ros (2011).

Se evidenció concordancia entre la autoevaluación y la evaluación del tutor, sin mayor dispersión entre las calificaciones y no se encontraron diferencias entre los niveles de residencia.

Los estudiantes manifestaron una percepción de utilidad elevada acerca de su propio desempeño en base a criterios pre establecidos en la encuesta, poniendo en evidencia el grado en el que van adquiriendo las competencias.

La mayoría de los posgradistas califican con los puntajes más altos de la escala a todas las preguntas de la encuesta, relacionadas al uso de la plataforma Co-Rubric, sobre todo en los aspectos de facilidad de uso sin necesidad de conocimientos previos y que la aplicación les resultó agradable, por lo que puede considerarse usable este instrumento en la evaluación de competencias incorporando las TIC.

## Referencias

- Al-Wardy, N. M. (2010). Assessment methods in undergraduate medical education. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 10(2), 204-209. <https://bit.ly/2Gnux7m>
- Andolsek, K. M. (2015). Chasing perfection and catching excellence in graduate medical education. *Academic Medicine*, 90(9), 1191-1195. <http://dx.doi.org/10.1097/acm.0000000000000844>
- Andrade, H. L. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Educational & Counseling Psychology Faculty Scholarship*, 10(3), 1-11.
- Barrientos, E. y López, V. (2015). La evaluación formativa en Educación Superior. *Revista del CIEG*, 21, 272-284.
- Boerner, K. E., Coulombe, J. A. y Corkum, P. (2015). Core competencies for health professionals' training in pediatric behavioral sleep care: a Delphi study. *Behavioral sleep medicine*, 13(4), 265-284.
- Cano, L., De Sarmiento, M., Encizo, S. y Bernal, G. (2017). El uso de las rúbricas en el desarrollo del razonamiento hipotético-deductivo en estudiantes de medicina en una universidad colombiana. *Entramados: Educación Y Sociedad*, 185-200. <https://bit.ly/2Z7Uejw>
- Carraccio, C. L., Benson, B. J., Nixon, L. J. y Derstine, P. L. (2008). From the educational bench to the clinical bedside: translating the Dreyfus developmental model to the learning of clinical skills. *Academic Medicine*, 83(8), 761-767. <http://dx.doi.org/10.1097/ACM.0b013e31817eb632>
- Carrillo-de-la-Peña, M. T., Bailles, E., Caseras, X., Martínez, À., Ortet, G. y Pérez, J. (2009). Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health sciences. *Advances in Health Sciences Education*, 14(1), 61-67. <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-007-9086-y>
- Cebrián de la Serna, M. y Bergman, M. E. (2014). PRESENTACIÓN: Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 15-22. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6427>
- Cebrián-de la Serna, M., Serrano-Angulo, J. y Ruiz-Torres, M. (2014). Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(43), 153-161. <https://bit.ly/2IjziB5>
- Correa Bautista, J. E. (2012). La importancia de la evaluación por competencias en contextos clínicos dentro de la docencia universitaria en salud. *Revista ciencias de la salud*, 10(1), 73-82. <https://bit.ly/2v2b2dV>
- De la Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 31-48.
- Dickinson, P. y Adams, J. (2017). Values in Evaluation: The Use of Rubrics. Eval Program. *Plann*, 113-116. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.07.005>
- Durades, M.L.L., de Castro Morgado, M.I.J., Hernández, A.I. y Alvarez, J.A.G. (2014). Evaluación de competencias sobre manejo de pacientes con fenilcetonuria. *Revista Información Científica*, 87(5), 838-845. <https://bit.ly/2PaioWi>
- Durante, I., Martínez, A., Morales, S., Lozano, J. y M., S. (2011). Educación por competencias: de estudiante a médico. *Revista de Facultad de Medicina de la UNAM*, 54(6), 42-50. <https://bit.ly/2UBZ2Pu>
- Epstein, R. M. (2007). Assessment in medical education. *N Engl J Med*, 356(4), 387-396.
- Epstein, R. M., Hundert, E. M. y Leach, D. C. (2002). Defining and assessing professional

- competence. *JAMA, the journal of the American Medical Association*, 287(2), 243-244. <http://dx.doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
- Field, J. M., Gonzales, L., Hazinski, M. F. y Ruple, J. (2006). Advanced cardiovascular life support: provider manual. American Heart Association.\_
- Gallego, M. y Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215. <https://bit.ly/2GgidsB>
- García Garcés, H., Navarro Aguirre, L., López Pérez, M. y Rodríguez Orizondo, M. D. (2014). Tecnologías de la Información y la Comunicación en salud y educación médica. *Edumecentro*, 6(1), 253-265.
- García-García, J. A., González Martínez, J. F., Estrada-Aguilar, L. y Uriega-González Plata, S. (2010). Educación médica basada en competencias. *Rev Med Hosp Gen Mex*, 73(1), 57-69. <https://bit.ly/2UeyOxv>
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1043-1062. <https://bit.ly/2KLyxTc>
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. D. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. <https://bit.ly/2UAM3ha>
- Hafner, J. y Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student of student peer-group rating. *Int J. Sci. Educ.*, 25(12), 1509-1528. <https://doi.org/10.1080/0950069022000038268>
- Heinze Martin, G., Canchola, O., Hugo, V., Mayén, A., & Valeria, J. (2017). Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las residencias médicas en Méxic. *Acta médica Grupo Ángeles*, 15(2), 150-153. <https://bit.ly/2v2X6Av>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hsu, D.C. y Macías, C.G. (2010). Rubric evaluation of pediatric emergency medicine fellows. *Journal of graduate medical education*, 2(4), 523-529. <http://dx.doi.org/10.4300/JGME-D-10-00083.1>
- Kane, M., Berryman, S., Goslin, D. y Meltzer, A., (1990). The secretary's commission on achieving necessary skills. *In Identifying and describing The Skills Required by work*. Pelavan Associates, Inc.
- Kleinman, M. E., Chameides, L., Schexnayder, S. M., Samson, R. A., Hazinski, M. F., Atkins, D. L. y Hickey, R. W. (2010). Pediatric advanced life support: 2010 American Heart Association guidelines for cardiopulmonary resuscitation and emergency cardiovascular care. *Pediatrics*, 126(5), e1361-e1399. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2010-2972D>
- Labarca, J., Figueroa, C., Huidobro, B., Wright, A. C., Riquelme, A. y Moreno, R. (2014). Utilidad de la evaluación formativa en cursos clínicos integrativos en estudiantes de pregrado de medicina. *Revista médica de Chile*, 142(9), 1193-1199. <https://bit.ly/2GiFHJc>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lima-Rodríguez, J. S., Lima-Serrano, M., Ponce-González, J. M. y Dolores Guerra-Martín, M. (2015). Diseño y validación de contenido de rúbricas para evaluar las competencias prácticas en estudiantes de Enfermería. *Educación Médica Superior*, 29(1), 119-133. <https://bit.ly/2IyTe27>
- Martiañez, N. L., Rubio, M., Terrón, M. J. y Gallego, T. (2015). Diseño de una rúbrica para evaluar las competencias del Prácticum

del Grado en Fisioterapia. Percepción de su utilidad por los estudiantes. *Fisioterapia*, 37(2), 83-95. <https://bit.ly/2v5BgfM>

Martínez, M. E. y Raposo, M. (2011). La evaluación del estudiante a través de la rúbrica. *comunicación presentada en IV Xornada de Innovación Educativa Universidad de Vigo*.

Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine*, 65(9), 563-567. <https://bit.ly/2KBSuMs>

Ministerio de Salud Pública (MSP) & Consejo de Educación Superior (CES). (2013). *Norma Técnica para Unidades Asistenciales-Docentes*. Quito: El Telégrafo. <https://bit.ly/2Fslh2m>

Montiela, M. B. (2011). Educación por competencias: de estudiante a médico. *Revista de Facultad de Medicina de la UNAM*, 54(6), 42-50.

Mundial, A.M. (2019). Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones en seres humanos.

Neal, J. A. (1996). *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (scans) as Viewed by the Staff of Ethelene Jones Crockett Technical High School and Career and Technical Center*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, París:. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>

Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://bit.ly/2Gf8bU9>

Pérez-Ciordia, I., Brugos, A., Guillén-Grima, F., Fernández-Martínez, C. y Aguinaga, I. (2011). Identificación de problemas y propuestas para mejorar la atención de las

urgencias extrahospitalarias en Navarra: un estudio Delphi. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(3), 395-407.

Pérez-Torregrosa, A. B., Romero-López, M. A., Ibáñez-Cubillas, P. y Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum. *Revista Prácticum*, 2(1), 60-79. <https://bit.ly/2XgE8CJ>

Ramos, M. H. (2010). Evaluación formativa. *Revista de posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*(201), 1-2. <https://bit.ly/2UP0WMj>

Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Universidad de Vigo*, 19-28. <https://bit.ly/2v4y9EU>

Raposo, M. y Sarceda, M. (2008). Cómo evaluar una memoria de prácticas.- Un ejemplo de rúbrica en el ámbito de las nuevas tecnologías, en *Prácticas educativas innovadoras de Universidades*. 107-124. Universidad de Vigo.

Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://bit.ly/2ZjWO6m>

Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1990). *What Work Requires of Schools*, 3-18. US Department of Labor.

Serrano Angulo, J. y Cebrián Robles, D. (2014). Usabilidad y satisfacción de la e-Rúbrica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 177-195. <https://bit.ly/2DdHBu6>

UNESCO. (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. In *Conferencia mundial sobre la educación superior*. Unesco. <https://bit.ly/1on8wrg>



Sánchez-Retamero, Y. (2021). La interacción entre el profesorado tutor y el estudiantado en las prácticas de Fisioterapia. *Revista Practicum*, 6(2), 35-53.  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13185>

Fecha de recepción: 21/08/2021  
Fecha de aceptación 11/11/2021

# La interacción entre el profesorado tutor y el estudiantado en las prácticas de Fisioterapia

## The interaction between tutors and students in Physiotherapy practices

Yolanda Sánchez-Retamero

Escuelas Universitarias de Fisioterapia Gimbernat  
(adscritas a la Universidad Atónoma de Barcelona)  
[yolanda.sanchez@eug.es](mailto:yolanda.sanchez@eug.es)

### Resumen

El prácticum constituye una asignatura fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las titulaciones de nuestro estudiantado en prácticas, que tienen la necesidad de vincular los conocimientos teóricos de los planes de estudio de la titulación de Fisioterapia con las situaciones prácticas que acontecen en las instituciones externas. Este estudio se contextualiza en la asignatura de prácticas externas realizada en el grado de Fisioterapia con el objetivo de conocer las interacciones entre los agentes (el profesorado tutor universitario, el profesorado tutor del centro y el estudiantado en prácticas) implicados durante la estancia práctica del estudiantado de segundo y cuarto curso del grado de fisioterapia. La investigación se aborda desde un paradigma cualitativo-interpretativo con aproximación etnográfica. Se han realizado 34 entrevistas, realizando una triangulación entre los agentes. El estudio confirma que la interacción entre los agentes intervinientes en la asignatura es fundamental para el desarrollo de la enseñanza del estudiantado en prácticas.

## Abstract

The practicum is a fundamental subject in the teaching-learning process in the degrees of our trainees, who have the need to link the theoretical knowledge of the curricula of the Physiotherapy degree with the practical situations that occur in external institutions. This study focuses on the clinical placement carried out as part of the degree of Physiotherapy with the objective of analysing the interactions between the agent (the academic tutor, the professional tutor and the student in practice) in the second and fourth year of the degree of physiotherapy. The research is approached from a qualitative-interpretative paradigm with an ethnographic approach. Thirty-four interviews were conducted, performing a triangulation among the intervening agents. The study confirms that the interaction between the intervening agents in the subject, is fundamental for the development of student physiotherapists.

## Palabras clave

Profesorado tutor académico, profesorado tutor universitario, prácticum, estudiantado en prácticas, interacción educativa.

## Keywords

Academic tutor, professional tutor, practicum, internship students, educational interaction.

## 1. Introducción

La universidad pretende ser considerada dentro de una cultura de calidad, lo que conlleva una mejora en los procesos de formación de nuestro estudiantado.

En el grado de Fisioterapia, en el que se enmarca nuestra investigación, este objetivo no puede pasar desapercibido. La fisioterapia, como disciplina perteneciente a las ciencias de la salud, ha experimentado un desarrollo espectacular en los últimos años probablemente gracias a que ha logrado una sólida base científica, académica y clínica. Este crecimiento ha permitido a los fisioterapeutas diseñar, desarrollar y perfeccionar procedimientos únicos para la evaluación, diagnóstico y tratamiento de los pacientes; lo que no solo se ha visto reflejado en el ámbito clínico sino también en los marcos de competencias de docencia, investigación y gestión (Gallego, 2007).

Esta investigación es el resultado de la observación en la concepción del aprendizaje detectado, por la investigadora, después de años en la coordinación de la asignatura práctica del grado de Fisioterapia de la universidad a estudio.

Todos los indicios llevan a presuponer, que en la organización actual parece existir una falta de acciones formativas basadas en el refuerzo de la interacción

entre el profesorado tutor universitario (en adelante PTU) y el profesorado tutor del centro externo (en adelante PTC) que ayuden a mejorar el proceso de aprendizaje en el estudiantado en prácticas.

Uno de los principales objetivos discutidos a lo largo de los años en los simposios internacionales sobre prácticas y prácticas empresariales en la formación universitaria celebrados en los Symposium de Poio, es reflexionar sobre las áreas a nivel de gestión, desarrollo y organización donde las prácticas externas pueden cumplir mejor los objetivos de formación.

Tal y como señala Zabalza (2013), las personas necesitan experimentar para alcanzar con éxito su aprendizaje, qué es lo que sucede con el aprendizaje profesional durante la estancia práctica del estudiantado en prácticas, donde fuera de la institución universitaria, deberá ser capaz de actuar profesionalmente identificando y resolviendo cualquier tipo de problema con el profesorado tutor del centro, desde los conocimientos adquiridos hasta la argumentación analizada y realizada en la clase teórica del aula universitaria.

Para realizar un periodo práctico coordinado entre los diferentes agentes que participan en la asignatura y lograr un proceso de enseñanza óptimo, será necesario vincular y complementar la formación académica recibida en las aulas, con la formación práctica en los centros externos. Cabe decir, por tanto, que la asignatura se comportará como pilar fundamental donde pivotará toda la formación académica y será en los centros prácticos, donde el estudiantado aplicará los conocimientos y procedimientos adquiridos para enfrentarse al futuro mundo profesional que le depara.

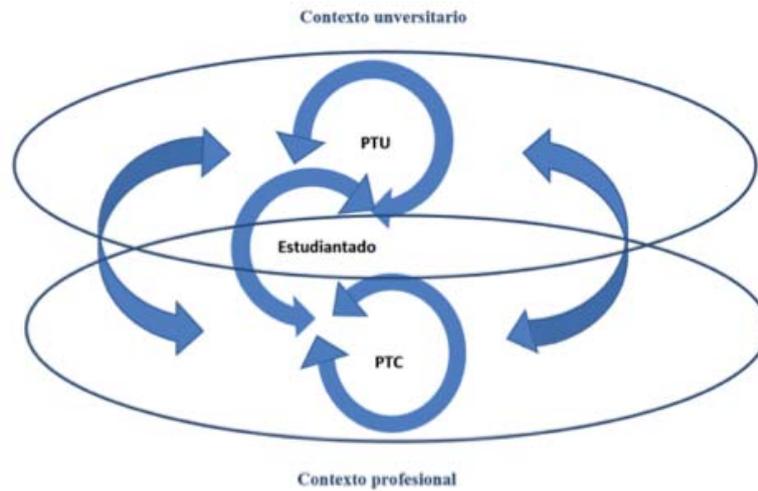
A través de la bibliografía revisada (Cuadrado et al., 2012; Dillenbourg, 1999; Gargallo et al., 2017; Martín y Trigueros, 2016; Zabalza, 2017; Zeinher, 2010) se muestra la importancia de fomentar la interacción entre los agentes involucrados en el Prácticum fomentando la participación y la comunicación entre ellos y facilitando así el aprendizaje colaborativo.

### **1.1. Interacción en el Prácticum**

Las principales interacciones que se producen entre los agentes, que entran a formar parte en la realización de la asignatura, son producidas por el conjunto de comunicaciones y acciones que acontecen al ponerse en común cada una de sus funciones.

Las interacciones entre los diferentes componentes del presente estudio se resumen en la Figura 1.

**Figura 1.** Interacciones de los agentes en el Prácticum. Fuente: Elaboración propia.



Las principales interacciones entre el PTC y el estudiantado serán el acompañamiento, la facilitación del aprendizaje y la evaluación, así como entre el PTU y el estudiantado destaca la orientación y comunicación, el acompañamiento, la generación de espacios de análisis y la evaluación.

Por otro lado, el conocimiento del centro de prácticas, la orientación al PTC, la organización de las prácticas y el diseño del itinerario de desarrollo, serán los más destacados entre ambas tipologías de profesorado tutor.

Esta investigación se delimita en las asignaturas de Prácticum de segundo y cuarto año del grado de Fisioterapia. El problema a estudio de nuestro trabajo es la interacción entre los agentes intervinientes del prácticum, en relación con los procesos del aprendizaje, no satisfacen las expectativas u objetivos y determinan el aprendizaje del estudiantado en las prácticas.

En la organización actual parece que existe una falta de acciones formativas que se basen en el refuerzo de la comunicación entre los agentes implicados que ayuden a mejorar la interacción.

## 1.2. Enseñanza-aprendizaje en la universidad: Aprendizaje y práctica

Los diferentes determinantes del aprendizaje en el Prácticum condicionan directamente a la hora de establecer el modelo más adecuado en la realización de la estancia externa del estudiantado, fuera de la institución universitaria.

Desde una perspectiva de modelo de aprendizaje podemos destacar:

**El modelo de yuxtaposición:** el Prácticum es el punto de unión entre la formación profesional y formativa, siendo el propio estudiantado los encargados de establecer su propio proceso de formación, estableciendo las conexiones necesarias entre el centro de prácticas y todos los elementos del currículum (Feixas et al., 2015).

**El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984)** puede definirse como el modelo que combina la actividad directa, la experiencia, la reflexión y la relación entre la teoría y la práctica. Permite complementar el doble contexto de la formación académica y la formación profesional.

**El modelo de “aprendizaje en situación”** de Warner y McGill (1996) se basa en la interacción entre el contexto y el estudiantado, condicionando grandes exigencias a la hora de elegir los centros donde se realizan las estancias prácticas.

Varios autores han subrayado la importancia del contexto de la institución externa práctica para lograr conseguir un aprendizaje de calidad (Hascher et al., 2004).

**El modelo de “focus of concert”:** El modelo consiste en aportes didácticos orientados a resolver problemas prácticos que complementan las metodologías de las sesiones académicas. Se puede definir como la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la realización de diferentes tareas en un entorno profesionalizador y de reflexión (European Center for the Development of Vocational Training [CEDEFOP], 2011). Asimismo, favorece el aprendizaje de conocimientos prácticos, habilidades técnicas y experiencia profesional en entornos reales (Borbély-Pecze y Hutchinson, 2014; Reviews of Vocational Education and Training [OCDE], 2014), considerándose como un modelo dual entre ellos con una combinación de aprendizaje teórico de la institución universitaria y el aprendizaje práctico de la institución externa profesionalizador (Eichhorst et al., 2015).

## 2. Metodología

### 2.1. Objetivo de estudio

El objetivo de esta investigación es:

Conocer las interacciones entre los agentes implicados durante la estancia práctica del estudiantado de segundo y cuarto curso del grado de fisioterapia.

### 2.2. Diseño y justificación metodológica

En el marco de esta investigación, con el fin de cumplir con el objetivo de estudio, se considera que el paradigma cualitativo-interpretativo con aproximación etnográfica es el más adecuado (Hernández et al., 2014).

La entrevista es el instrumento utilizado para dar respuesta al objetivo planteado.

Se realiza una triangulación de informantes como elemento de rigor metodológico, para obtener información desde diferentes perspectivas, que permite comprender la realidad observada y profundizar en la interpretación.

En la Figura 2 se observa la triangulación realizada entre los agentes intervinientes en la asignatura de Prácticum (PTC, PTU y el estudiantado).

**Figura 2.** Doble triangulación de informantes. Fuente: Elaboración propia.



### 2.3. Desarrollo del estudio. Métodos de recopilación de información

En este estudio se utiliza la reunión de expertos y la selección de una serie de elementos e ítems considerados relevantes para la investigación en la literatura científica, para dar validez a las dimensiones analizadas.

La entrevista

Este instrumento tiene como objetivo obtener información en profundidad sobre un tema y así comprender el significado que el entrevistado atribuye al tema en estudio, de esta manera se obtiene información en profundidad y contextualizada de los tres agentes involucrados en el aprendizaje del Prácticum. En cuanto a este estudio, se ha utilizado la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo et al., 2013), dado el equilibrio entre la flexibilidad de las respuestas de los participantes y la uniformidad de las preguntas que surgen según el propósito del estudio.

La elaboración del guión de la entrevista tiene como objetivo responder al objetivo planteado: *Conocer las interacciones entre los agentes implicados du-*

*rante la estancia práctica del estudiantado de segundo y cuarto curso del grado de fisioterapia.*

La entrevista se divide en tres bloques distintos de información que surgen de la realización de la reunión de expertos y la selección de una serie de elementos e ítems considerados relevantes para la investigación de la literatura científica.

El primer bloque está dirigido a entender la organización del Prácticum, el segundo bloque sobre coordinación, el tercero sobre evaluación.

Los 34 participantes se distribuyen de la siguiente manera:

a) 16 estudiantes de 2º y 4º del curso académico 2018-19 (dos participantes por cada tipología de centro y curso):

De segundo curso: 8 participantes (dos de centros de mutua, dos de centros de atención primaria, dos de centros privados y dos de residencias geriátricas).

De cuarto curso: 8 participantes (dos participantes del estudiantado de hospitales, dos de centros especializados, dos de centros privados y dos de escuelas de educación especial).

b) 16 PTC de 2º y 4º del curso académico 2018-19 (dos participantes por cada tipología de centro y curso):

De segundo curso: 8 participantes (dos de centros de mutua, dos de centros de atención primaria, dos de centros privados y dos de residencias geriátricas).

De cuarto curso: 8 participantes (dos participantes del estudiantado de hospitales, dos de centros especializados, dos de centros privados y dos de escuelas de educación especial).

c) 2 PTU del curso académico 2018-19.

Para el estudiantado, como criterio de inclusión se establece que esté matriculado en los dos prácticum del curso académico (Prácticum I-II para el estudiantado de segundo curso y Prácticum V-VI para el estudiantado de cuarto) y, como criterio de exclusión, que el estudiantado curse menos del 60% de las asignaturas del curso al que pertenecen.

Para el profesorado tutor, como criterio de inclusión, se establece que tengan una experiencia tutorizando al estudiantado de más de tres cursos académicos y, como criterio de exclusión, que su antigüedad laboral sea inferior a cinco años.

A continuación, en la Tabla 1, se presenta a modo de síntesis, las principales características del instrumento utilizado en la entrevista.

**Tabla 1.** Instrumento usado en la entrevista. Fuente: Elaboración propia.

ENTREVISTA
¿CÓMO?
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Argumentación: Propósito específico de la obtención de información para la investigación centrada en el contenido del objetivo (Cohen y Manion, 2002).</li> <li>. Objetivo: <b>Conocer las interacciones entre los agentes implicados durante la estancia práctica del estudiantado de segundo y cuarto curso del grado de fisioterapia.</b></li> <li>. Semiestructurada</li> <li>. Preguntas abiertas (directas y específicas) y respuestas completas</li> <li>. Las dimensiones de las entrevistas surgen de la realización de la reunión de expertos y la selección de una serie de elementos y ítems considerados relevantes para la investigación en la literatura científica.</li> </ul>
DIMENSIONES
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Organización de las prácticas.</li> <li>. Coordinación/Desarrollo de las prácticas.</li> <li>. Evaluación.</li> </ul>
AGENTES
<p><b>Profesorado tutor universitario:</b> 2</p> <p><b>Profesorado tutor del centro:</b> 2 participantes/tipología:            PI-II: 8 participantes            PV-VI: 8 participantes</p> <p><b>Estudiantado:</b> 2 participantes/tipología:            PI-II: 8 participantes            PV-VI: 8 participantes</p>
NÚMERO TOTAL DE ENTREVISTAS: 34
¿CUÁNDO Y DÓNDE?
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Transcurso de las asignaturas</li> <li>. Profesorado tutor del centro: Instituciones de prácticas</li> <li>. Profesorado tutor universitario y estudiantado: Universidad</li> </ul>

### 3. Resultados

En esta sección se explican los resultados de las entrevistas por dimensiones, obtenidos tras analizar los datos en la recolección de información a través de la técnica de análisis de contenido.

El análisis permitió explorar las dimensiones propuestas y obtener los datos que dieron respuesta al objetivo planteado.

Se realizó una codificación inicial de la entrevista y tras un primer análisis, se establecieron nuevos códigos dentro de las dimensiones generales, bajo las cuales se realizó un segundo análisis.

En la Tabla 2 se puede consultar la codificación final y su descripción. Así, cada dimensión se compone de varios temas, y cada tema, de diferentes subtemas.

**Tabla 2.** Codificación de las respuestas de los participantes profesorado tutor y estudiantado. Fuente: Elaboración propia.

<b>Dimensión: Organización de las prácticas.</b>		
Códigos		
<b>Tema D1.</b> Agentes implicados.	<b>D1.1: Funciones del profesorado tutor universitario.</b>	
	<b>D1.1</b>	Acompañamiento.
	<b>D1.2</b>	Evaluación del aprendizaje.
	<b>D1.3</b>	Comunicación.
	<b>D1.4</b>	Búsqueda de centros de calidad.
	<b>D1.2: Funciones del profesorado tutor del centro.</b>	
	<b>D1.2.1</b>	Facilitar el aprendizaje.
	<b>D1.2.2</b>	Evaluar el aprendizaje.
	<b>D1.2.3</b>	Ser la referencia del estudiantado.
	<b>D1.3: Interacción de los agentes.</b>	
	<b>D1.3.1</b>	Cooperación fluida.
	<b>D1.3.2</b>	Comunicación frecuente.
	<b>D1.3.3</b>	Reuniones periódicas.
	<b>D1.3.4</b>	Información recíproca.
	<b>D1.4: Recurrencia de contacto.</b>	
	<b>D1.4.1</b>	Frecuente.
	<b>D1.4.2</b>	Casi nunca.
	<b>D1.5: Presencia del profesorado tutor universitario en el centro externo.</b>	
	<b>D1.5.1</b>	Es positiva.
	<b>D1.5.2</b>	No es necesario.
<b>D1.6: Relación de teoría y práctica.</b>		
<b>D1.6.1</b>	Dual. Presencia de PTU en el centro.	
<b>D1.6.2</b>	Conocimiento del currículum por el PTC.	
<b>D1.6.3</b>	Periodos prácticos en las diferentes especialidades.	
<b>D1.6.4</b>	Seminarios en la Universidad.	
<b>Tema D2.</b> Diseño del programa.	<b>D2.1: Grado de conocimiento del programa de prácticas.</b>	
	<b>D2.1.1</b>	Sí.
	<b>D2.1.2</b>	No.
	<b>D2.2: Objetivos de aprendizaje.</b>	
<b>D2.2.1</b>	Conocedor.	
<b>D2.2.2</b>	No conocedor.	

Dimensión: <i>Coordinación de prácticas.</i>		
Códigos		
<b>Tema D3.</b> Desarrollo de la actividad.	<b>D3.1: La mayoría de la fase relevante del Practicum.</b>	
	<b>D3.1.1</b>	Fase de preparación.
	<b>D3.1.2</b>	Fase de recepción.
	<b>D3.1.3</b>	Fase de seguimiento.
	<b>D3.1.4</b>	Fase de desarrollo.
	<b>D3.1.5</b>	Fase de finalización.
	<b>D3.2: Aspectos influyentes en el desarrollo del tema.</b>	
	<b>D3.2.1</b>	Modelo sanitario del centro externo.
	<b>D3.2.2</b>	Organización del centro externo.
	<b>D3.2.3</b>	Equipo de salud.
<b>Tema D4.</b> Nivel de compromiso de los agentes implicados.	<b>D4.1: Grado de compromiso de los agentes.</b>	
	<b>D4.1.1</b>	Diferente dependiendo del agente.
	<b>D4.1.2</b>	Alto compromiso de los agentes.
	<b>D4.1.3</b>	Falta de compromiso de los agentes.
	<b>D4.2: La formación del profesorado tutor del centro.</b>	
	<b>D4.2.1</b>	La formación específica es la correcta.
	<b>D4.2.2</b>	Falta de formación específica.
	<b>D4.3: Grado de compromiso/participación de otros miembros del profesorado.</b>	
<b>D4.3.1</b>	Alto compromiso de otros docentes externos.	
<b>D4.3.2</b>	Falta de compromiso de otros docentes externos.	
<b>Tema D5.</b> Tiempo durante la pasantía.	<b>D5.1: Duración de la pasantía.</b>	
	<b>D5.1.1</b>	La duración de la pasantía es correcta.
	<b>D5.1.2</b>	Pasaría más tiempo.
	<b>D5.1.3</b>	La duración de la pasantía no es correcta.
<b>Tema D6.</b> Grado de satisfacción.	<b>D6.1: Grado de satisfacción por el desarrollo de la asignatura.</b>	
	<b>D6.1.1</b>	Satisfactorio.
	<b>D6.1.2</b>	Desfavorable.

Dimensión: <i>Evaluación de las prácticas.</i>		
		Códigos
<b>Tema D10.</b> Modalidad/ Forma evaluativa	<b>D10.1. ¿Cómo se realiza la evaluación?</b>	
	<b>D10.2. ¿Qué se evalúa?</b>	
	<b>D10.2.1</b>	No los conozco.
	<b>D10.2.2</b>	Se evalúan las competencias de los guías docentes.
	<b>D10.3. Opinión sobre los resultados.</b>	
	<b>D10.3.1</b>	Los resultados son óptimos.
	<b>D10.3.2</b>	Los resultados no son apropiados.
	<b>D10.4. El tipo de evaluación más adecuado.</b>	
	<b>D10.4.1</b>	Autoevaluación.
	<b>D10.4.2</b>	El uso formativo de la evaluación sumativa.
<b>D10.4.3</b>	El <i>feedback</i> .	
<b>Tema D11.</b> Responsables /Agentes evaluadores	<b>D11.1. Tipo de evaluación.</b>	
	<b>D11.2. Evaluación adecuada.</b>	
	<b>D11.3. Aspectos a añadir a la evaluación.</b>	
<b>Tema D12.</b> Evaluación de las competencias humanas	<b>D12.1 ¿Qué se evalúa?</b>	
	<b>D12.1.1</b>	En los objetivos de aprendizaje.
	<b>D12.1.2</b>	En las competencias.
	<b>D12.1.3</b>	En habilidades más humanizadas.
	<b>D12.2. Factores personales.</b>	
	<b>D12.2.1</b>	Edad.
	<b>D12.2.2</b>	Situación laboral.
	<b>D12.2.3</b>	Responsabilidad.
	<b>D12.2.4</b>	Habilidades comunicativas.
	<b>D12.2.5</b>	Interés.
	<b>D12.2.6</b>	Motivación.
<b>D12.2.7</b>	Habilidades reflexivas.	
<b>D12.2.8</b>	Capacidad autocrítica.	
<b>D12.2.9</b>	Tolerancia.	
<b>D12.2.10</b>	Capacidad de trabajo en equipo.	

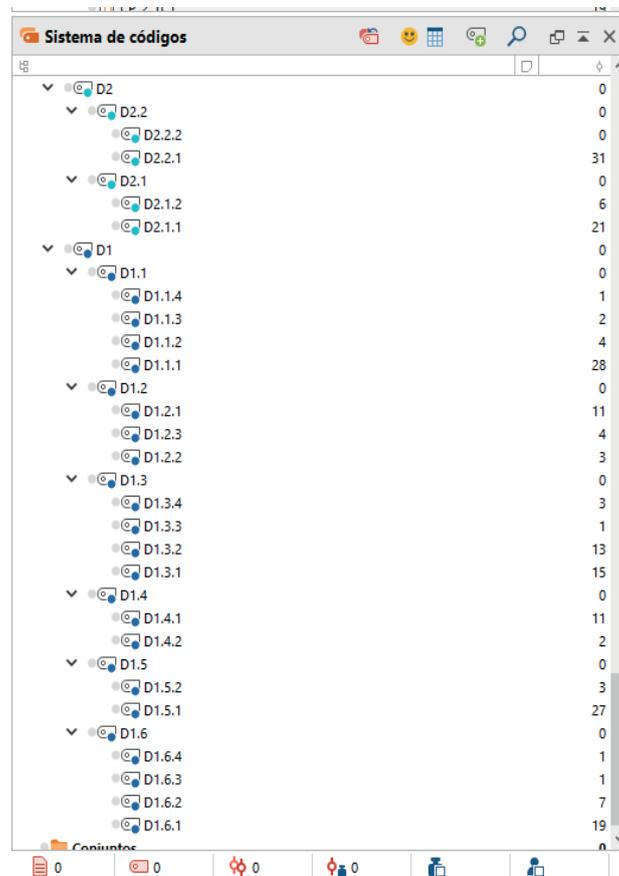
Cabe señalar que los temas D7, D8, D9 no aparecen en la Tabla 2, porque se describieron para obtener un estudio más amplio y obtener información sobre la Dimensión *Logro de Aprendizaje*, la cual, no se ha contemplado en el estudio actual presentado.

El programa de análisis de datos cualitativos utilizado para el análisis de la información obtenida de las entrevistas ha sido MAXQDA 2018.

### 3.1. Sobre la dimensión *Organización de las prácticas*

Tras la codificación resultante expuesta previamente para cada una de las dimensiones y temas de la Tabla 2, se puede consultar la frecuencia de cada una de las codificaciones para la dimensión *Organización de las prácticas*, en la Figura 3.

**Figura 3.** Codificaciones resultantes y frecuencia para la dimensión Organización de las prácticas. Fuente: Elaboración propia con la herramienta MAXQDA.



El código más frecuente ha sido D2.2.1 con 31 codificaciones recogidas, es decir, los participantes consideran que en el diseño del programa, los objetivos definidos, que debe alcanzar el estudiantado en cada una de las asignaturas, son los adecuados.

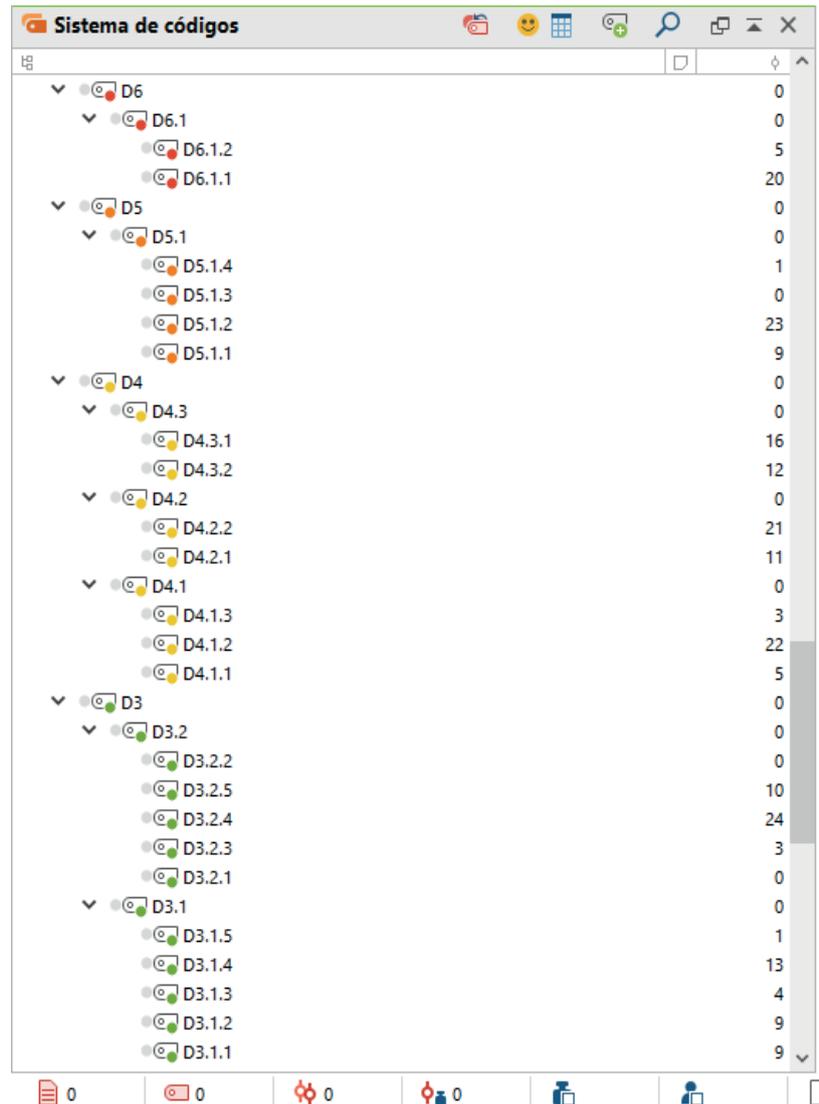
Los participantes, en relación con definir las funciones de los agentes y la modalidad o tipo de contacto entre los agentes implicados, consideran que el acompañamiento y la evaluación del aprendizaje, son las principales funciones del PTU. En cambio, la facilitación del aprendizaje es considerada por los tres, como la función esencial de PTC. Por otro lado, la cooperación fluida en la interacción entre agentes y la periodicidad frecuente en el contacto entre sí, con la figura de la PTU en centros externos, relacionará la teoría y la práctica.

Los participantes se muestran conocedores del diseño del programa de acuerdo a los objetivos y las competencias a alcanzar, pero cabe destacar que las respuestas han sido recogidas por parte del estudiantado, en el sentido de que hay PTC que ha manifestado desconocer cuál es el diseño del programa de las prácticas.

### 3.2. Sobre la dimensión *Coordinación de las prácticas*

Después de la codificación resultante explicada en la Tabla 2 para cada una de las dimensiones y temas, en la Figura 4 se puede consultar la frecuencia de cada una de las codificaciones para la dimensión *Coordinación de las prácticas*.

**Figura 4.** Codificaciones resultantes y frecuencia para la dimensión *Coordinación de prácticas*. Fuente: Elaboración propia con la herramienta MAXQDA.



Los códigos más frecuentes han sido D3.2.4, es decir, los participantes consideran que la metodología de aprendizaje utilizada es el aspecto más importante que puede influir en el desarrollo formativo de la asignatura.

Se considera que la fase de desarrollo es la más relevante en la asignatura y que la metodología de aprendizaje utilizada, es el aspecto más influyente en el procedimiento a seguir para el correcto desarrollo formativo.

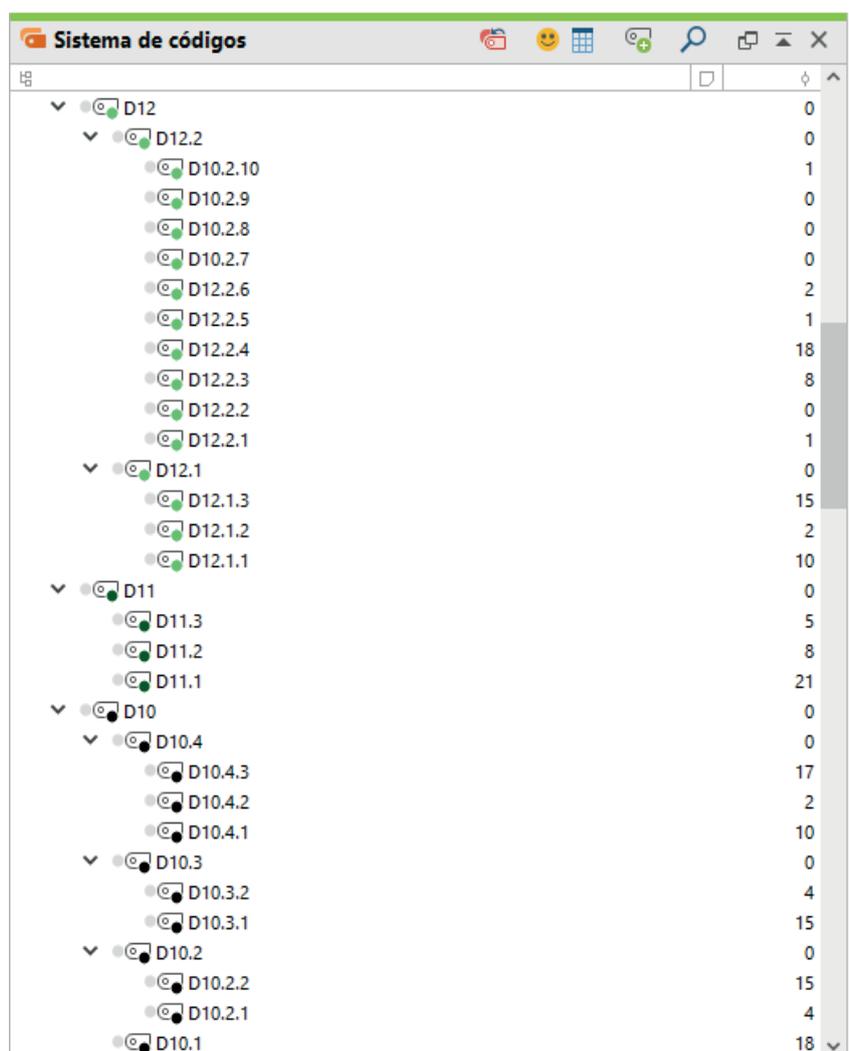
El nivel de compromiso de los agentes de ambos tipos de profesorado tutor se percibe óptimo, a diferencia de la implicación por parte del PTC. Sin embargo, se afirma que, a veces, la formación específica del PTC no es adecuada y no favorece el desarrollo óptimo de la asignatura.

Se considera necesario aumentar la duración de las prácticas, aunque el grado de satisfacción general con el desarrollo de la asignatura es bueno.

### 3.3. Sobre la dimensión *Evaluación de prácticas*

En la Figura 5 se puede consultar la frecuencia de cada una de las codificaciones para la *dimensión Evaluación de prácticas*.

**Figura 5.** Codificaciones resultantes de la dimensión de Evaluación de prácticas. Fuente: Elaboración propia con la herramienta MAXQDA.



Los códigos más frecuentes fueron D11.1, es decir, los participantes consideran que la modalidad de evaluación utilizada no debe ser individualizada sino conjunta.

La identificación de los criterios evaluativos es conocida por el profesorado tutor, pero cabe destacar que ha sido el estudiantado los que indican el desconocimiento en los criterios evaluativos, considerando que la modalidad evaluativa de *feedback* es una consideración del PTC, a diferencia de la evaluación formativa por parte de la PTU.

En cuanto a los agentes evaluativos y a la modalidad de evaluación utilizada, los tres agentes (PTU, PTC y estudiantado) han coincidido y han dado respuesta al mismo tiempo que la evaluación conjunta es la más propicia para poder evaluar las competencias de las prácticas, considerando que la evaluación debe centrarse en la valoración de competencias más humanizadas, donde los factores personales como la edad, la situación laboral, la responsabilidad, las habilidades comunicativas, el interés, la motivación, las habilidades reflexivas, la tolerancia, la capacidad autocrítica y la de trabajo en equipo, se tengan en cuenta en la evaluación.

#### 4. Discusión y conclusiones

Mediante la bibliografía revisada se muestra la gran importancia de fomentar la interacción entre los agentes involucrados en el Prácticum fomentando la participación y la interacción entre ellos y facilitando así el aprendizaje colaborativo (Cuadrado et al., 2012; Dillenbourg, 1999; Gargallo et al., 2017; Martín y Trigueros, 2016; Zabalza, 2017; Zeinher, 2010).

**Interacción del estudiantado con el PTC:** El estudiantado asume su rol con el PTC y el resto del equipo, ayudándole a cumplir con sus respectivas tareas que ayuda a que el PTC pueda realizar y cumplir sus funciones (D'Souza et al., 2015). De esta manera, el estudiantado muestra más motivación logrando un aprendizaje clínico exitoso (D'Souza et al., 2013; Ó Lúanaigh, 2015).

Se ha podido observar la utilización de habilidades pedagógicas en los cursos más avanzados, que influyen directamente en el desarrollo de la función docente del PTC (Van Bogaert et al., 2013).

El grado de cumplimiento de la normativa es óptimo en el estudiantado de ambos cursos, pero se aprecia que la adquisición de competencias más desarrolladas, se logran en el curso más avanzado, fomentando el *feedback* dialógico que permite una mejor comprensión del aprendizaje (Carless y Boud, 2018).

**Interacción entre la PTU y el estudiantado:** Las interacciones que se realizan entre estos dos agentes se dan al inicio de la estancia. El acompañamiento en

la fase inicial es un acto tan importante como la transferencia de conocimiento (Cooper et al., 2015) y el diálogo y la comunicación, a lo largo de todo su proceso, serán un hecho indispensable para promover el aprendizaje (Martínez y Raposo, 2011).

Cabe destacar, que existe una carencia en la generación de espacios de análisis de los aprendizajes y falta de la realización de evaluación formativa a mitad y final de la asignatura. El acompañamiento se convierte en un referente educativo para el estudiantado en el proceso de adquisición de competencias de aprendizaje clínico (Braine y Parnell, 2011; D'Souza *et al.*, 2013).

**Interacción entre PTC y PTU:** El profesorado tutor tiene la necesidad de comunicarse y realizar un contacto presencial entre ellos fomentando el logro de los indicadores de las rúbricas evaluativas.

Sería aconsejable promover aspectos como la preparación metodológica, técnica y científica, la identificación y orientación de los problemas, promover el trabajo cooperativo, la participación, la interacción y la responsabilidad, el aprendizaje independiente y el desarrollo de la autodeterminación (Gairín *et al.*, 2003; Molina, 2004; Roman, 2003).

En conclusión, la investigación ha permitido obtener información en profundidad para conocer las interacciones entre los agentes implicados durante su estancia práctica del estudiantado de segundo y cuarto curso del grado de fisioterapia.

El Prácticum es un referente en la formación de los futuros fisioterapeutas, provocando una gran dedicación, cuidado y eficacia de los aspectos organizativos y de gestión con la creación de estructuras que facilitan la combinación de propósitos y funciones, y del establecimiento de colaboraciones entre agentes.

Los procesos de interacción de los agentes involucrados son decisivos e indispensables para el buen funcionamiento de la enseñanza-aprendizaje del prácticum. Naujokaitien et al. (2020) consideran que los nuevos métodos y herramientas tecnológicas mejoran las interacciones entre profesorado y estudiantado al influir positivamente en su participación. Se detecta la necesidad compartida de aumentar estas interacciones para promover el trabajo conjunto.

La práctica clínica permite adquirir las habilidades y actitudes para consolidar conocimientos teóricos y mejorar la capacidad de análisis y reflexión y adquirir competencias profesionales.

Más allá de este estudio, se abren nuevas vías de investigación como posibles estudios hacia otras universidades del grado de Fisioterapia, de gestión pública o privada, tanto a nivel estatal como a nivel europeo, con la posibilidad de comparar resultados y metodologías educativas y poder conocer cuáles son las

relaciones desarrolladas en otros contextos diferentes al presentado en esta investigación.

En futuras investigaciones se podría realizar un análisis en profundidad de las interacciones producidas en cada uno de los contextos con el resto de profesionales. Sería de gran interés considerar aquellos elementos que esta investigación sitúa como aspectos clave de la organización, que podrían ser estudiados exhaustivamente, tanto en la Universidad como en las diferentes tipologías de centros externos colaboradores, dentro del proceso docente del estudiantado. Los resultados obtenidos nos invitan a seguir investigando hacia nuevas formas para poder acercarnos a un modelo de aprendizaje profesional exitoso y favorecer la calidad de la formación del estudiantado.

## Referencias

- Borbély-Pecze, T. B. y Hutchinson, J. (2014). Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies. ELGPN Concept Note No. 5. Finlândia: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).
- Braine, M. E. y Parnell, J. (2011). Exploring student's perceptions and experience of personal tutors. *Nurse Education Today*, 31 (8), 904-910. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.01.005>
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Muralla.
- Cooper, J., Courtney-Pratt, H. y Fitzgerald, M. (2015). Key influences identified by first year undergraduate nursing students as impacting on the quality of clinical placement: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 35 (9), 1004-1008. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.03.009>
- Cuadrado, I., Fernández, I., Monroy, F.A. y Montaña, A. (2012). Estilos de aprendizaje del alumnado de Psicopedagogía y su implicación en el uso de las TIC y aprendizaje colaborativo. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 35. <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=54725583002>
- D'Souza, M., Karkada, S., Parahoo, K. y Venkatesaperumal, R. (2015). Perception of and satisfaction with the clinical learning environment among nursing students. *Nurse Education Today*, 35 (6), 833-840. <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.005>
- D'Souza, M., Venkatesaperumal, R., Radhakrishnan, J. y Balachandran, S. (2013). Engagement in clinical learning environment among nursing students: Role of nurse educators. *Open Journal of Nursing*, 3 (01), 25-32. <http://doi.org/10.4236/ojn.2013.31004>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. [https://10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En P. Dillenbourg, *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (p. 1-19). Elsevier.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. y Zimmermann, K. F. (2015). A road map to vocational education

- and training in industrialized countries. *ILR Review*, 68 (2), 314-337. <https://doi.org/10.1177%2F0019793914564963>
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2011). *Glossary - Quality in education and training*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4106>
- Feixas, M., Jariot, M. y Tomàs-Folch, M. (2015). *El prácticum de pedagogía i educació social: Competències i recursos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gallego, T. (2007). *Bases teóricas y Fundamentos de la Fisioterapia*. Editorial Médica Panamericana.
- Gairín J., Feixas M., Guillamón C. y Quinquer D. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la Universidad. *Contextos Educativos*, 6 (7), 21-42. <http://dx.doi.org/10.18172/con.527>
- Gargallo, B., Pérez, C., Jiménez, M.A., Martínez, N. y Giménez, J.A. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 20 (2), 161-187. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19036>
- Hascher, T., Cocard, Y. y Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and teaching*, 10 (6), 623-637. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Martin, J.M. y Trigueros, C. (2016). Mensajería instantánea y construcción compartida de significados: una experiencia de aprendizaje colaborativo en el prácticum de Maestro de Educación Primaria. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 51, 1-18. <http://dx.doi.org/10.6018/red/51/4>
- Martínez, E. y Raposo M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_07.pdf)
- Molina M. (2004). La tutoría, una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Revistas Universidades*, 28, 35-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302805>
- Naujokaitien, J., Tamoliūnė G., Volungevičienė, A. y Duart, J. (2020). Using learning analytics to engage students: Improving teaching practices through informed interactions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9, (2).: <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.561>
- Ó Lúanaigh, P. (2015). Becoming a professional: What is the influence of registered nurses on nursing students' learning in the clinical environment?. *Nurse Education in Practice*, 15 (6), 450-456. <http://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.04.005>
- Roman J.M. (2003). Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad: procedimiento de formación de profesores mediante "reflexión en grupo sobre la práctica". *Revista Contextos Educativos*, 6 (7), 43-64. [10.18172/con.528](http://dx.doi.org/10.18172/con.528)
- Van Bogaert, P., Kowalski, C., Weeks, S., Van heusden, D. y Clarke, S. (2013). The relationship between nurse practice environment, nurse work characteristics, burnout and job outcome and quality of nursing care: A cross-sectional survey. *International Journal of Nursing Studies*, 50 (12), 1667-1677. <http://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.05.010>
- Warner, S. y McGill, I. (1996). *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and*

*Practice*. Open University Press.

Zabalza, M. A. (2013). *El Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria*. Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2017). El Prácticum en perspectiva: una mirada a su evolución en los últimos 25 años. En González, M., Raposo, M., Erkizia, A., Cebrián, M., Pérez,

A., Barberá, M.A., Canet, O. y Zabalza, M.A. (Coord.), *XIV Symposium internacional sobre el Prácticum y las Prácticas externas: Recursos para un Prácticum de calidad* (p.61-73). Reppe. <https://cutt.ly/ZTa1Aaa>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college -and University-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.



García-Fuentes, O. (2021). El Prácticum en las Ciencias de la Salud: un estudio de la literatura.

*Revista Practicum*, 6(2), 54-69.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13904>

Fecha de recepción: 30/11/2021

Fecha de aceptación 09/12/2021

## El Prácticum en las Ciencias de la Salud: un estudio de la literatura

### The Practicum in Medical Sciences: A study of the literature

**Olalla García-Fuentes**

Universidade de Vigo (España)

[olalla.garcia.fuentes@uvigo.es](mailto:olalla.garcia.fuentes@uvigo.es)

#### Resumen

El propósito del prácticum o las prácticas externas en el campo de las Ciencias de la Salud pasa por la formación de profesionales en actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para desarrollo de una manera eficaz. Este trabajo tiene por objetivo principal analizar los trabajos recogidos en las 16 actas publicadas de Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas (1987-2022) con la finalidad de conocer, sintetizar y explicitar los hallazgos de las diferentes producciones. Se trata de una investigación de tipo bibliométrico con una finalidad. El instrumento utilizado ha sido adaptación de la ficha RePTIC-Ev. Los resultados obtenidos muestran que la enfermería (56,5%) y la fisioterapia (21,7%) son las dos titulaciones más presentes los trabajos analizados. Siendo los ejes temáticos principales el alumnado, la evaluación y los centros de trabajo. Se concluye que los temas que más interés despiertan son las percepciones del alumnado y el proceso de evaluación.

#### Abstract

The purpose of the practicum or external practices in the field of Health Sciences goes through the training of professionals in attitudes, knowledge and skills necessary for development in an effective way. The main objective of this work is to analyze the works collected in the 16 published proceedings of the Interna-

tional Symposium on the Practicum and external practices (1987-2022) in order to know, synthesize and make explicit the findings of the different productions. It is a bibliometric type research with a purpose. The instrument used has been an adaptation of the RePTIC-Ev file. The results obtained show that nursing (56.5%) and physiotherapy (21.7%) are the two degrees most present in the analyzed works. Being the main thematic axes the student body, the evaluation and the work centers. Concludes that the topics that arouse the most interest are the perceptions of the students and the evaluation process.

## Palabras clave

Prácticum, Ciencias de la Salud, revisión de la literatura, prácticas externas.

## Keywords

Practicum, review of literature, medical sciences, external practices.

## 1. Introducción

La formación de personal competente y de futuros profesionales que puedan comprender y dar una respuesta de calidad a la complejidad actual de los mercados laborales es uno de los grandes retos que afrontan los programas educativos.

El Prácticum puede ser considerado como un periodo formativo en la Educación Superior, durante el cual los estudiantes tienen la posibilidad de aprender basándose en el trabajo (Zabalza, 2013). Casi todos los planes de estudios contienen un prácticum, pues las titulaciones, independientemente de sus especialidades y temáticas, consideran fundamental incorporarlo al aprendizaje académico, acercando así al estudiante a la realidad profesional. El Prácticum persigue como objetivo general integrar al estudiante en contextos reales con la práctica del rol profesional que deberá desempeñar en el futuro. Se pretende así, posibilitar al alumnado la adquisición de conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional de un determinado ámbito en el mercado laboral.

En el campo de las Ciencias de la Salud, este propósito pasa inevitablemente por la formación práctica de los futuros para llevar a cabo sus funciones de manera eficaz, siendo para ello en muchas ocasiones, las prácticas clínicas un elemento fundamental. Las prácticas clínicas o estancias clínicas se presentan como la primera oportunidad de los alumnos para introducirse en el mundo laboral, asumiendo en muchas ocasiones el rol de trabajador principal (Fernández y González, 2011; Puigvert et al. 2011)

Al mismo tiempo, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la introducción de un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, en las que deben predominar actividades que integren el saber, saber cómo, mostrar cómo y el hacer, principalmente a través de la práctica del alumnado. En este contexto, Viana et al. (2012) consideran la educación clínica engloba una práctica donde se pretende que se produzca una adquisición de competencias profesionales esenciales en un contexto real con pacientes, y siendo el objetivo principal de la educación clínica la de habilitar a los alumnos para las competencias clínicas y prácticas. Estas competencias según Molina et al. (2007) son: la profesionalidad, la capacidad crítica, el desarrollo personal, la comunicación, el equilibrio personal, las competencias interpersonales y las relaciones de trabajo; y otras como la capacidad de diagnóstico, la gestión, la prevención, el razonamiento o la capacidad de organización temporal.

Así, según Colina (2001) en el ámbito de las Ciencias de la Salud el Prácticum debe ser entendido como núcleo del currículum, pues facilita la construcción de la ciencia y el arte de cuidar, constituyendo una situación muy fuerte a nivel pedagógico que facilita la validación, verificación y actualización de los saberes, posibilitando la construcción del conocimiento, las habilidades y las actitudes para la comprensión de las singularidades de los entornos terapéuticos. Del mismo modo Puerto y González (2011) determinan que el Prácticum debe, siempre que sea posible, permitir la evaluación del alumnado directamente en el medio donde se encuentran realizando la práctica, para de este modo, aprovechar la unión con el ámbito profesional, otorgando al alumnado un marco de referencia en el que sostener los conocimientos aprendidos a lo largo de las diferentes titulaciones del campo de las Ciencias de la Salud.

Por otro lado, la profesionalización en muchas ocasiones ha llevado a los programas educativos a dar mayor espacio e importancia a las experiencias en el terreno laboral y al aprendizaje en los contextos reales del ejercicio profesional (Molina, 2013). Pero esta tendencia de profesionalización además de generar espacios de encuentro entre dos mundos complementarios, también ha dado lugar a dinámicas que necesitan ser explicadas, comprendidas y utilizadas para aprovechar las oportunidades de desarrollo que generan. En este sentido parece no existir consenso entre algunos autores sobre la importancia de los ítems de evaluación del alumnado en la educación clínica (Rodríguez et al., 2011). Doval y López (2001) demandan la necesidad de aclarar una terminología propia del prácticum o la necesidad de definir las competencias profesionales que el alumnado debe adquirir. Del mismo modo, las valoraciones que realiza el alumnado o las motivaciones que tiene durante las prácticas clínicas (Justo et al., 2013), su percepción sobre las estancias clínicas (González et al., 2013) o sus impresiones durante todo el proceso de aprendizaje práctico, se presentan como algunas de

las grandes cuestiones en torno al Prácticum en las Ciencias de la Salud.

En este sentido, el Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (<https://www.reppe.org/symposium-internacionales>) que se celebra desde el año 1987, se ha convertido en un espacio único y muy valioso para la reflexión, la práctica y la investigación en relación con las prácticas profesionales, los planes de estudio y la tutorización de las prácticas externas. Por este motivo, en este trabajo se ha llevado a cabo una revisión de la literatura de los 16 libros de actas publicados hasta el momento, con finalidad de describir los diferentes hallazgos, proporcionando así un examen de la literatura publicada (Grant y Booth, 2009).

De manera más detallada, la investigación que aquí se presenta realiza un análisis sobre las propuestas recogidas en las diferentes actas de las convocatorias del Symposium con la finalidad de identificar aquellas aportaciones relacionadas con en el ámbito de las Ciencias de la Salud para posteriormente detallarlas. Para ello se plantea como objetivo principal conocer, sintetizar y explicitar los hallazgos de las diferentes producciones, tanto experiencias como investigaciones, sobre el Prácticum en la formación de los profesionales de la salud.

## 2. Metodología

La metodología adoptada es de tipo bibliométrico, con una finalidad descriptiva y un diseño mixto de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS) (Creswell et al., 2008). Como se dijo, con esta investigación, se pretende conocer la situación actual en referencia a la producción científica realizada hasta la fecha en el campo de las ciencias de la salud y el prácticum en Symposium Internacional de sobre el Prácticum y las prácticas externas. En palabras de Lather (1999) este tipo de revisiones no son exhaustivas, pero resultan útiles desde el punto de vista metodológico.

### 2.1. Instrumento y análisis de datos

Para el análisis de los diferentes documentos se ha realizado una adaptación de la ficha RePTIC-Ev (Raposos-Rivas y Martínez-Figueira, 2018). De este modo la búsqueda y organización de la información se ha realizado en dos grandes bloques, por un lado, los datos bibliométricos y por otro los datos de contenido. Atendiendo a estos dos grandes parámetros, en relación con los datos bibliométricos se identificó el año de publicación, el país de referencia y la filiación institucional (universidad, centro privado, empresa...). Con respecto a los datos de contenido identificaron la titulación implicada y la modalidad de trabajo (experiencia, investigación, innovación, revisión teórica, propuesta teórica, propuesta formativa, propuesta de investigación u otras).

## 2.2. Muestra

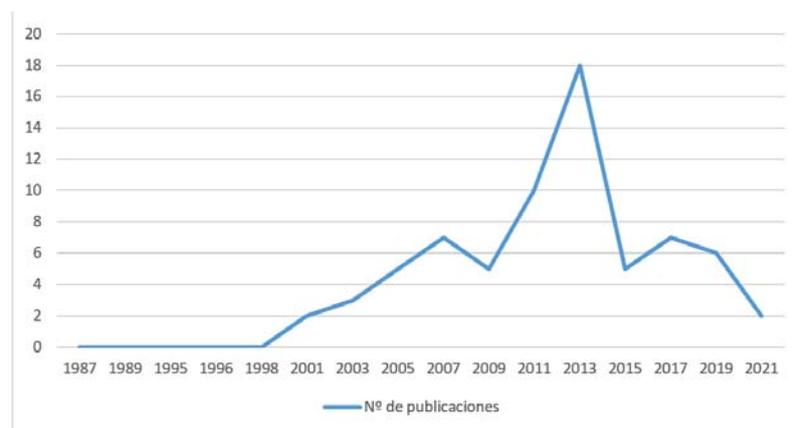
La documentación objeto de estudio tal como se anticipó, han sido los libros de actas de las 16 convocatorias de los Simposios Internacionales de Poio sobre el Prácticum, disponibles en <https://bit.ly/31avJrY>. Para la selección de los documentos finales que componen la muestra, se ha tenido en cuenta dos criterios de selección: referirse al prácticum o las prácticas curriculares en las Ciencias de Salud y tener acceso completo a los documentos a través de la web. Así, la muestra objeto de análisis quedó configurada por un total de 69 textos.

## 3. Resultados

### 3.1. Datos bibliométricos

Atendiendo a la distribución temporal, es decir, a la cantidad de trabajos publicados por años, tal como se aprecia en la Figura 1, se dibuja una tendencia creciente con algún despunte. Como se puede apreciar no es hasta el año 1998 cuando se produce la incorporación de trabajos sobre esta temática al Symposium denominado “Innovaciones en el Prácticum”. Es destacable también, el despunte en 2013, año en el que se llegaron a publicar en el libro de actas 18 trabajos relacionadas con las Ciencias de la Salud, libro que llevaba por título “Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes”.

**Figura 1.** Frecuencia según los años de estudio. Fuente: elaboración propia.



En relación con el país de origen, de las 69 publicaciones seleccionadas, 60 son de origen español, siendo 3 de origen portugués, 2 publicaciones de Andorra y las 4 restantes de otros países como Brasil, Canadá, Italia y México.

Finalmente, tras el análisis de sobre la filiación, nos encontramos, tal como se aprecia en la Tabla 1, que la presencia de universidades públicas es superior al

número de universidades privadas, destacando la Universidad de Vigo y la Universidad de Barcelona. Estos datos en gran medida son coherentes si atendemos a la oferta de las titulaciones regladas.

**Tabla 1.** Filiación y titularidad de las instituciones. Fuente: elaboración propia.

Universidades		Nº
Públicas	Universidade de Vigo	13
	Universidade da Coruña	4
	Universidad de Barcelona	11
	Universidad Autónoma de Barcelona	3
	Universitat de Girona	3
	Universidad del País Vasco	4
	Universidad de Cantabria	1
	Universidad de Castilla-La Mancha	1
	Universidad de Salamanca	1
	Universidad de Córdoba	3
	Universidad de Granada	1
UNED	3	
Privadas	Universidad Ramón Llull	3
	Universidad Internacional de Catalunya	3
	Universidad de VIC	2
	Universidad de Navarra	2
	Universidad Católica San Antonio de Murcia	1

### 3.2 Tipología y modalidad de trabajos publicados

Atendiendo a la tipología de propuestas recogidas en los diferentes libros de actas, nos encontramos con 4 tipos de propuestas: comunicación, póster, mesa redonda y grupo de discusión. Si observamos la Tabla 2 y la Tabla 3 se aprecia que el 92,7% (n=64) de las publicaciones son Comunicaciones, el 2,8% (n=2) son Mesas Redondas y Pósteres respectivamente, y finalmente solo el 1,4% (n=1) son Grupos de Discusión.

**Tabla 2.** Tipología y modalidad de trabajos publicados. Fuente: elaboración propia.

Tipo de aportación	Modalidad de trabajo	Titulación	Autoría
Descripción teórica	Comunicaciones	Enfermería	(Colina, 2001); (Vacas et al., 2007);(Puerto y González,2011);(Lombraña et al., 2011);(Sanfeliu et al.,2011)
		Fisioterapia	(Puigvert et al.,2011) (González et al.,2013)
		Psicología clínica	(González, 2007)
		Medicina	(Lerro et al., 2007)
	P e d a g o g í a hospitalaria	(Doval, 2001)	
	Póster	Farmacía	(Ochoa et al., 2007)
Experiencias	Comunicación	Enfermería	(Bardallo et al.,2013);(Cobo et al., 2013);(Martín et al., 2013);(Esqué et al.,2017); (Travesset et al., 2017); (Movilla et al., 2017)
		Fisioterapia	(Patiño et al., 2007); (Puigvert et al., 2007)
		Simulación clínica	(Rojo y Díaz, 3013)
		Medicina	(Sáiz y Susinos, 2013)
Propuestas teóricas	Mesa Redonda	Enfermería	(Carvalho, 2005)
	Grupo de discusión	Enfermería	(Doval y López, 2005)
	Póster	Enfermería	(Uranga et al., 2009)
	Comunicación	Enfermería	(Ortega et al., 2005); (Uranga et al., 2009); (Bezós et al., 2013)
		Tutores clínicos	(Rodríguez y Rifá, 2019)
Conferencia	Supervisión clínica	(Correa, 2013)	
Innovación	Comunicación	Cirugía	(Jiménez et al., 2013)
		Enfermería	(Bardallo y Cerezuela, 2015)
		Medicina	(Lorente y Zabalaza, 2013)
Reflexión teórica	Mesa redonda	Medicina	(Mañeru, 2013)
	Comunicación	Enfermería	(Vacas et al., 2005); (Rodríguez et al., 2011)
		Medicina	(Eleutério y Streng, 2017)
		Psicopedagogía hospitalaria	(Zabalza et al., 2013)
Revisión bibliográfica	Comunicación	Fisioterapia	(Gutiérrez et al., 2011)

Del mismo modo, en relación con las titulaciones implicadas, nos encontramos que predomina la enfermería (un 56,5%, n=39), seguida de propuestas relacionadas con la fisioterapia (un 21,7%, n=15) y medicina (un 5,7%, n=4). En destacamos la presencia de propuestas relacionadas con tutores clínicos, la pedagogía y psicología hospitalaria o la simulación clínica con una sola propuesta respectivamente, que no hacen referencia a una única titulación, si no que las abordan de manera genérica.

**Tabla 3.** Tipología y modalidad de trabajos publicados. Fuente: elaboración propia.

Tipo de aportación	Modalidad de trabajo	Titulación	Autoría
Investigación	Comunicación	Enfermería	(Molina et al., 2007); (López y Rodríguez, 2007); (Bardají et al., 2007); (Vacas et al, 2007); (Canet y Reguant, 2009); (Jiménez et al.,2009); (Arreciado y Cónsul, 2011); (Bardallo et al., 2011); (Hernández y Moure, 2011); (Canet et al., 2013); (Cardo et al., 2013); (Getino et al., 2013); (Martínez et al., 2017); (Uranga et al., 2017); (Martínez et al., 2019); (Gorchs et al., 2019); (Melero et al., 2021); (Hernández et al., 2015)
		Fisioterapia	(Gutiérrez, 2013); (Justo et al., 2013); (Lantarón et al., 2013); (Pazos et al., 2013); (Festas et al., 2015); (Lantarón et al., 2015); (Lantarón et al., 2015); (Santos et al., 2017); (Santos et al., 2019); (Alonso et al., 2019);
		Farmacia	(Valles et al, 2021)
		Psicología clínica	(Lasa, 2009)

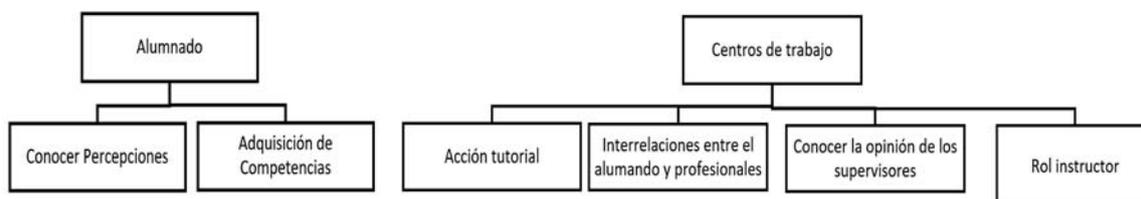
Por último, en relación a la modalidad de trabajo que se tratan, nos encontramos que predominan los temas de investigación (44,9%, n=31), seguidos de las descripciones teóricas (15,9%, n=11) y la descripción de experiencias (14,4%, n=10). La modalidad de trabajos menos presente son las revisiones bibliográficas (1,4%, n=1).

## 4. Discusión

La actual situación derivada de la COVID-19 ha puesto de manifiesto más que nunca la necesidad de profesionales preparados para grandes retos, y mucho más en el campo de las Ciencias de la Salud. Atendiendo a los objetivos planteados en la presente investigación, los datos resultantes nos permiten constatar que la enfermería (56,5%) y la fisioterapia (21,7%) son las dos titulaciones más presentes.

Del mismo, los resultados han permitido conocer que las temáticas de las propuestas giran en torno a tres grandes ejes: el alumnado, la evaluación y los centros de trabajo. Como se aprecia en la Figura 2, en relación con el alumnado, nos encontramos propuestas que se centran en conocer las percepciones de los estudiantes sobre aspectos como las competencias o la organización (Melero et al., 2021; Gorchs, 2019; Martínez et al., 2019; Santos et al., 2019; Lantarón et al., 2015; Lantarón et al., 2015; Justo et al., 2013; Lantarón et al., 2013; Pazos et al., 2013; Canet et al., 2009; Puivergt et al., 2007); investigaciones relacionadas con conocer el desarrollo de funciones y competencias del alumnado (Hernández y Moure, 2011; Lasa, 2009; López y Rodríguez, 2007; Molina et al., 2007).

**Figura 2.** Ejes temáticos de las propuestas. Fuente: Elaboración propia.



Atendiendo a los centros de trabajo, como se aprecia en la ilustración anterior, las propuestas analizadas se centran principalmente en conocer las interrelaciones que se establecen entre el alumnado y los profesionales (Gentino et al., 2013; Bardallo et al., 2011); el rol del instructor (Rojo y Díaz, 2013) y en conocer la opinión del alumnado en relación a las prácticas en países extranjeros, sobre sus supervisores (Santos et al., 2017; Hernández et al., 2015) la tutorización (Ochoa et al., 2007) o la importancia del profesor asociado (Lombraña et al., 2011).

En la Figura 3, se recogen los grandes temas relacionados con la evaluación en la que parte de las propuestas se centran consolidar y evaluar propuestas de mejora y evaluación (Valles et al., 2021; Martínez et al., 2017; Festas et al., 2015; Calvo et al., 2013; Arreciado y Cónsul, 2011; Vacas et al., 2007); unificar criterios y definir un modo de evaluación estableciendo sistemas para el prácticum (González, 2007; Vacas et al., 2007; Colina, 2001); descripción métodos o herramientas de evaluación (González et al., 2013; Puerto y González, 2011; Puigvert et al.,

2011; Sanfeliu, 2001) sobre la formación inicial, las simulaciones clínicas o el voluntariado (Travesset et al., 2017; Saíz y Susinos, 2013; Puigvert et al, 2007).

**Figura 3.** Ejes temáticos de las propuestas. Fuentes: Elaboración propia.



Para finalizar es importante destacar los resultados obtenidos en algunas de estas investigaciones ponen de manifiesto que existen ciertas diferencias entre las actividades que desarrolla el alumnado durante su estancia práctica y la concepción previa de las mismas (Lasa, 2009). El diseño del prácticum exige coordinación, colaboración y concreción, por lo que apostar por espacios como el Symposium, que invitan a colaboración y a la reflexión es un factor fundamental para la mejora. Por último, resaltar que este trabajo analiza una pequeña parte de la producción realizada en torno a las Ciencias de la Salud y esta puede ser una pequeña limitación, pero que a su vez abre el campo a futuras investigaciones en las investigaciones recogidas en otros simposios.

## Referencias bibliográficas

Alonso A., González, Y., Cuña, I. y Soto, M. (2019). Opinión de los alumnos del grado en fisioterapia acerca de las materias optativas cursadas una vez realizadas prácticas clínicas externas. En A. Erkizia, M. Raposo, O. Canet, M. D. Cebrián, M. A Barberá, A. Pérez y M. A. Zabalza (Coords.) *Presente y retos de futuro* (págs. 1279-1291). <https://bit.ly/3GmjS4h>

Arreciado, A. y Cònsul, M. (2011). Reflexión y evaluación de las prácticas clínicas del postgrado de enfermería quirúrgica a través de la carpeta de aprendizaje. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 407-416) Andavira. <https://bit.ly/31C0JAY>

Bardallo, M. y Aliberch, A. (2013). Evaluación de competencias en el prácticum de síntesis del grado de enfermería. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A.

Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 493-500) Andavira. <https://bit.ly/3pCbStQ>

Bardallo, M. y Cerezuela, M. (2015). Innovación docente en el prácticum de grado de enfermería. En M. Raposo, P. C. Muñoz, M. A. Zabalza, M. E Martínez y A. Pérez (Coords.) *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (págs. 577-588) Andavira. <https://bit.ly/3puF0Dk>

Bardallo, M., Rodríguez, E. y Chacón, M. (2011). La relación tutorial en el prácticum de enfermería. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 439-446). Andavira. <https://bit.ly/3dtiYex>

Bardají, T., Benat, R., Sanfeliu, V. y Busquets, M. (2007). Estrategia de aprendizaje de los aspectos éticos y la responsabilidad profesional en la asignatura del prácticum

- hospitalario en enfermería. *Buenas prácticas en el prácticum* (págs. 1261) <https://bit.ly/3Ir2ZvO>
- Bezós, J., Cariñanos, S. y Zarandona, J. (2013). El proceso de aprendizaje práctico en el marco de los nuevos estudios de enfermería. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* págs. 1101-1110) Andavira. <https://bit.ly/3rIUBln>
- Canet, O., Reguant, M. y Roca, J. (2013). Reflexiones sobre las propuestas del prácticum en los nuevos grados de enfermería. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 549-557) Andavira. <https://bit.ly/3DB48NI>
- Canet, O. y Reguant, M. (2009). Percepción de los estudiantes enfermería sobre la adquisición de competencias en el Prácticum. En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. Fernández, A. Pérez (Coords) *El prácticum más allá del empleo formación vs. training* (págs. 1171-1184) Imprenta Universitaria <https://bit.ly/3rKvVc7>
- Cardo, G., López, M., Vives, T. y Moreno P, A. (2013). Evaluación de la formación práctica en salud mental. Conceptualización teórica según modelo de Kirkpatrick. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 585-591) Andavira. <https://bit.ly/32XR5Jy>
- Carvalho, L. (2005). A prática no contexto do curso de licenciatura em enfermagem em Portugal. *El prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (págs. 99-122) Universidad de Santiago de Compostela. <https://bit.ly/3rKXhPG>
- Cobo, A., Puerto, I., Martín, N. y Píriz, R. (2013). Evaluación por niveles de la competencia A26 del prácticum de atención especializada en el grado de enfermería. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 593-604) Andavira. <https://bit.ly/3EwQPPJ>
- Colina, J. (2001). Propuesta de prácticum en la escuela de enfermería de la universidad de Barcelona. En M. A. Zabalza, M.L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) *El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. <https://bit.ly/3dugrRu>
- Correa, E. (2013). La supervisión clínica: Modalidad de formación en terreno. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 37-48) Andavira. <https://bit.ly/3pzjGwt>
- Creswell, J.W., Plano, V.L., Gutmann, M.L. y Hanson, W.E. (2008). Advanced Mixed Methods Research Designs. En V.L. Plano y J.W. Creswell (eds.). *The Mixed Methods Reader* (pp. 161-196). Sage.
- Doval, M. (2001). Formación para la consecución de competencias en pedagogía hospitalaria. La propuesta de la universidad de Vigo desde el prácticum y las prácticas de educación y hospital. En M. A. Zabalza, M. L. Iglesias, M. Raposo y A. Cid (Coords.) *El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. <https://bit.ly/331hJBf>
- Doval, M. y López, M. (2005). El prácticum en ciencias de la salud. *El prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (págs.159-160) <https://bit.ly/3EtTz0a>
- Eleutério, C. y Streng, M. (2017). O ensino médio brasileiro conflito e expectativas. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M. A. Barabera, O. Canet, M. A. Zabalza (Coords.) *Recursos para un prácticum de calidad*” (págs. 1072-1083).

<https://bit.ly/3EBTTdw>

- Esqué, S., Larraz, V. y Saz Peñamaría, A. (2017). La práctica reflexiva como eje del aprendizaje durante las prácticas en los estudios de enfermería y educación de la universitat d'Andorra. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M. A. Barberá, O. Canet, M. A. Zabalza (Coords.) *Recursos para un prácticum de calidad* (págs. 664-674) <https://bit.ly/3y15eRI>
- Festas, C., Santos, F. y Vasco Del Castillo, A. (2015). Modelo integrado do ensino prático: Clínica pedagógica de fisioterapia e hospital escola da universidade Fernando Pessoa En M. Raposo, P. C. Muñoz, M. A. Zabalza, M. E Martínez y A. Pérez (Coords.) *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (págs.945-954). Andavira. <https://bit.ly/3dpTHC9>
- Getino, M., Olivé, M., Sanfeliu, V., Bardají, T., Faura, T., Masó, M. y González, M. (2013). Fundamentos de aprendizaje enfermero en el periodo de las prácticas hospitalarias. . En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 821-832) Andavira. <https://bit.ly/3dqvGuL>
- González, B. (2007). El prácticum de Psicología Clínica en un entorno virtual. *Buenas prácticas en el prácticum* (págs. 4477-485) <https://bit.ly/3Ir2ZvO>
- González, A., Soto, M., Lantarón, E. y Abalo, R. (2013). Las estancias clínicas en el país de origen del alumnado del programa ciencias sin fronteras. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 885-892) Andavira. <https://bit.ly/3ow6fhF>
- Gorchs, N., Isern, O. y Chirveches, E. (2019). Experiencia de la formación práctica de los/ las estudiantes de grado de enfermería de la universidad de vic-universitat central de Catalunya. En A. Erkizia, M. Raposo, O.

Canet, M. D. Cebrián, M. A Barberá, A. Pérez y M. A. Zabalza (Coords.) *Presente y retos de futuro* (págs. 690-705). <https://bit.ly/339sX6Y>

Gutiérrez, M., Abalo, R. y González, A. (2013). Valoración de las estancias clínicas por el alumnado procedente de convenios de movilidad. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes*. (págs. 921-930) Andavira. <https://bit.ly/3dqvLhQ>

Gutiérrez, M., Lantarón, E. y González, A. (2011). Las estancias clínicas en el grado de fisioterapia. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 961-968) Andavira. <https://bit.ly/3IrUoS5>

Grant, M.J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26, 91-108. <https://doi.10.1111/j.14711842.2009.00848.x>

Hernández, M., Moure, M., Sobrido, N., Rodríguez, E. y Movilla, M. (2015). Creación de un sistema de evaluación de prácticas clínicas por competencias, con graduación y especificidad de por evidencias: Evolución del método en las diversas estancias clínicas y practicum. En M. Raposo, P. C. Muñoz, M. A. Zabalza, M. E Martínez y A. Pérez (Coords.) *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (págs. 1109-1122) Andavira. <https://bit.ly/3drkFZR>

Hernández, M. y Moure, M. (2011). Análisis de la tutorización del prácticum en el grado de enfermería en la universidad de La Coruña. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 969-978) Andavira. <https://bit.ly/3rIXUZL>

Jiménez, J., Tapia, J., Reyes, W., Pérez, P. y García, J. (2009). Estudio comparativo de dos estrategias de aprendizaje en la sutura

de herida superficial. En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. Fernández, A. Pérez (Coords.) *EL prácticum más allá del empleo formación vs. training* (págs. 1145-1158) Imprenta Universitaria <https://bit.ly/3y5BQJX>

Jiménez, J., Tapia, J., Villegas, F., Jeong, M. y Montalvo, E. (2013). Innovación en el prácticum de “introducción a la cirugía” para alumnos de medicina de la UNAM, México. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 989-997) Andavira. <https://bit.ly/3EA7fXt>

Justo Cousiño, L. A., Fajardo Blanco, D. y Pazos Rosales, J. M. (2013). La unidad de fisioterapia como complemento a las prácticas clínicas en el grado en fisioterapia. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 999-1008) Andavira. <https://bit.ly/3DuNOOn>

Lantarón, E., Cuña, I., Soto, M. y Gutiérrez, M. (2013). Percepción del desempeño de las prácticas clínicas de los estudiantes extranjeros del grado de fisioterapia de la universidad de Vigo. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 1009-1016) Andavira. <https://bit.ly/3y0OXMy>

Lantarón Caeiro, E. M., Soto González, M., Cuña Carrera, I. D. y González González, Y. (2015). Opinión del alumnado sobre la adquisición de competencias relativas al saber hacer en el prácticum clínico del grado en fisioterapia de la universidad de Vigo. En M. Raposo, P. C. Muñoz, M. A. Zabalza, M. E. Martínez y A. Pérez (Coords.) *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (págs.1203-1211) Andavira. <https://bit.ly/3IIOKsm>

Lantarón, E., Soto, M. y González, Y. (2015). Opinión del alumnado sobre la organización del prácticum clínico del grado en fisioterapia de la universidad de Vigo. En M. Raposo, P. C. Muñoz, M. A. Zabalza, M. E. Martínez y A. Pérez (Coords.) *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas* (págs. 1191-1201) Andavira. <https://bit.ly/3GmHla7>

Lasa Aristu, A. (2009). Psicología clínica: Prácticum, ámbitos de actuación y competencias profesionales En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. Fernández, A. Pérez (Coords) *EL prácticum más allá del empleo formación vs. training* (págs. 783-792) Imprenta Universitaria <https://bit.ly/3y1R7f5>

Lasa, A. y Silván Ferrero, M. (2011). Prácticum de psicología, supervisión en centros colaboradores y EEES. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 1031-1042) Andavira. <https://bit.ly/339MyUD>

Lather, P. (1999). To be of use: The role of reviewing. *Review of Educational Research*, 69(1), 2-7.

Lerro, E., Secchi, M. y Bordino, W. (2007). Desarrollo de la práctica hospitalaria desde el inicio del Grado de Medicina. Nuestra experiencia. *Buenas prácticas en el prácticum* (págs. 737-747). <https://bit.ly/3Ir2ZvO>

Lombraña, M., Urbano, M. y Bardají, T. (2011). La función del profesor asociado en prácticas clínicas: Seguimiento y evaluación de los estudiantes. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *(Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas.* (págs. 1055-1066). Andavira. <https://bit.ly/31Jq3VW>

López, M. y Rodríguez, M. J. (2007). Necesidades y expectativas del profesorado en la formación práctica de los estudiantes de ciencias de la salud. En M. Raposo, M.E

- Martónez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.,) *El prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (págs. 603-618) Universidad de Imprenta Universitaria. <https://bit.ly/3rMC33Y>
- Lorente, M. y Zabalza, M. (2013). Prácticas en el laboratorio de disección: Peer teaching, experiencia de la facultad de medicina y ciencias de la salud de la universidad internacional de cataluña UIC. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.,) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 1095-1100) Andavira. <https://bit.ly/3GdCXKG>
- Mañeru, G. (2013). El ECOE de medicina, un examen para aprender. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.,) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 105-111) Andavira. <https://bit.ly/31ArIx9>
- Martín, N., Píriz, R., Cobo, A. y Puerto, I. (2013). El diario reflexivo en las prácticas clínicas de enfermería, una herramienta de expresión para los estudiantes. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.,) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 1111-1122) Andavira. <https://bit.ly/3EBitv4>
- Martínez, A., Melero, A., Degado, P., Romero, M. y Alomso, S. (2019). Análisis de la autoevaluación de la adquisición competencial de estudiantes y tutores académicos en el grado de enfermería. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.,) *Presente y retos de futuro* (págs. 675-690) <https://bit.ly/3ow7bT6>
- Martínez, M. A., Colina, J., Basco, L. y Melero, Á. (2017). Utilidad de la carpeta de aprendizaje para la adquisición de competencias en las prácticas clínicas. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M. A. Baraberá, O. Canet, M. A. Zabalza (Coords.) *Recursos para un prácticum de calidad* (págs. 878-887) <https://bit.ly/3lKRhCG>
- Melero, A., Fernández, A. y Basco, L. (2021). Dificultad en la adquisición competencial: autopercepción en la adquisición competencial de los estudiantes del Grado de enfermería en el contexto de práctica clínica. En M. Raposo, M. Zabalza, O. Canet, M. Cebrián, M. A. Barberá, A. Erkizia M. A. Zabalza (Coords.) *Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (págs. 1045-1064). <https://bit.ly/3pEsTU9>
- Molina, G., Serrano, F., Vacas, J., Gil, F., Cañones, M., Zafra, J. y Albacete, C. (2007). Tres puntos de vista sobre las prácticas en la EUE de Córdoba: “Profesores vs. alumnos vs. profesionales”. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.,) *El prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (págs. 721-734). Imprenta Universitaria <https://bit.ly/3rN4O0o>
- Movilla, M., Rodríguez, E. y Freijomil, C. (2017). Metaplan con tutores de prácticum grado enfermería. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M. A. Baraberá, O. Canet, M. A. Zabalza (Coords.) *Recursos para un prácticum de calidad* (págs. 1350-1352) <https://bit.ly/3lqzpXj>
- Ochoa, B., Beitia, G., Sobrino, A., Repáraz, C., y Lara, S. (2005). Tutoría online para el prácticum de estancias tuteladas en farmacia: Guía del alumno. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.,) *El prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (págs. 793-798). Imprenta Universitaria <https://bit.ly/3rM9qDG>
- Ortega, O., González, M., López, M., Mestres, L. y Vives, T. (2005). El prácticum de enfermería: La construcción de los saberes del cuidado. *El prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas* (págs. 903-908). <https://bit.ly/3dvQxwK>

- Patiño, J., Puigvert, M. y Narbona, A. (2007). Estudiantes erasmus y práctica clínica. un punto de encuentro entre los estudios de enfermería y fisioterapia de la universidad de girona. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *El prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (págs. 825-832) Imprenta Universitaria <https://bit.ly/3046Ptp>
- Pazos, J., Fajardo, D., Cuña, I. y Justo, L. A. (2013). La unidad de fisioterapia: Opinión y perspectiva del alumnado. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum ara la formación integral de los estudiantes* (págs. 1373-1381) Andavira. <https://bit.ly/3EwV0Li>
- Puerto, I. y González, I. (2011). El examen “in situ”: Herramienta para la evaluación de competencias en el prácticum de enfermería. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 633-640) Andavira. <https://bit.ly/3DAX1F0>
- Puigvert, M., Casau, A. M. y Palomeras, N. (2011). Evaluación y supervisión del prácticum de fisioterapia y cooperación en nicaragua. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas*. (págs. 1459-1468) Andavira. <https://bit.ly/3y1WR8w>
- Puigvert, M., Narbona, A. y Patiño, J. (2007). El prácticum de los estudios de fisioterapia y su conexión con el voluntariado) *Buenas prácticas en el prácticum* (págs. 1059-1064) <https://bit.ly/3Ir2ZvO>
- Rodríguez, E., Novo, C. y Fenández, E. (2011). Análisis DAFO del e-diario reflexivo como herramienta de aprendizaje en el practicum del grado de enfermería. . En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 1495-1506) Andavira. <https://bit.ly/339wKBe>
- Rodríguez, M. y Rifà, R. (2019). Simulación clínica como estrategia para empoderar a los/as tutore/as clínico/as en el seguimiento y la evaluación del prácticum en ciencias de la salud. *Presente y retos de futuro* (págs. 850-861) <https://bit.ly/3dr4j3x>
- Rojo, A. y Díaz, J. (2013). El rol del instructor de simulación clínica: Experiencia educativa en la UCAM. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 1485-1496) Andavira. <https://bit.ly/3Gm7ZzV>
- Sáiz, Á. y Susinos, T. (2013). Reformulando la formación de nuestros profesionales hacia modelos más reflexivos: Análisis de una experiencia en la formación inicial de médicos. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (Coords.) *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (págs. 1519-1527) Andavira. <https://bit.ly/3DuPOWT>
- Sanfeliu, V., Bardají, T., Faura, T. y Getino, M. (2011). Sistemas de evaluación de las competencias en la asignatura estancias clínicas II del grado de enfermería: Diseño de herramientas objetivas. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 1619-1633). Andavira. <https://bit.ly/31FWF2M>
- Santos, F., Luquet, C., Manso, M. C. y Festas, C. (2017). Opinião dos supervisores da universidade fernando pessoa das competências clínicas a adquirir nos ensinios clínicos. *Recursos para un prácticum de calidad*. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (coords.) (págs. 1219-1224) <https://bit.ly/3Itvo4f>

Santos, F., Luquet, C., Manso, M. C., Ventura, N. y Festas, C. (2019). Competências clínicas a adquirir nos ensinios clínicos: Opinião dos alunos da universidade fernando pessoa. (RES0018). *Recursos para un prácticum de calidad*. En P.C Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. A. Zabalza y A. Avellás (coords.) *Presente y retos de futuro* (págs. 1199-1212) <https://bit.ly/3ow7bT6>

Travesset, O., Jiménez, Á, y Navais, N. (2017). Aprendizaje significativo a través de las simulaciones clínicas en la universidad de andorra. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M. A. Baraberá, O. Canet, M. A. Zabalza (Coords.) *Recursos para un prácticum de calidad* (págs. 1306-1312) <https://bit.ly/3IpFymC>

Uranga, M., Gil, P., Aja, M., Tazón, M. y Alberdi, M. (2009). Competencias del practicum de enfermería. En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. Fernández, A. Pérez (Coords) *El prácticum más allá del empleo formación vs. training* (págs.. 1309-1317) Imprenta Universitaria <https://bit.ly/31vTZFg>

Uranga Iturrioz, M. J., Gil Molina, P., Lasa Labaca, G., Elorza Puyadena, M. I. y Mayoz Echaniz, I. (2009). Diseño de la evaluación del practicum en enfermería En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. Fernández, A. Pérez (Coords) *El prácticum más allá del empleo formación vs. training* (págs. 1171-1184) Imprenta Universitaria <https://bit.ly/3rKvVc7>

Uranga, M., Gil, P., Ugartemendia, M., Elorza, M. y Alberdi, M. J. (2017). La práctica

reflexiva en el prácticum de enfermería. En M. González, M. Raposo, A. Erkizia, M. Cebrián, A. Pérez, M. A. Baraberá, O. Canet, M. A. Zabalza (Coords.) *Recursos para un prácticum de calidad* (págs. 1313-1323) <https://bit.ly/301wmU4>

Vacas, C., Serrano, F., Molina, G., Gil, F., Cañones, M., Zafr, J. y Albacete, C. (2007). El practicum como estrategia para el diseño e innovación de un plan global de prácticas en la titulación de diplomado-grado en la escuela universitaria de enfermería de córdoba. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *El prácticum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior* (págs.1063-1068) <https://bit.ly/3y9hdN5>

Valles, E., Zarzuelo, A., Martín, A., Álvarez, R., Teixeira, R. y Da Silva, L. (2021). Implementación y virtualización de las Jornadas de Inicio de las Prácticas Tuteladas del Grado en enfermería. En M. Raposo, M. Zabalza, O. Canet, M. Cebrián, M. A. Barberá, A. Erkizia M. A. Zabalza (Coords.) *Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación* (págs. 657-670). <https://bit.ly/3pEsTU9>

Zabalza, M. A., Muñoz, M. y Doval, M. (2011). El prácticum en el hospital: Estrategias para el autoanálisis. En M. Raposo, M.E Martínez, P.C. Muñoz, A.P. Abellás y J.C. Otero (Coords.) *Evaluación y supervisión del prácticum: El compromiso con la calidad de las prácticas* (págs. 1577-1592) Andavira. <https://bit.ly/31EaIWq>



Marques Santos, P., Guedes, A., Oliveira, I.,  
& Antunes, S. (2021). Gestão de eventos –  
estudo da metodologia de ensino e avaliação  
da UC no ensino superior.

*Revista Practicum*, 6(2), 70-84.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.10578>

Fecha de recepción: 26/10/2020  
Fecha de aceptación 23/11/2020

## Gestão de eventos – estudo da metodologia de ensino e avaliação da UC no ensino superior

## Event management – teaching and assessment methodology of an Unit in higher education

**Paula Marques Santos**

Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)  
[psantos@estgl.ipv.pt](mailto:psantos@estgl.ipv.pt)

**Anabela Guedes**

Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)  
[aguedes@estgl.ipv.pt](mailto:aguedes@estgl.ipv.pt)

**Isabel Oliveira**

Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)  
[ioliveira@estgl.ipv.pt](mailto:ioliveira@estgl.ipv.pt)

**Sandra Antunes**

Instituto Politécnico de Viseu (Portugal)  
[santunes@estgl.ipv.pt](mailto:santunes@estgl.ipv.pt)

### Resumo

Este artigo pretende apresentar um estudo sobre a metodologia de ensino e avaliação da unidade curricular de gestão de eventos, garantindo a aquisição de conhecimento e competências adequadas às solicitações e necessidades do mercado de trabalho. Como principais objetivos, temos: entender a importância do ensino de gestão de eventos; explicar a metodologia de ensino e de avaliação colaborativa na Unidade Curricular; identificar as principais vantagens da

metodologia utilizada para aquisição de conhecimentos científicos e técnicos. Metodologicamente, na dimensão empírica do nosso trabalho, de natureza essencialmente descritiva, tentamos explicar todas as ferramentas de ensino e avaliação em uso e como elas ajudam os alunos na aquisição de conhecimentos. O presente estudo analisa como o ensino ativo e colaborativo pode ser usado em licenciaturas, com base em métodos práticos para ajudar os alunos a adquirir as competências necessárias, esquematizando-se as principais competências e evidenciando a importância da qualificação específica em gestão de eventos.

## Abstract

This article intends to present a study on the teaching and evaluation methodology of the event management course unit, ensuring the acquisition of knowledge and skills appropriate to the demands and needs of the labour market. The main objectives are: to understand the importance of teaching event management; explain the teaching and collaborative assessment methodology in the Course; identify the main advantages of the methodology used to acquire scientific and technical knowledge. Methodologically, in the empirical dimension of our work, which is essentially descriptive in nature, we try to explain all the teaching and assessment tools in use and how they help students in acquiring knowledge. The present study examines how active and collaborative teaching can be used in undergraduate courses, based on practical methods to help students acquire the necessary skills, outlining the main competencies and highlighting the importance of specific training in event management.

## Palavras- chave

Gestão de eventos, avaliação de aprendizagem, metodologia de ensino, competências críticas, *soft skills*.

## Keywords

Event management, learning assessment, teaching methodology, hard, soft skills.

## 1. O Ensino superior e a aquisição de conhecimento através de metodologias ativas

### 1.2. Ensino e *soft skills*

A aquisição de conhecimento (científico e técnico) e a capacidade de transmitir aos alunos a importância do domínio de quadros de conhecimento abstra-

tos, capazes de serem adaptados a situações concretas do mundo do trabalho, são dos maiores desafios da qualificação superior, especialmente nos cursos de 1º ciclo (licenciaturas). De facto, o ensino superior tem por missão capacitar os futuros profissionais, através de uma preparação adequada às exigências profissionais, tornando-os em recursos valiosos e imprescindíveis para as organizações atuais, não só pelo conhecimento técnico especializado adquirido – *hard skills* (nas áreas respetivas da sua formação), mas também pelo domínio de competências (comunicacionais, interpessoais e organizacionais, além das emocionais, sociais e cognitivas) que facilitem a sua adaptabilidade a qualquer ambiente profissional – *soft skills*.

A mudança do foco, centrado anteriormente num ensino puramente académico de transmissão unidirecional de informação (professor – aluno), evidencia que as *soft skills* e a própria competência de aprender são uma parte essencial para a formação integral do aluno, promovendo a própria inteligência emocional, como um dos fatores chave para o seu êxito profissional. De acordo com o Relatório da UNESCO (1996), aprender deve basear-se em competências que capacitem o indivíduo para inúmeras situações reais, algumas delas imprevisíveis, além de facilitarem o trabalho em equipa (competência esta muitas vezes negligenciada nos métodos tradicionais de ensino). Para isso, a matriz curricular das Instituições de Ensino Superior (IES) deve passar por um processo de desconstrução, onde o aluno se torne protagonista nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo corresponsável pelo seu percurso académico.

As *soft skills* são, por isso, essenciais nestes processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como ferramentas que ajudarão os alunos a gerir conflitos e a criar relacionamentos inclusivos, os quais melhoram o desempenho do grupo (turma, equipa de trabalho, etc.), promovem a produção de ideias, a negociação de soluções e a reformulação de processos de trabalho (Englan et al., 2020). Neste sentido, a preparação integral do aluno através destas “novas” competências facilitará o desenvolvimento da sua inteligência emocional e potenciará as suas oportunidades de sucesso profissional.

O conceito de inteligência emocional é relativamente recente e, como as questões emocionais não eram normalmente abordadas na educação (em casa ou na escola), os indivíduos tinham de aprender a lidar com as suas emoções da maneira que podiam. Assim, na ausência de uma educação emocional explícita, a sociedade produziu analfabetos emocionais (Fernández-Berrocal et al., 2001). Todavia, nem sempre a inteligência académica se demonstra suficiente para garantir o sucesso profissional, situação que levou diversos teóricos a desenvolver modelos do indivíduo alternativos ao puramente racionalista (Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

Desse modo, também a inteligência emocional deve ser aprendida, através de uma prática continuada. Os alunos necessitam de modelos, exemplos e atividades pedagógicas para aprenderem a lidar com as suas emoções e saberem como potenciá-las na sua atividade profissional. O ensino emocional é, por isso, mais um desafio para os educadores e para a escola.

De acordo com o pensamento de Perrenoud (1999) e Boterf (2001), as *soft skills* são tão importantes como as competências críticas (*hard skills*) na formação integral do aluno: enquanto as *hard skills* são vistas como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 1999, p. 13), as *soft skills* contribuem para a capacidade do indivíduo gerir e organizar momentos de aprendizagem, conceber mecanismos de diferenciação, trabalhar em equipa, participar na tomada de decisões (seja na sua IES, enquanto estudantes, seja na organização, enquanto colaboradores), bem como enfrentar os deveres éticos e dilemas da sua profissão. Ou, de acordo com as palavras de Bilhim (2009, p. 250) as *hard skills* “são fundamentais para que o indivíduo seja tido como competente no seu trabalho” e as *soft skills* “permitem diferenciar as realizações inter-indivíduos”.

Mas trabalhar *soft skills* pode ser deveras desafiante “porque são subjectivos e criam dificuldades na avaliação consistente dos resultados dos alunos” (Englan et al., 2020, p. 108), o que exige que os docentes preparem modelos semiestruturados, nos quais clarifiquem quais são as suas expectativas em relação à atuação dos alunos e de que forma eles terão o seu desempenho avaliado, de forma contínua. Ou seja, os critérios processuais e de avaliação devem ser pensados e organizados de forma a que consigam verificar a evolução dos alunos ao longo do processo, conseguindo sistematizar e validar a aquisição das competências (*hard* e *soft*), através do cumprimento de tarefas pré-definidas pelo docente, de acordo com um cronograma ou roteiro de trabalho (Lanz, 2016). Assim, concordamos com Kussmaul (2020, p. 36) quando este afirma: “Students should interact with one another to practice skills and construct their own understanding, with assistance from a teacher acting as a coach and guide—not a lecturer”.

## 1.2. Metodologias ativas e ensino colaborativo

A mudança do paradigma dos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior, passando a desenvolver-se e a centrar-se em estratégias ativas e colaborativas, favorece, no nosso entender, a própria aquisição do conhecimento pelos alunos, na medida em que aprendem melhor quando são diretamente envolvidos nas atividades de ensino e de aprendizagem, promovendo-se ainda a sua capacidade de pensamento criativo e crítico, em relação às situações apresentadas. Ou seja, a par das capacidades cognitivas e científicas, a formação in-

tegral do aluno exigirá também o uso (e respetivo treino) da sua inteligência emocional. Além disso, o ensino colaborativo, “além de promover a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, . . . também potencializa a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios educadores” (Konig & Bridi, 2019, p. 283).

Esse processo de transformação exige, portanto, que o professor assuma um papel de orientação de todo o trabalho do aluno, identificando as suas necessidades e especificidades, definindo os resultados a alcançar e as estratégias mais adequadas a serem utilizadas nesse percurso.

A aprendizagem ativa é, assim, percebida como

a holistic philosophy for a humanistic vision in higher education, where individuals, groups, institutions,... contribute to a global transformation . . . . Active learning is a transformative process that brings together knowledge artifacts, learning contexts, humans, and social problems as well as challenges for the present and future of our societies (Misseyanni et al., 2018, p. 42-43).

A formação no ensino superior deve, por isso, apostar em diversos métodos que convirjam na aquisição e consolidação das competências, preparando os futuros profissionais a três níveis fundamentais: aliando o saber-saber (conhecimentos científicos), o saber ser/estar (postura e assertividade) e o saber-fazer (realização de tarefas) de forma integrada. Desta forma, o aluno e futuro profissional conseguirá mobilizar e conjugar todas essas capacidades para conseguir resolver novas situações (Boterf, 2001). Este esforço iniciado na escola (entre educadores e educandos) deve envolver as próprias entidades empregadoras, promovendo-se uma cooperação estratégica, onde se evidenciam três vetores indissociáveis: o saber interagir, o poder interagir e o querer interagir (Santos & Bonito, 2010).

Destarte, “uma sala de aula onde equipas de estudantes colaboram activamente para processar informação; pensam criticamente sobre os problemas; identificam e avaliam possíveis soluções; e partilham ideias e perguntas umas com as outras” (Kussmaul, 2020, p. 35), será uma turma muito mais pró-ativa e envolvida no processo de aprendizagem.

A capacidade de demonstrar ao aluno o seu papel pró-ativo no processo de construção da sua aprendizagem é fulcral para o sucesso da aprendizagem colaborativa – o aluno consciencializa-se da sua responsabilidade no seu percurso formativo. O professor terá o papel de planificar e direccionar a aprendizagem, controlando as suas capacidades metacognitivas e assegurando que as competências e os conhecimentos são devidamente adquiridos.

Ao longo do tempo têm sido apresentadas diversas estratégias para promover o ensino colaborativo: a aprendizagem baseada em estudo de casos, progra-

mação feita por pares, formação realizada por pares, aprendizagem em equipa liderada por pares, aprendizagem baseada em projetos ou aprendizagem por inquéritos de processos orientados, entre outras. Em todas as propostas, verificamos o esforço que é feito para perceber as melhorias nos resultados dos alunos, à medida que passam de um estado passivo (receber informação) para estados ativos e construtivos (gerar compreensão) e, finalmente, para o estado interativo (discussão entre pares) (Kussmaul, 2020).

O ensino da área da gestão de eventos tem assumido uma importância crescente, num mundo globalizado e em permanente evolução e concorrência, onde as organizações, sejam elas públicas ou privadas, veem-se obrigadas a desenvolver atividades que favoreçam a sua imagem organizacional e salvaguardem o seu posicionamento nos meios envolvente e transacional. Como é uma área recente na formação superior, não terá a profundidade científica de outras áreas mais tradicionais, sendo ainda influenciado por múltiplos fatores, tais como a presença cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, o impacto do turismo na economia mundial, o crescimento mundial, a aposta em eventos internacional, independentemente das diferenças culturais ou as tendências de *marketing*, entre muitas outras.

Saber planear, organizar e realizar um evento é uma função central de um secretário/assessor em qualquer organização, dado que em cada atividade se pretende dar uma imagem de profissionalismo, prestígio e excelência. Todavia, “um bom organizador/gestor de eventos deve ser um “fantasma”, isto é, deve conseguir planear, realizar o evento e resolver quaisquer imprevistos sem ser notado e sem que os participantes do evento se apercebam de qualquer problema” (Santos, 2019, p. 120).

Perante tantas incertezas, resta-nos uma certeza – aos profissionais que exerçam funções nesta área é-lhes exigido uma capacidade de polivalência e *multitasking*, garantindo que, pelo mínimo custo possível (e, muitas vezes, com recursos exíguos ou em curtos períodos de tempo), consigam alcançar todos os objetivos previstos pela organização (conseguir prestígio, publicitação da responsabilidade social da organização, divulgação de produtos ou serviços, valorização da organização na comunidade, entre outros). Será a esses desafios que a formação superior nesta área terá de responder, preparando os alunos para uma área competitiva, exigente e, ainda, negligenciada e subvalorizada.

## 2. Metodologia

Este trabalho seguiu uma metodologia humanístico-interpretativa, onde se pretende apresentar de forma essencialmente descritiva e reflexiva, com um suporte teórico prévio acerca dos conceitos chave (ensino ativo e colaborativo,

competências críticas, *soft skills* e gestão de eventos), da experiência obtida, entre 2008 a 2019, na lecionação de conteúdos programáticos de gestão de eventos, na licenciatura de Secretariado de Administração, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, uma das unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Viseu.

É um estudo de caso descritivo único (Yin, 2005), tendo os seguintes objetivos: 1) detalhar exaustivamente as ferramentas, processo e mecanismos de acompanhamento e avaliação, bem como demonstrar a importância destes processos de ensino e de aprendizagem para a formação integral dos alunos; 2) apresentar a estratégia de ensino e avaliação em uso (todas as ferramentas de ensino e avaliação) e como elas ajudam os alunos na aquisição de conhecimentos e competências para o desempenho de funções na área da gestão de eventos; e 3) demonstrar como tais estratégias estimulam, facilitam e avaliam o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento, seguidas de metodologias que obrigam ao envolvimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem (atividades em grupo, que estimulem a interação e a cooperação na busca de um objetivo comum) dos conteúdos programáticos de gestão de eventos.

Como já referimos, este estudo descritivo aborda uma unidade curricular da licenciatura de Secretariado de Administração, da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, do Instituto Politécnico de Viseu, ao longo de 12 anos de lecionação, abrangendo todos os alunos inscritos e trabalhos desenvolvidos na mesma. Pretende-se, por isso, apresentar exaustivamente a metodologia de avaliação e de ensino utilizada na unidade curricular em estudo, realçando a forma como se pretende que essa metodologia vá ao encontro da aquisição das competências e dos conteúdos programáticos.

### **3. Apresentação e discussão reflexiva – metodologias de ensino e de aprendizagem adotadas**

Os conteúdos programáticos de gestão de eventos fazem parte do 4º semestre da licenciatura de Secretariado de Administração (com um total de 6 semestres) e, desde o início da sua lecionação, procurou-se inculir nos alunos competências técnicas, organizativas e comunicacionais adequadas ao desempenho dessas funções no mercado de trabalho.

Em termos gerais, os conteúdos programáticos da unidade curricular estão definidos da seguinte forma:

**Tabela 1.** Conteúdos programáticos da unidade curricular. Fonte: Elaboração própria.

<p>GESTÃO DE EVENTOS: Classificação de Eventos; Tipologias de Eventos; Fases do Evento: Conceção, Pré-Evento, <i>Per</i> evento e Pós evento.</p> <p>PROTOCOLO: Breves noções de protocolo; Listas de convidados; Convites formais; Cartões-de-visita; Regras práticas e protocolares; Recepção de convidados num edifício; Colocação de bandeiras nas várias situações possíveis; Precedências no protocolo (ordenação de pessoas).</p> <p>COMUNICAÇÃO: Estratégia de comunicação e marketing de eventos.</p>
--

Os conteúdos programáticos apresentados correspondem a um total de 45 horas letivas e a 5 ECTS (com um total de 135 horas de trabalho), correspondendo a sensivelmente 50% de uma unidade curricular mais abrangente com um total de 10 ECTS, denominada Práticas e Técnicas de Secretariado II.

Associados a estes conteúdos programáticos, foram definidos os seguintes objetivos:

**Tabela 2.** Objetivos gerais da unidade curricular. Fonte: Elaboração própria.

<p>Dotar os discentes, através de simulações de situações reais e de conhecimentos teóricos, de capacidades pessoais e profissionais, teóricas e práticas, que permitam uma maior facilidade de adaptação aos diferentes métodos organizacionais e aos novos instrumentos de trabalho.</p> <p>Preparar o(a) secretário(a) para o desenvolvimento profissional em diferentes ambientes profissionais.</p> <p>Sensibilizar e dar a conhecer aos discentes novos instrumentos e ferramentas de apoio ao desempenho profissional.</p> <p>Transmitir os conhecimentos teóricos e técnicos sobre a gestão de eventos.</p> <p>Conduzir à assimilação prévia de conceitos teóricos básicos, para a elaboração e resolução posterior de simulações/casos práticos, preparando os discentes para as exigências com que cada um se depara no seu quotidiano profissional, atual e/ou futuro.</p> <p>Desenvolver a capacidade de fluência escrita e oral.</p>
---

De acordo com a literatura, a eficiente gestão de eventos implica sabermos qual pertinência de cada evento, respondendo a cinco questões: o quê?, quando?, porquê?, onde? e quem?. Ou seja, antes de nos decidirmos pela realização de um evento, teremos de saber:

- “- que tipo de evento é mais adequado para a nossa organização, tendo em conta os custos inerentes e os objetivos que pretendemos alcançar;
- qual a melhor altura do ano (data e hora) para realizarmos o evento, para conseguirmos maximizar o seu impacto;

- quais os objetivos que pretendemos alcançar com a realização do evento e quais os resultados/retorno expectáveis;
- qual o melhor espaço físico para a sua realização e quais as necessidades logísticas/físicas complementares que serão necessárias;
- e, finalmente, a quem se destina o evento e deverá estar presente. Embora este seja o último item que referimos, todos os pontos anteriores convergem na identificação clara do público-alvo que queremos atingir com o nosso evento, devendo ser definidos tendo em conta o seu perfil, os seus interesses e os seus gostos” (Santos, 2019, p. 120).

A capacidade de atuar neste campo profissional exige, então, o domínio de *hard skills* e *soft skills* para que o profissional consiga ter o sucesso esperado. Essas competências são também as identificadas no programa curricular, de acordo com a proposta *infra*:

**Tabela 3.** Proposta de competências associadas aos conteúdos programáticos e objetivos. Fonte: Elaboração própria.

Competências críticas ( <i>hard skills</i> )	Soft skills
Conhecimento das fases do evento Domínio das regras protocolares Capacidade de gestão documental e elaboração de modelos de comunicação (escritos/verbais e gráficos) Domínio das ferramentas de apoio à gestão de eventos ( <i>cronograma, checklist, mailing list, convite, poster, merchandising, desdobrável, etc.</i> ) Conhecimento acerca de TIC de apoio à gestão de eventos Conhecimento da estratégia de comunicação e marketing de um evento Conhecimento de gestão e exequibilidade financeira do evento Capacidade de execução e avaliação de um evento	Trabalho em equipa Gestão de prazos e <i>timings</i> para cumprir tarefas Capacidade de liderança e gestão de equipas Capacidade de comunicação com diversos <i>targets</i> Capacidade de resolução de problemas/ imprevistos Capacidade de negociação Entreajuda entre pares Gestão de <i>stress</i>

Tratando-se de uma unidade curricular composta por aulas teóricas e práticas, pretende-se que todas as sessões sejam interativas, incentivando-se a intervenção oral sobre os temas abordados, fazendo-se ainda apelo aos meios audiovisuais. Sempre que possível, são promovidos também seminários extracurriculares que complementem os conhecimentos teóricos tratados nas sessões de contacto presencial.

Na apresentação dos conteúdos programáticos, estão implícitos processos lógicos e metódicos que concorrem para atingir os vários objetivos previstos, ao exigir o conhecimento, a compreensão, a análise crítica, a tomada de decisão, a aplicação prática de técnicas e métodos para solucionar problemas e gerar informação e soluções por parte dos alunos.

Através da adoção de um trabalho prático como principal mecanismo de avaliação, pretende-se motivar os alunos para a investigação empírica nesta área, corresponsabilizando-os pelo seu percurso formativo e pelo êxito dos trabalhos selecionados e executados.

Assim, as metodologias de ensino e de avaliação adotadas procuram refletir a preocupação em articular conhecimento e compreensão (aulas teóricas) com a aplicação prática diante de exercícios que requerem análise crítica, sistematização e aplicação de técnicas e conhecimentos adequados a cada situação (aulas práticas e trabalho de campo). Os trabalhos realizados nas aulas e fora das sessões de contacto, em grupos de alunos, contribuem para o desenvolvimento das competências relacionadas com o trabalho em equipa, a responsabilidade, a tolerância, a gestão do trabalho e suas obrigações e a gestão do *stress*, entre outras.

Por seu lado, a conceção e realização de um evento, no qual os alunos (também em grupo) tomam todas as decisões relacionadas com as várias fases do processo de gestão de eventos, espelhando, dessa forma, todos os conhecimentos que vão gradualmente adquirindo nas aulas teóricas, enquadra os objetivos e as competências estabelecidas para este módulo da unidade curricular.

A avaliação deste módulo baseia-se na organização e realização de um evento real (desde a sua conceção à sua avaliação) e respetiva entrega final do relatório e portefólio. Pretende-se, desta forma, criar espaços de aplicação real e/ou simulada dos conhecimentos lecionados, consolidando a aquisição desse conhecimento e da capacidade oral e escrita dos alunos ao nível das competências do secretariado e assessoria, no âmbito da gestão de eventos.

Além de tudo o que foi exposto, gostaríamos de realçar os seguintes dados, relativos ao funcionamento da unidade curricular, baseada em diferentes técnicas de ensino colaborativo:

- Após a apresentação dos conteúdos programáticos, objetivos de aprendizagem, competências a adquirir e metodologia de ensino, é negociado anualmente com cada turma a organização de grupos, temas e tipologia do evento a realizar por cada grupo;
- Após a definição dos eventos, é negociada e apresentada uma calendarização das metas e etapas a concretizar (entrega de cada parte do trabalho e reali-

- zação de tarefas, para acompanhamento e monitorização da evolução de cada grupo). Esta etapa é negociada entre docente e os grupos de trabalho criados;
- 50% das aulas são reservadas à aplicação prática dos conteúdos veiculados nas sessões teóricas: essas sessões servem essencialmente para planificação das tarefas a realizar, entre os membros de cada grupo, bem como para orientação pelo docente, onde este observa (podendo intervir para esclarecer, apoiar ou retificar) as dinâmicas comunicacionais e de interação entre os membros de cada grupo, a capacidade de trabalho em equipa e de resolução de conflitos/imprevistos, gestão do trabalho e distribuição de tarefas, bem como a utilização de ferramentas para desenvolver o trabalho definido e alcançar os resultados definidos;
  - Além das sessões presenciais, cada grupo deve enviar o relatório atualizado e restante material desenvolvido, com uma periodicidade quinzenal, para a docente poder analisar e apresentar as propostas de correção necessárias, num prazo de 48 horas (para não colocar em causa o decurso das tarefas preconizadas);
  - Cada grupo tem total liberdade criativa para a elaboração da imagem e material gráfico do evento definido, devendo elaborar toda a documentação de uma forma uniforme e respeitando as regras protocolares estudadas. Nesta etapa, os alunos são convidados a utilizarem ferramentas multimédia e a desenvolverem modelos de comunicação verbal (conteúdos estudados noutras unidades curriculares), promovendo-se a interdisciplinaridade do conhecimento;
  - Após correção e aprovação de todos os modelos de comunicação / divulgação do evento, cada grupo é encorajado a envidar todos os esforços para garantir a exequibilidade do seu evento, quer ao nível financeiro, quer ao nível de recursos necessários (como nenhum aluno poderá assumir qualquer custo com as tarefas relacionadas com o evento, os grupos vêm-se obrigados a angariar apoios e patrocínios que assegurem a totalidade das despesas previstas, o que exige o treino da comunicação assertiva e da capacidade de negociação por parte dos alunos, bem como a adaptação do discurso a diferentes interlocutores);
  - No final de cada semestre, os alunos são convidados a realizar uma sessão de avaliação acerca do decurso da unidade curricular. Apesar da elevada carga de trabalho associada normalmente referida pelos alunos (especialmente pelos trabalhadores-estudantes), temos verificado uma concordância total com a metodologia implementada. Além dessa sessão presencial, os alunos são também convidados a avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, através do preenchimento de um inquérito de satisfação em relação a cada unidade curricular. Os resultados que apresentamos (bem como as melhorias intro-

duzidas na avaliação) plasmam o grau de satisfação e as propostas apresentadas nesses inquéritos (com uma taxa de adesão de resposta de cerca 85%, em média, ao longo dos anos em estudo).

De facto, os alunos têm defendido que a responsabilidade que sentem ao longo do semestre para alcançar os objetivos definidos e negociados com a docente, bem como a aplicação de todos os conhecimentos, torna-se desafiante e permite-lhes uma melhor assimilação dos conteúdos teóricos e técnicos, e uma preparação mais adequada para o mercado de trabalho, sentindo-se mais seguros em relação às suas capacidades de trabalho e de comunicação. Ao longo dos anos, a única situação que foi apresentada pelos discentes como proposta de melhoria foi a referente ao momento de realização dos eventos (em vez de serem concentrados nas semanas finais do semestre, os alunos aconselharam que os eventos fossem previstos/negociados para o mês de maio, o que evitava que os mesmos coincidissem com as avaliações das restantes unidades curriculares e permitia uma melhor gestão do tempo pelos alunos, para planificar o seu estudo). Esta proposta apresentada no ano letivo de 2014-2015, passou a ser implementada a partir de então até à atualidade, já que a docente concordou que esta sugestão seria benéfica para o processo de aprendizagem.

#### 4. Considerações finais

A promoção do ensino ativo e colaborativo nas IES constitui um enorme desafio, mas também uma arma em relação à desmotivação ou à ideia de afastamento entre as práticas desenvolvidas e conhecimentos transmitidos no ensino superior e as entidades empregadoras (e as suas reais necessidades, em relação às competências que esperam dos seus colaboradores): qualquer processo de ensino e de aprendizagem que permita que o aluno se sinta pró-ativo e responsável pela aquisição de conhecimento e competências será sempre um ensino mais eficiente ao nível dos resultados alcançados.

Como verificámos, o ensino colaborativo, baseado na programação negociada com os estudantes e na aprendizagem em equipa liderada por pares, são mecanismos que podem potenciar o interesse e a motivação dos alunos, facilitando o sucesso das unidades curriculares ao nível da transferência de conhecimento.

Criadas com o objetivo de serem concebidas como instrumentos de mudança e transformação social orientados para o enriquecimento da vida humana, as instituições de ensino, em geral, têm a missão da realização máxima do potencial inerente ao indivíduo, visando a sua formação integral e as instituições de ensino superior, em particular, acarretam, indubitavelmente benefícios não só para quem as frequenta, como também para a sociedade, com claras vantagens que se refletem em múltiplos aspetos.

A opção por estratégias de aprendizagem que incluam o desenvolvimento de competências como a criatividade, o trabalho em equipa, a comunicação e a solidariedade, pretendem que, no final, se consiga formar um aluno que seja capaz de enfrentar a mudança e consiga, na escola, que lhe seja inculcada a capacidade e o desejo de busca permanente.

A passagem de um modelo que privilegia a lógica da instrução e transmissão de informação para um modelo pedagógico baseado na prática colaborativa de procura de conhecimento, é um desafio constante com que lidam todos os dias os professores e este facto exige, também, um perfil de professor mais ágil, mais atento e, claro está, mais democrático, já que a hierarquização de poderes também se transfigura.

É inquestionável, então, que a escola encontre métodos de formação e de avaliação eficazes que contemplem o desenvolvimento das *soft skills* no contexto de ensino e de aprendizagem, que conduzam à formação de um aluno que é capaz de assumir riscos, de o ensinar que o “aprender a aprender” é uma necessidade, que o ajudem a adaptar-se à mudança. Os métodos de formação e avaliação devem valorizar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que respondem à necessidade de comportamentos mais autónomos, de aprender rapidamente e de responder a novas situações e desafios colocados pela sociedade.

O segredo não pode estar, como outrora, na mera memorização de conteúdos ou na utilização de instrumentos de avaliação que valorizem apenas a capacidade de reter informação (memorização essa que, muitas vezes, se tornava efémera e sem impacto no verdadeiro conhecimento dos alunos), passando a centrar-se na forma como essa informação é tratada, ou seja, o “aprender a aprender” e sobretudo estar preparado para aprender ao longo de toda a vida, atualizando conhecimento e adaptando as competências às necessidades laborais.

Vivemos num mundo onde a complexidade dos fenómenos gera a necessidade de colocar o aluno na posição de criador de conhecimentos, sendo para isso necessário dotá-lo da capacidade de saber pensar, ter sentido crítico e ser criativo, mais do que apreender conceitos avulsos que não são utilizáveis do ponto de vista da resolução de problemas concretos que se lhe coloquem. Para isso, e sem deixar de ter um papel crucial no processo, exige-se que o professor seja reflexivo e procure estratégias de acompanhamento e de avaliação que se coadunam com o contexto em que ensina, sob pena de não conseguir desenvolver as competências necessárias que a sociedade exigirá do aluno quando a escola terminar a sua missão de o formar. Numa área de lecionação recente, como é a área da gestão de eventos, a qual ainda não se encontra consolidada enquanto *corpus* teórico apesar da sua extrema importância no mundo do trabalho nas mais diversas atividades, a capacidade de envolver os alunos facilitará a aquisição, por

parte deles, das competências críticas e das *soft skills* adequadas à sua futura atuação e desempenho profissional.

Com a visão de “fazer evoluir a Instituição para um modelo de referência, nos planos da educação, formação, investigação, e intervenção na comunidade, numa lógica de valorização de recursos humanos, integrando uma perspetiva de formação ao longo da vida ajustada aos novos desafios” (ESTGL, s.d.), a nossa Escola tem contribuído, desde a altura em que foi criada, para a valorização do território onde está inserida e é, como todas as instituições de ensino, um instrumento não apenas de mudança, mas também de transformação social que pretende o enriquecimento de todos quantos a frequentam. De facto, qualquer Escola só fará sentido se responder às necessidades formativas do território onde se insere e se qualificar ativos que respondam a essas mesmas necessidades.

Nós professores, também enquanto agentes educativos, temos o dever de concretizar a missão das instituições que representamos, não esquecer a missão da nossa profissão e, acima de tudo, nunca negligenciar a figura central deste processo todo, ou seja, nunca descuidar a importância e o papel primordial do aluno. Nesse sentido, e com o objetivo de sistematizar as perceções dos estudantes acerca das metodologias utilizadas e refinadas ao longo dos últimos anos, pretendemos aprofundar o nosso presente estudo, como forma de sermos capazes de apresentar uma análise descritiva e inferencial que consolide o conhecimento e a prática docente, na área da gestão de eventos.

## Referências bibliográficas

- Bilhim, J. A. (2009). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Boterf, G. L. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Ediciones Gestion 2000.
- England, T. K., Nagel, G. L., & Salter, S. (2020). Using collaborative learning to develop students' soft skills. *Journal of Education for Business*, 95(2) 106-114. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1599797>
- ESTGL. (s.d.). Missão. Obtido de ESTGL: <https://www.estgl.ipv.pt/docs/missao.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligência emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7(4). <http://reme.uji.es/llista/llista.htm>
- International Commission on Education for the Twenty-first century. (1996). *Learning: the treasure within*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- Konig, F. R., & Bridi, F. R. S. (2019). O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 278-290. <http://dx.doi.org/10.14244/198271992695>.
- Kussmaul, C. (2020). Guiding students to develop essential skills. *Communications of the ACM*, 63(2), 35-37. <https://doi.org/10.1145/3376893>
- Lanz, H. R. (2016). Reflexões sobre práticas de sala de aula e competências na formação

de professores da universidade de Colónia, Alemanha. *Revista Practicum*, 1, 1, 99-113. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8259>

Misseyanni, A., Lytras, M., Papadopoulou, P., & Maroul, C. (Eds.) (2018). *Active learning strategies in higher education: Teaching for leadership, Innovation, and creativity*. Emerald Publishing Limited.

Pacheco, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2004). EL papel de la inteligencia emocional em el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(6), 1-17. <https://bit.ly/3DbIRu8>

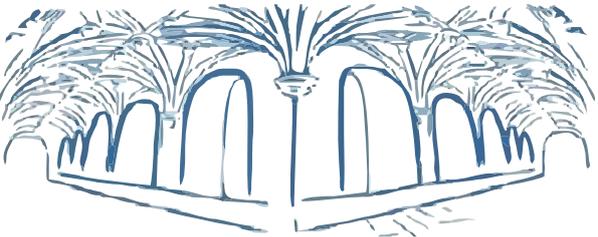
Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Vie pédagogique*, 112, 16-20. <https://bit.ly/3Db83kI>

Santos, P., & Bonito, A. (fev. 2010) – Interagir com o mundo do trabalho – o ensino colaborativo e o voluntariado. *Atas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*, Universidade do Minho <https://bit.ly/3l7jaVu>

Santos, P.M. (2019). *Secretariado e planeamento estratégico. Assessoria e gestão de eventos*. Edições Esgotadas.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.





Cid-García, H. y Pardo-Santano, P. (2021).  
Implantación de un modelo integral  
para la evaluación del prácticum de Magisterio.  
*Revista Practicum*, 6(2), 85-103.  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.12035>

Fecha de recepción: 25/02/2021  
Fecha de aceptación 09/04/2021

## Implantación de un modelo integral para la evaluación del prácticum de Magisterio

### Implementation of a comprehensive model for the evaluation of the practicum in Education

**Herminia Cid-García**

Centro Universitario Cardenal Cisneros (España)  
[herminia.cid@cardenalcisneros.es](mailto:herminia.cid@cardenalcisneros.es)

**Pablo Pardo-Santano**

Centro Universitario Cardenal Cisneros (España)  
[pablo.pardo@cardenalcisneros.es](mailto:pablo.pardo@cardenalcisneros.es)

#### Resumen

El artículo describe la puesta en marcha de un sistema de evaluación para el prácticum de Magisterio en el Centro Universitario Cardenal Cisneros. El procedimiento desarrollado tiene como objetivo subsanar la insatisfacción con la evaluación del prácticum constatada por múltiples autores. Para ello, se ha partido de las competencias de la materia y se han planteado los criterios de evaluación más adecuados para verificar su adquisición. Se han elaborado diversos instrumentos y materiales específicamente diseñados para valorar esos criterios, se han establecido las ponderaciones de los criterios y los contextos más adecuados para aplicar cada uno de los instrumentos. El sistema ha permitido alinear y correlacionar todos los elementos del proceso y evaluar a los estudiantes con un conjunto de recursos e instrumentos que incorporan mayor rigor y precisión.

Finalmente, todos los agentes colaboradores tienen una mayor implicación en la evaluación y pueden participar de su carácter formativo.

## **Abstract**

The article describes the implementation of an evaluation program for the student teaching practicum that form part of the Early Childhood and Primary Education degrees at the Centro Universitario Cardenal Cisneros. The objective of the developed procedure is to remedy the dissatisfaction with the practicum expressed by various professionals. To do this, the subject's competences were used to create the most valid evaluation criteria to verify the learning of them. Various tools and work materials specifically designed to measure these criteria have been elaborated below. Finally, each criteria item's weight has been established and the most suitable context to apply each of the developed instruments. First, the developed system has allowed for the alignment and correlation of all of the elements of the evaluation process. Furthermore, the new system evaluates students with a set of resources and instruments that incorporate greater rigor and precision. Lastly all the people who collaborate have greater involvement in the evaluation and continue to progress in their formative nature.

## **Palabras claves**

Prácticum, grado de Magisterio, evaluación formativa, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación.

## **Keywords**

Practicum, teaching degree, formative evaluation, evaluation criteria, evaluation instruments.

## **1. Introducción y contexto de la experiencia**

El artículo describe la puesta en marcha de un sistema de evaluación integral para el prácticum de Magisterio en el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC). El sistema se denomina "integral" porque, partiendo de las competencias de la materia, elabora y correlaciona con ellas los diferentes elementos de la evaluación: criterios de evaluación, contextos de evaluación e instrumentos de evaluación y calificación. Esta experiencia continúa el trabajo presentado por González-Garzón y Laorden (2012), en el que las autoras plantean como tarea clave en la implantación del nuevo modelo de Prácticum, la elaboración de un sistema de evaluación integral que parta de las competencias de la materia.

La situación en torno a la evaluación del prácticum en el CUCC, como en otras tantas instituciones de formación de maestros, evidenciaba varias de las deficiencias planteadas por estos y otros autores (Díaz Alcaraz, 2004; Cano, 2008; Zabalza, 2011; Chica, 2015; Cid et al., 2016; Sánchez Claros, 2016; Ruiz et al., 2018; Gabarda et al., 2019), entre ellas se destacaban:

- Calificaciones no acordes con la competencia mostrada por los estudiantes en la mayoría de las materias del grado.
- Preponderancia de los ítems de evaluación del dominio afectivo y actitudinal.
- Desconexión entre las competencias previstas y las actitudes valoradas por los tutores de los colegios y universitarios.
- Calificaciones basadas en escasos instrumentos y de reducida variedad.
- Escasa atención a las relaciones entre la teoría y la práctica docente.
- Exige la presencia de criterios de evaluación vinculados a la práctica profesional docente.
- Ningún peso del sistema de tutorías y de acompañamiento a lo largo de las prácticas.
- Desconocimiento de los criterios de evaluación en los colegios de prácticas.
- Percepción poco realista de los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias.

El modelo que se describe se ha desarrollado en el primero de los 3 prácticum en los que está dividida la materia “Prácticas Externas” en el plan de estudios del CUCC. Este “prácticum I” se realiza en 2º curso de Magisterio, y lo cursan anualmente 100-120 estudiantes de los grados de Infantil y Primaria. El sistema que se describe se ha desarrollado a lo largo de tres cursos sucesivos (2016-17, 2017-18 y 2018-19) en los que se han ido implantando y chequeando sus diferentes elementos, y se ha desarrollado teniendo en cuenta tres principios básicos:

- La insatisfacción con la mayoría de los sistemas de evaluación del prácticum y su necesidad de mejora que se manifiesta por parte de los actores implicados (Díaz Alcaraz, 2004; Cano, 2008; Zabalza, 2011; Chica, 2015; Cid et al., 2016, Ruiz et al., 2018).
- La necesidad de desarrollar sistemas de evaluación que tenga en cuenta los aprendizajes a partir de las competencias previstas para esta materia, y que no renuncien a la imprescindible calificación de las prácticas como asignatura académica (Cano, 2008; Sánchez Claros, 2016).
- El valor educativo que tiene para los estudiantes y profesores la alineación y la coherencia entre los diferentes elementos que constituyen la evaluación (Chica, 2015).

## 2. Objetivos

El trabajo que se publica tiene como objetivos mostrar las diferentes fases de la puesta en marcha del programa, dar a conocer los instrumentos y materiales elaborados y exponer los primeros resultados de la implantación del sistema.

## 3. Marco teórico

Según el Informe McKensey & Co. (Barber et al., 2010) el prácticum es una materia clave en la formación del estudiante del grado de Magisterio para garantizar un grado óptimo de calidad educativa. Es un periodo formativo distribuido en varios momentos a lo largo del grado, que le ofrece la posibilidad de elaborar su futura concepción pedagógica a través de la práctica y de la reflexión crítica. El prácticum, considerado por diferentes autores (Díaz Alcaraz, 2004; Zabalza, 2011) una de las materias más importantes del futuro maestro, constituye una toma de contacto con la realidad educativa y una ocasión de reflexionar sobre sus aptitudes, capacidades y habilidades docentes y valorar críticamente aquello que aprende en la universidad. El prácticum se convierte en un encuentro entre la teoría y la práctica (Tejada, 2006).

La evaluación en el prácticum, según Ballester et al. (2003) “es un momento de encuentro, donde el discente ayudado por la reflexión propuesta por el docente llegue a reconocer donde se encuentra en su proceso de adquisición de las competencias adquiridas” (p. 465) y en ella intervienen tutores de Universidad, maestros de centros educativos, alumnos y coordinadores de prácticas. En el prácticum, esta evaluación exige la creación de instrumentos fiables que muestren con objetividad y claridad si se han adquirido las competencias profesionales que se requieren. Como asegura Cano (2008) el elemento clave del cambio por competencias está en la evaluación, que implica usar diversos agentes e instrumentos. Además, y tal y como indica la afirmación clásica de Gibbs (2003) “la evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como alumnos” (p. 61).

Son muchos los autores (Díaz Alcaraz, 2004; Cano, 2008; Zabalza, 2011; Chica, 2015; Cid et al., 2016) que han dejado entrever un profundo malestar y descontento respecto a la evaluación del prácticum de Magisterio. Díaz Alcaraz (2004) aborda la cuestión con crudeza al señalar que “si la calificación del prácticum fuera un indicador de cualificación docente todos los estudiantes que terminan la carrera serían unos excelentes maestros, [...] y la nota final que consiguen oscila entre el Sobresaliente y la Matrícula de Honor” (p. 185-186). Tanto los informes de los centros de prácticas como los informes de las universidades muestran altas calificaciones porque consideran aspectos actitudinales más que aptitudina-

les. También los propios estudiantes indican en sus autoevaluaciones un elevado grado de desarrollo de las competencias del prácticum y una alta satisfacción con el desarrollo de este. Lo que no se correlaciona con la valoración de sus tutores universitarios según muestra el trabajo de Gabarda et al. (2019).

Por tanto, no está claro que las calificaciones muestren si se han alcanzado las habilidades docentes requeridas y discriminen entre los estudiantes que adquieren las competencias necesarias en la profesión docente y los que no. En esta misma dirección se sitúan Cid et al. (2016) que constatan diversidad de deficiencias, entre ellas, la realización de la evaluación que no cumple adecuadamente sus funciones.

Por su parte Zabalza (2011) detecta un predominio de lo organizativo sobre lo curricular, que se manifiesta en “sistemas de evaluación superficiales y sistemas de supervisión y tutoría marginales que no ayudan a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia” (p. 33). El autor invita a que se ayude a los estudiantes a ir más allá de lo meramente emotivo a través de una adecuada supervisión que oriente la reflexión de los aprendizajes y habilidades que se les muestran. Sánchez Claros (2016) se centra en el incumplimiento de los objetivos que se propone el prácticum en términos de “evaluación light de los practicantes” (p. 723). Señala la inexistencia de criterios objetivos para calificar a los estudiantes, de tal modo, que sin dichos criterios se deja todo en manos de lo meramente emocional.

Por otro lado, Chica (2015) revela la falta de coordinación entre los agentes que intervienen en el proceso formativo del prácticum. Acusa de no triangular la información entre los profesores tutores de universidad, maestros de centros y el coordinador de prácticas. Cada uno de los implicados emite una calificación según lo que se les pide a los estudiantes sin conocer realmente lo que hacen los otros. Ruiz, Sánchez et al. (2018) detectan esta misma falta de coordinación y la necesidad de mejorar los criterios e instrumentos de evaluación empleados.

Partiendo de este análisis, Díaz Alcaraz (2004) da unas pautas para avanzar en una evaluación más significativa. El autor indica que la evaluación debe tener un doble carácter, por un lado, debe asesorar la práctica docente y por otro, ha de calificar y emitir una nota. Para él la evaluación ha de ser criterial en cuanto debería fijar de antemano unos supuestos de lo que se considera una buena práctica docente para posteriormente poder comparar con la práctica del estudiante. Y también ha de ser global al evaluar todos los aspectos de la práctica docente: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para finalizar, propone cinco ámbitos de evaluación: clima de aula, tutoría, programación, metodología y evaluación y al mismo tiempo aporta un listado de indicadores de cada uno de los citados temas.

Cid et al. (2016) plantean la necesidad de elaborar una *Guía* para dicha evaluación donde conste principalmente “la concreción de competencias en resultados de aprendizaje; el establecimiento de criterios e indicadores sobre la consecución de los resultados de aprendizaje” (p. 315). Todo ello es imprescindible para garantizar la calidad educativa en los Grados de Magisterio, ya que como indica Ruiz Callado (2001) el nexo entre la evaluación y la calidad es el factor determinante para la adquisición de resultados positivos.

Por su parte, Cano (2008) aborda la evidencia de que para evaluar por competencias necesitamos utilizar diferentes instrumentos y agentes que garanticen que el estudiante es capaz de pasar del qué al cómo. En la misma línea, Chica (2015) aboga por la necesidad de “diseñar herramientas que contemplen de forma clara y objetiva las competencias que se deben evaluar” (p. 63) y validar instrumentos fiables para mostrar si se han adquirido o no las competencias profesionales que se requieren. Por otra parte, Ballester et al. (2013) defienden elaborar instrumentos de registro para cada uno de los agentes implicados, identificando diferentes niveles de dominio, y así clarificar los objetivos a alcanzar y comprobar el nivel de competencia y logro deseable.

Ruiz Callado (2011) aboga por la combinación de evaluación continua (seguimiento-tutoría) con evaluación final (memoria y cuestionarios) como clave para garantizar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

#### 4. Descripción y desarrollo del modelo

La estructura del Prácticum I en las titulaciones de Magisterio del CUCC ya fue descrita en el trabajo de González-Garzón y Laorden (2012). Por tanto, y antes de explicar con detalle el desarrollo del modelo que se ha implantado, se darán solo los detalles generales de la materia a modo de contexto. El Prácticum I en el CUCC está estructurado en dos periodos temporales que se describen a continuación:

- El primer periodo consiste en una formación previa para los estudiantes de cinco “sesiones previas”. La primera de las sesiones sirve para explicar las líneas generales de la materia, calendarios y normativa. La segunda y la quinta están dirigidas por los tutores de los grupos y en ellas se trabajan aspectos metodológicos, técnicas de observación, recomendaciones, y elementos que faciliten las tareas encomendadas a los estudiantes en las aulas de prácticas. La tercera y la cuarta sesión están dirigidas por maestros en activo y en ellas se conocen situaciones y modos de actuación reales en el aula.
- El segundo periodo se inicia una vez realizados estos encuentros y seleccionadas las plazas de prácticas, y en él los estudiantes pasan seis semanas en los colegios. Durante esas semanas tienen cuatro encuentros con su tutor univer-

sitario, para realizar un seguimiento de las prácticas, compartir experiencias, evaluar acciones propias y observadas y planificar intervenciones.

Con esta situación de partida, y con los referentes teóricos analizados, se inició un proyecto para desarrollar todos los elementos de la evaluación del prácticum a partir de las competencias previstas para la asignatura. Este proyecto se ha desarrollado a lo largo de cuatro cursos académicos consecutivos en tres fases sucesivas. Estas fases fueron elaboradas para identificar los elementos constituyentes de la evaluación y discernir las funciones y el papel de cada elemento del proceso siguiendo la propuesta de López Pastor (2009). Se diferenciaron competencias, criterios de evaluación, criterios de calificación e instrumentos de calificación. A continuación, se describe, a modo de ejemplo, el trabajo realizado en el caso del Prácticum I de Educación Primaria.

### **Fase 1. Conversión de las competencias en elementos evaluables.**

Esta fase del trabajo consistió en transformar las competencias en elementos evaluables, desarrollando criterios de evaluación a partir de aquellas y determinando las relaciones entre ambos.

**Tabla 1. Competencias específicas de la materia Prácticum para el grado de maestro en Educación Primaria. Fuente: Elaboración propia.**

Competencias específicas de la materia	
1	Adquirir un conocimiento práctico del aula y del centro y de la gestión de los mismos.
2	Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
3	Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
4	Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
5	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
6	Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
7	Regular los procesos de interacción en grupos de estudiantes 6-12 años.
8	Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Los criterios se elaboraron a partir de conductas profesionales deseables en los maestros en formación, y siguiendo algunas de las ideas de Cano (2008) que aporta principios para este diseño. Algunos de estos principios son: evaluar ejecuciones concretas de los estudiantes; hacer conscientes a los estudiantes de sus puntos débiles y fuertes; evaluar acciones contextualizadas en la realidad o integrar y combinar conocimientos diversos en las acciones evaluadas. Otra de las fuentes utilizadas para la elaboración de estos criterios fueron los propuestos por Díaz Alcaraz (2004). Los criterios elaborados se recogen en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Criterios de evaluación elaborados a partir de las competencias de la materia. Fuente: Elaboración propia.

	Criterios de evaluación	Palabras clave
A	Conoce y describe de forma correcta los elementos que configuran el aula, así como sus características y funciones.	Conocimiento aula
B	Conoce y describe los procesos necesarios para la buena gestión de un centro escolar.	Conocimiento gestión de centro
C	Identifica los procesos de interacción y comunicación en el aula, y demuestra capacidad para interpretarlos, valorarlos e intervenir adecuadamente.	Interacción y comunicación aula
D	Manifiesta destrezas y habilidades sociales necesarias para favorecer el aprendizaje y la convivencia en el aula.	Habilidades sociales
E	Utiliza teorías y estrategias adecuadas para llevar a cabo el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.	Seguimiento de enseñanza-aprendizaje
F	Participa en la actividad docente del aula con la orientación del tutor de la misma.	Participación en docencia
G	Reflexiona sobre la práctica.	Reflexión
H	Participa activa y críticamente en sesiones formativas y trabajos de grupo.	Sesiones formativas

Como segunda tarea de esta primera fase, se procedió a vincular explícitamente los criterios elaborados con las competencias de la materia. La correlación se muestra en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Relación entre competencias específicas de la materia prácticum y los criterios de evaluación elaborados para dicha materia. Fuente: Elaboración propia.

Competencias	Criterios de evaluación según palabras claves
1	Conocimiento aula; Conocimiento gestión de centro; Interacción y comunicación aula; Habilidades sociales.
2	Interacción y comunicación aula; Habilidades sociales; Seguimiento de enseñanza-aprendizaje.
3	Seguimiento de enseñanza-aprendizaje; Participación en docencia.
4	Conocimiento aula; Conocimiento gestión de centro; Interacción y comunicación aula; Reflexión.
5	Participación en docencia; Reflexión.
6	Participación en docencia; Sesiones formativas.
7	Interacción y comunicación aula; Habilidades sociales.
8	Conocimiento gestión de centro; Sesiones formativas.

## Fase 2. Determinación de los elementos constituyentes de la evaluación y su relevancia.

Una vez establecido el “qué evaluamos”, tal y como indica Cano (2008) se hace necesario desarrollar el “cómo” evaluamos. Para ello, y en primer lugar, se determinó la relevancia relativa de cada uno de los criterios de evaluación, estableciendo una ponderación que se recoge en la Tabla 4.

La tarea de ponderar los criterios se realizó teniendo en cuenta:

- Las características propias de los estudiantes, que se enfrentan a su primera experiencia de prácticas.
- La mayor o menor relevancia de la capacidad evidenciada en relación con las tareas propias de un maestro.
- La correlación establecida entre cada criterio y las competencias que se evalúan a través de este.
- Las deficiencias formativas y necesidades detectadas en este tipo de estudiantes por González-Garzón y Laorden (2012).
- La existencia dentro del grado de otros dos periodos de prácticas posteriores para hacer hincapié en el desarrollo de conductas profesionales incipientes.

**Tabla 4.** Ponderación de los criterios de evaluación (ver Tabla 2) del Prácticum I.  
Fuente: Elaboración propia.

Criterios de evaluación	%
Conocer aula	15
Conocer gestión de centro	5
Interacción y comunicación aula	10
Habilidades sociales	15
Seguimiento de enseñanza-aprendizaje	10
Participación en docencia	15
Reflexión	15
Sesiones formativas	15

La segunda tarea de esta fase consistió en determinar los elementos y/o contextos en los cuales debería realizarse la evaluación de cada criterio. Para ello se buscó el apoyo en las propuestas de Díaz Alcaraz (2004) y Cano (2008), que proponen como instrumentos seminarios, memorias finales, autoevaluaciones, coevaluaciones e informes de tutores.

También Ruiz-Gallardo et al. (2012) proponen un sistema de evaluación que tenga en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, el informe del tutor escolar y las tareas encomendadas por el tutor universitario (memorias finales y actividades de las sesiones formativas) e incluso llegan a proponer porcentajes concretos para la relevancia de cada uno de estos elementos. Además, Ruiz-Callado (2011) aboga por el establecimiento de sistemas que permitan la evaluación continua y garanticen la función formativa de la materia. A partir de las ideas se estableció la existencia de cuatro instrumentos para la evaluación: las tareas desarrolladas en las sesiones formativas de los estudiantes, el informe de calificación del colegio, la síntesis final del estudiante (memoria, carpeta, o portafolio), y la propia autoevaluación del estudiante.

Como última tarea de esta fase se estableció una correlación entre cada uno de los criterios de evaluación y cada uno de los elementos de esta y se determinó que la proporción de cada criterio debía evaluarse con cada uno de los instrumentos y su peso relativo en la evaluación. En este paso se tuvo especialmente en cuenta la idea de González y Fuentes (2011) de que la enseñanza es una actividad práctica y por tanto aprender implica saber hacer. Por ello, se determinó dar un elevado peso al informe del tutor del colegio, entendiendo que es en ese informe en el que más se evalúa el “saber hacer” del estudiante.

**Tabla 5.** Relación entre criterios de evaluación e instrumentos de evaluación con detalle de la relevancia de cada uno con relación al peso de cada criterio. Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de calificación	Tareas en Sesiones	Memoria/ Portfolio	Informe Colegio	Autoevaluación	%
Criterios de evaluación					
A		10	5		15
B		5			5
C		2,5	7,5		10
D			15		15
E		2,5	7,5		10
F		5	10		15
G		10		5	15
H	15				15
<b>SUMA</b>	<b>15</b>	<b>35</b>	<b>45</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

### Fase 3. Elaboración de instrumentos de trabajo y evaluación.

Una vez desarrollado el sistema de evaluación del prácticum a lo largo de las dos primeras fases del proyecto, se elaboraron los instrumentos adecuados para el desarrollo del sistema. Estos instrumentos serían una parte fundamental del “manual del tutor de prácticas” para así enfrentar dos cuestiones clave en la evaluación:

- Facilitar el ejercicio de la tutoría de prácticas por parte de los profesores universitarios, que, con frecuencia, son nombrados con un sistema que no garantiza las competencias necesarias para ejercer la tutoría, ni el interés por dicha tarea (Zabalza, 2011). Por tanto, contar con materiales e instrumentos elaborados garantiza unos mínimos de calidad en la evaluación al margen de quienes los utilicen.
- Homogeneizar la exigencia hacia los estudiantes manejando criterios comunes entre tutores. El uso común de materiales comunes de trabajo y evaluación facilita el equilibrio entre la exigencia de los tutores y mejora la frecuente percepción de agravios comparativos entre los estudiantes de distintos tutores de prácticas (Liesa y Vived, 2010; Elwes et al., 2011) y garantiza la realización de aquellas tareas clave para el desarrollo de la evaluación.

En esta fase, por tanto, se han desarrollado materiales adecuados para cada uno de los elementos de la evaluación, teniendo en cuenta los criterios que deben evaluarse con ellos. El desarrollo de esta fase se ha prolongado a lo largo

de los cuatro cursos de implantación del modelo y ha requerido pruebas con diversos materiales. Estos instrumentos se han elaborado a partir de propuestas como las de Cano (2008); Elwes et al. (2011); Ruíz (2011); Zabalza (2013) y Domingo y Gómez (2014) y de buenas prácticas desarrolladas por los tutores de prácticas del CUCC.

Los materiales desarrollados han sido los siguientes:

- Materiales para las sesiones de formación previa y simultánea. Hacen hincapié en el desarrollo de una práctica reflexiva y siguen especialmente las propuestas de Ballester et al. (2013) y Domingo y Gómez (2014). Para la elaboración del diario de prácticas se ha seguido la propuesta de Chacón y Chacón (2006). Todos están concebidos como materiales formativos y es el trabajo con ellos y los aprendizajes que se va desarrollando los que son usados como elementos de evaluación (Díaz Alcaraz, 2004), (Ruíz, 2011). Estos materiales son:
  - *Guía para la planificación de intervenciones en el aula.* (Elaboración propia)
  - *Ficha de registro y análisis de intervenciones en el aula.* (Elaboración propia)
  - *Ficha RAR* (Registro de Aprendizaje Reflexivo (Domingo y Gómez, 2014))
    - *Documento de Retos de PI.* (Elaboración propia)
    - *Ficha “Mi estilo docente”* (Domingo y Gómez, 2014)
    - *Guía de elaboración de un Diario de Prácticas* (Elaboración propia)
- Boletines de evaluación para los tutores de los centros. Evalúan conductas del estudiante relacionadas con la práctica profesional, siguiendo las ideas de Díaz Alcaraz (2004) y Cano (2008), y con los criterios de evaluación elaborados en la Fase 1. El número de ítems del boletín de evaluación está vinculado a la ponderación del criterio con el que el ítem se relaciona. A lo largo del proyecto se han testado cuatro boletines de evaluación diferentes. En el anexo 1 se recoge el modelo utilizado durante el curso 2018-19.
- Documentos de criterios comunes para la elaboración de memorias. Son documentos compartidos por los estudiantes y tutores para facilitar así una evaluación más compartida y transparente y fomentar la metacognición, como demandan Laorden y González-Garzón (2012). Permiten a los estudiantes contrastar su trabajo con los criterios que marcan la ejecución adecuada de las tareas. También existe un documento con orientaciones para calificación de las memorias por parte de los tutores.

- Instrumentos de autoevaluación del estudiante. Están basados en las competencias previstas. Su diseño obliga al estudiante a citar evidencias en relación con la competencia que se califica (Ruiz-Gallardo et al., 2012) para así intentar huir de la mera calificación de un criterio con una nota numérica.
- Un manual del tutor universitario. Este manual recoge todos los materiales de los que se ha hablado en estas tres fases del desarrollo del proceso. Todos los materiales que componen este manual están disponibles desde el inicio de curso para los tutores en un repositorio electrónico.

#### **Fase 4. Seguimiento del proyecto a lo largo del periodo de implantación.**

En relación con los tutores de los colegios, se pretenden mejorar algunas de las tareas identificadas por Martínez y Raposo (2011) como deficientes en el desempeño de la tutoría de prácticas y relacionados con la evaluación: ayudar al alumno a analizar y evaluar sus competencias; favorecer la reflexión personal y la autoevaluación del alumnado o identificar criterios de evaluación relativos al prácticum. Se pretende así mejorar la escasa cultura colaborativa con la universidad identificada por los mismos autores como una de las deficiencias de la función tutorial en los colegios. Durante la implantación del proyecto se han tomado las siguientes medidas:

- Desarrollo de informes intermedios de evaluación, con los mismos ítems que los informes finales, que se cumplimentan en medio del proceso con el estudiante presente y evalúan cada aspecto como *logrado, en proceso o no logrado*.
- Contacto personalizado con los tutores que envían boletines con calificaciones suspensas. En estos contactos se analizan las debilidades detectadas en la formación y/o desarrollo de las prácticas del estudiante.
- Elaboración de encuestas de satisfacción específicas para los tutores de los colegios, que recogen valoraciones sobre la organización de las prácticas, la coordinación con la universidad y la relación con los tutores universitarios. Además, a todos los tutores que incluyen respuestas abiertas se les responde personalmente.

En relación con los estudiantes y tutores universitarios, también se ha realizado un seguimiento de la implantación del proyecto recogiendo la valoración realizada por ambos colectivos sobre diversos aspectos a través de cuestionarios específicos. En el caso de los estudiantes, se ha pretendido subsanar la anomalía indicada por Liesa y Vived (2010), de que, en medio de una cultura de la evaluación, la asignatura de prácticas sea en muchas ocasiones la única en la que los alumnos no evalúan a sus profesores ni la materia.

## 5. Resultados

La discrepancia planteada entre otros por Cano (2004) y por Díaz-Alcaraz (2004) sobre la frecuente excelencia de las calificaciones de los estudiantes en el Prácticum y poco frecuente excelencia de estos al ejercer como maestros, podría conducir a una convicción implícita de que unas calificaciones más bajas en el prácticum implican una mayor objetividad en la evaluación. También el trabajo de Gabarda et al. (2019) podría apuntar en esta dirección porque detecta que los tutores universitarios emiten unas calificaciones más bajas que el resto de agentes implicados en la evaluación. La puesta en marcha de este proyecto empieza a arrojar algunas evidencias preliminares que indican una modificación en las calificaciones de los estudiantes y que pueden observarse en la Tabla 6. En esta tabla se aprecia una caída significativa del número de estudiantes con calificación en el prácticum de sobresaliente en el primer curso en el que el sistema de evaluación descrito se ha implantado de forma completa (curso 2018-19).

**Tabla 6. Resultados evaluación prácticum I. Fuente: Elaboración propia**

Curso	Suspensos	Aprobados	Notables	Sobresalientes	Matrículas Honor	NP	Alumnos
2015-16	0	3 (2,6%)	48 (42%)	60 (53%)	1 (0,8%)	2 (1,7%)	114
2016-17	3 (3,7%)	2 (2,5%)	27 (34%)	45 (57%)	2 (2,5%)	0	79
2017-18	1 (0,8%)	2 (1,6%)	47 (38%)	69 (56%)	4 (3,3%)	0	123
2018-19	3 (2,7%)	2 (1,8%)	71 (65%)	31 (28%)	3 (2,7%)	0	110

Por si fuera poco significativo el descenso de las calificaciones medias de los estudiantes, se ha establecido otro criterio de análisis de éstas, buscando verificar que el sistema implantado permite una evaluación más ajustada y realista. Para ello, se han comparado las calificaciones de la materia Prácticum I con las obtenidas por esos mismos estudiantes en el resto de las materias del curso.

Esta comparación se realiza considerando que, si bien es posible que cada estudiante sea especialmente brillante en algunas materias y muestre menores cualidades en otras, también es estadísticamente previsible que los estudiantes con mejor rendimiento académico global sean estudiantes con un mejor rendimiento en cada asignatura particular.

En la Tabla 7 se reflejan los resultados de la comparación entre las calificaciones medias de los estudiantes y las calificaciones obtenidas en el prácticum I del mismo curso académico. Se realiza esta comparación a lo largo de los mismos cuatro cursos de la Tabla 6 y puede observarse cómo el ajuste es significativamente mayor en el curso 2018-19. Para la comparación se incluyen además las calificaciones de sobresaliente obtenidas por los estudiantes en cada curso por

ser ésta la nota más frecuente del prácticum.

**Tabla 7.** Comparación entre las calificaciones medias del curso y las del Prácticum I. Fuente: Elaboración propia

Curso	Nº alumnos	Nota media curso	Nota media prácticum	% sobresalientes
15-16	114	7,53	8,40	53
16-17	79	7,42	8,49	57
17-18	123	7,43	8,64	56
18-19	110	7,26	7,98	28

## 6. Conclusiones

La experiencia descrita muestra que es posible convertir las competencias en elementos evaluables. En esta tarea ha resultado clave la distinción entre los diferentes elementos que deben estar presentes en la evaluación: competencias, criterios de evaluación, contextos de evaluación e instrumentos de evaluación y el establecimiento de las relaciones entre ellos. En este sentido, la asignatura de prácticas reclama, admite, y en varios sentidos favorece, la normalización de su evaluación en referencia a las competencias previstas para ella, ya que permite la evaluación real de la aplicación de los saberes que la competencia describe. La tarea clave es conseguir la traslación de esas competencias a elementos evaluables.

Además, el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de informes intermedios de evaluación abre la posibilidad de realizar acciones preventivas en los casos en los que se detecta una mala praxis del estudiante durante su estancia en el colegio y desembocan en una evaluación más formativa y procesual y por tanto más satisfactoria.

Por otro lado, los primeros resultados de la implantación de este sistema muestran que su uso consigue una evaluación más ajustada y realista de los estudiantes que está más en consonancia con las calificaciones obtenidas en otras materias del grado y con la evidencia de que el porcentaje de estudiantes excelentes es mucho menor que el que suele reflejarse en las calificaciones del prácticum.

Consideramos que este mayor ajuste en la evaluación es resultado de diversas medidas que se han mostrado eficaces cuando se han aplicado conjuntamente: la evaluación de los estudiantes en relación con conductas profesionales; la participación de diferentes actores en la evaluación; la existencia de criterios claros y comunes entre los tutores universitarios; el establecimiento de instrumentos más precisos para evaluar los criterios y la sustentación de la evaluación en diver-

sas tareas y contextos. También es indudable que con este modelo de evaluación hay un mayor conocimiento del estudiante sobre lo que se espera de él. Esta transparencia genera una mayor precisión en la evaluación y permite una mayor conciencia de los profesores sobre lo que están evaluando cuando califican una determinada ejecución o utilizan un instrumento de evaluación concreto.

Para verificar la eficacia del sistema desarrollado será necesario un mayor recorrido temporal del modelo y recopilar datos una vez que se haya aplicado a los diferentes prácticum del grado y a cohortes completas de estudiantes que hayan sido evaluados según el mismo.

## Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Ballester, L., Marco, L., Moril, R. y Paulo, M. (2013). Diseño y análisis de un prácticum basado en competencias en la UCV. En P.C. Muñoz Carril, M. Raposo-Rivas, M. González Sanmamed, M.E. Martínez-Figueira, M. Zabalza-Cerdeiriña y A. Pérez-Abellás, *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes*. (pp. 457-471). REPPE.
- Barber, M., Chijioke, C. y Mourshed, M. (2010). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el Mundo*. Mckinsey & Company. PREAL.
- Cano, E. (2008). Evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. <https://cutt.ly/5ReLzyI>
- Chacón, M. A. y Chacón, A. E. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción pedagógica*, 15 (1), 120-127. <https://cutt.ly/ceRB0Rn>
- Chica, E. y Domínguez Alfonso, R. (2015). Evaluación por competencias en el prácticum de Magisterio por tutores profesionales: propuesta de cuestionario. *Aula de Encuentro*, 17(2), 59-80. <https://cutt.ly/zReLWSZ>
- Cid, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento, J.A. (2016). Evaluación del programa de Prácticum del grado de maestro de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *Revista de Docencia Universitaria*, 14, 285-320. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5796>
- Díaz Alcaraz, F. (2004). Apuntes para un modelo de evaluación del prácticum de los estudiantes de magisterio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 19. 185-199. <https://cutt.ly/LeRB30y>
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Elwes, O. Fernández, R. y Rivas, B. (2011). Gestión, docencia y experiencias de Prácticum en la Facultad de Educación de Toledo. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 441-457. <https://cutt.ly/feRB5is>
- Gabarda Méndez, V. y Colomo Magaña, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 4(1), 37-54. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874>
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad* (pp. 61-70). Narcea.
- González-Garzón, M. y Laorden, C. (2012). El prácticum en la formación inicial en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y

Primaria. El punto de vista de profesores y alumnos. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 131-154. <https://cutt.ly/sReZssN>

González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente *Revista de Educación*, 354, 47-70. <https://cutt.ly/qReZghX>

Liesa, M. y Vived, E. (2010). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre educación*, 18, 201-218. <https://hdl.handle.net/10171/9826>

López Pastor, V. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en la Educación Superior* (pp. 45-64). Narcea.

Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de educación*, 354, 155-181. <https://cutt.ly/CRexZGKF>

Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Matéu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en

Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>

Ruiz-Callado, R. (2011). ¿Cómo evaluar las prácticas externas universitarias? Retos, alternativas, propuesta de un modelo y análisis de resultados. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez y N. Pellín. (Coords.), *Actas de las IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1592-1605). <https://cutt.ly/9ReZ15g>

Ruiz-Gallardo, J. R., Valdés, A. y Moreno, C. (2012). Prácticum y evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 93-111. <https://cutt.ly/uReZ7R5>

Sánchez Claros, J.P. (2016). El carácter bipolar del prácticum de Magisterio: un reto para la innovación. *Opción*, 32(10), 715-733. <https://cutt.ly/1ReXwZM>

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <https://cutt.ly/BReXoqW>

Zabalza, M. A. (2013). *El prácticum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Narcea.


 Centro  
Universitario  
Cardenal  
Cisneros

**PRÁCTICUM DE MAGISTERIO**

## INFORME DE EVALUACIÓN PRÁCTICUM I

### Grados de Educación Primaria. Curso 2018-19

<b>Alumno/a</b>	
-----------------	--

#### DATOS DEL CENTRO ESCOLAR

**Nombre del centro:**
**Dirección, localidad y teléfono:**
**Tutor/a de prácticas**
**Nombre y apellidos:**
**DNI:**
**Correo electrónico:**
**Coordinador/a de prácticas**
**Nombre y apellidos:**
**DNI:**

#### CALENDARIO PARA EL CONTROL DE ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD

Por favor, rellene este calendario según el siguiente código:

- Asistencia y puntualidad correctas: **Dejar en blanco**
- Retraso: **R**
- Falta de asistencia: **F**

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
19 NOV	20 NOV	21 NOV	22 NOV	23 NOV TUTORÍA CUCC
26 NOV	27 NOV	28 NOV	29 NOV	30 NOV TUTORÍA CUCC
3 DIC	4 DIC	5 DIC	6 DIC FESTIVO	7 DIC
10 DIC	11 DIC	12 DIC	13 DIC	14 DIC TUTORÍA CUCC
17 DIC	18 DIC	19 DIC	20 DIC	21 DIC

Observaciones.....

.....

.....

.....

### EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM I

Por favor, lee detenidamente los diferentes ítems expresados en esta lista e **INDICA EN CADA CASILLA EL VALOR NUMÉRICO QUE MÁS SE AJUSTE** al grado de adquisición de ese criterio por parte de tu estudiante en prácticas. La nota media obtenida supondrá el 45% de su calificación.

Grado de desarrollo de cada criterio	Insuficiente 0-1-2-3-4	Suficiente 5-6	Notable 7-8	Excelente 9-10
Identifica los aspectos más significativos del funcionamiento y la organización del aula.				
Observa e interpreta adecuadamente las características más relevantes del grupo de alumnos.				
Toma decisiones en el aula teniendo en cuenta las interacciones y relaciones entre los alumnos.				
Interviene adecuadamente en la resolución de conflictos en el aula asumiendo una posición de adulto.				
Utiliza un lenguaje adecuado en sus intervenciones e interacciones con los alumnos.				
Se relaciona correctamente con el tutor asumiendo una adecuada disposición al aprendizaje, la colaboración y el trabajo en equipo.				
Se relaciona con los alumnos teniendo en cuenta sus características personales, intereses y capacidades.				
Aplica técnicas y teorías ajustadas a las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula.				
Emplea de forma apropiada los recursos didácticos disponibles y tiene creatividad para elaborar otros nuevos.				
Asumen las tareas que se le asignan y las desarrolla adecuadamente.				
Muestra buena disposición hacia el trabajo y tiene iniciativa para proponer y desarrollar acciones en el aula.				
Colabora y participa con el tutor en las actividades e intervenciones didácticas que se le proponen.				

**Fecha:**
**Firma del tutor/a**
**Firma del coordinador/a y sello del centro**

**Observaciones**.....  
.....  
.....  
.....

Responsable: Isaac Pinto Gismero Identidad: FUNDACION CARDENAL CISNEROS - NIF: G28576270 Dir. postal: Avda. Jesuitas, 34 - 28806 Alcalá de Henares, Madrid (España)  
Teléfono: 918891254 Correo elect: [proteccion.datos@cardenalcisneros.es](mailto:proteccion.datos@cardenalcisneros.es)

“En nombre de la empresa tratamos la información que nos facilita con el fin de prestarles el servicio solicitado. Los datos proporcionados se conservarán mientras se mantenga la relación comercial o durante los años necesarios para cumplir con las obligaciones legales. Los datos no se cederán a terceros salvo en los casos en que exista una obligación legal. Usted tiene derecho a obtener confirmación sobre si en FUNDACION CARDENAL CISNEROS estamos tratando sus datos personales por tanto tiene derecho a acceder a sus datos personales, rectificar los datos inexactos o solicitar su supresión cuando los datos ya no sean necesarios”



Ramírez-Vallejo, M.S (2021). Tutoría entre pares mediante el protocolo de focalización de David Allen.

*Revista Practicum*, 6(2), 104-120.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.11958>

Fecha de recepción: 13/02/2021  
Fecha de aceptación 17/04/2021

## Tutoría entre pares mediante el protocolo de focalización de David Allen

### Peer mentoring using the David Allen Targeting protocol

María-del-Socorro Ramírez-Vallejo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México)  
[mramvallejo@gmail.com](mailto:mramvallejo@gmail.com)

#### Resumen

El trabajo colaborativo es básico para la reflexión de la práctica docente. La investigación que aquí se presenta tuvo como objetivo identificar los significados sobre la función de la cotutoría y del protocolo de focalización de David Allen dentro del proceso reflexivo de la experiencia docente para la reconstrucción de la práctica y la identidad profesional. El enfoque de la investigación es cualitativo de alcance descriptivo. Se utilizó el método de análisis de contenido, tomando como recurso los portafolios elaborados por 15 estudiantes de tres equipos de tutoría de la Maestría en educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). Los resultados muestran que la tutoría entre iguales contribuye al cambio y reconstrucción de la identidad profesional. Las investigaciones sobre tutoría entre pares mediante el protocolo de focalización coinciden en su potencial transformador en el proceso de formación de docentes. Finalmente se presentan algunas sugerencias para mejorar el proceso.

#### Abstract

Collaborative work is basic for the reflection of teaching practice. The research presented here was aimed at identifying the meanings of the role of co-tutoring

and David Allen's targeting protocol within the reflective process of the teaching experience for the reconstruction of practice and professional identity. The research approach is qualitative with a descriptive scope. The content analysis method was used, taking as a resource the portfolios prepared by 15 students from three tutoring teams of the Master's in preschool education of the Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). The results show that peer tutoring contributes to the change and reconstruction of professional identity. Research on peer tutoring through the targeting protocol coincides in its transformative potential in the teacher training process. Finally, some suggestions are presented to improve the process.

## Palabras claves

Formación de profesores, identidad profesional, práctica docente, protocolo, tutoría entre pares.

## Keywords

Teacher training, professional identity, teaching practice, protocol, peer tutoring.

## 1. Introducción

La docencia es una profesión que generalmente se realiza en el aula de manera privada y aislada, con pocas posibilidades de que los profesores aprendan de sus pares (Bolívar, 2018). Si se quiere que las escuelas de educación básica se conviertan en comunidades de práctica, con educadores que trabajen juntos, las instituciones de formación docente deberían ayudarles a que se acostumbren a formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso formativo (Korthagen, 2010).

Los enfoques actuales de desarrollo profesional integran el aprendizaje colaborativo como una estrategia donde los profesores comparten experiencias, investigan y analizan juntos sus prácticas pedagógicas en contextos escolares y sociales determinados (Vaillant, 2016). En América Latina la promoción de la colaboración para el aprendizaje de los profesores es una iniciativa que está teniendo mucho éxito (Calvo, 2014). En este sentido, la formación inicial y continua del profesorado, incluidos los programas de maestría con orientación profesional, deberían constituirse en espacios de reflexión colegiada, crítica y sistemática sobre aspectos técnicos, éticos y sociales de la práctica propia y vicaria que impulsen el desarrollo de competencias docentes y contribuyan a la evolución personal y profesional (Colombo y Gabarda, 2019).

La investigación a la que aludimos en este artículo se enmarca en los cursos de Indagación de los procesos educativos I y II de la Maestría en educación preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Las estudiantes de este posgrado son profesoras en servicio, por ello realizan la práctica docente en los grupos y contextos escolares donde laboran, esto les permite cuestionar y comprobar la teoría en contextos reales de práctica (Stenhouse, 1993). Los programas de estudio de estas asignaturas se caracterizan por tener una estructura colaborativa conformada por pequeños grupos de cuatro a seis integrantes, a los que se les asigna un tutor que orienta la elaboración del portafolio temático. Esta herramienta se utiliza para analizar la práctica docente basada en diseños de actividades innovadoras con el fin de transformarla. El portafolio se convierte en el trabajo principal para la acreditación de los cursos de indagación y un requisito para la obtención del grado de maestría.

Durante la formación las estudiantes trabajan tres tipos de tutoría: la tutoría de sí (autotutoría), la tutoría de pares (cotutoría) y la tutoría del profesor. Para hacer el análisis de la práctica docente se utiliza el ciclo reflexivo de Smyth, el cual comprende la descripción de la experiencia, la información/explicación de las teorías implícitas, la confrontación con los pares y la reconstrucción de las concepciones y formas de enseñanza. Es en la fase de confrontación del ciclo reflexivo donde se trabaja con los compañeros el protocolo de focalización de David Allen. El portafolio temático deja de ser una simple recolección de evidencias y se convierte en una herramienta formativa que provoca la reflexión, la metacognición, la evaluación, el seguimiento y acompañamiento entre los pares y el tutor (Morrás et al., 2009). Para la investigación se seleccionaron 15 portafolios elaborados por estudiantes de tres generaciones del programa de Maestría en educación preescolar que pertenecían a tres equipos de tutoría. El estudio tuvo como objetivo general identificar los significados sobre la función de la cotutoría y del protocolo de focalización dentro del proceso reflexivo de la experiencia docente para la reconstrucción de la práctica y la identidad profesional.

## **2. Fundamentación teórica conceptual**

### **2.1 La práctica docente y la reconstrucción de la identidad profesional**

La sociedad del siglo XXI demanda cada vez más a los profesionales, competencias que se requieren en el campo laboral, de ahí que se inste a las universidades e instituciones formadoras de docentes integrar en sus programas educativos un componente práctico (García-Carpintero, 2017). En el caso de la profesión docente, la práctica juega un papel preponderante para el aprendizaje

de la enseñanza, sobre todo, porque hay conocimientos que sólo se adquieren en este espacio formativo (Valle y Manso, 2018). La experiencia adquirida en la práctica cobra mayor significado para el estudiante cuando reflexiona sobre sus teorías implícitas y las contrasta con la percepción de los pares y las teorías psicopedagógicas actuales. Su mirada sobre los procesos educativos se renueva y activa su motivación para introducir transformaciones en intervenciones docentes futuras. Cada cambio que se produce en el pensamiento y la acción genera una reconstrucción identitaria en el docente, lo que hace que este proceso sea permanente (Colombo y Gabarda, 2019).

El portafolio profesional (denominado también portafolio temático) es una herramienta que impulsa la innovación de la práctica docente, mediante procesos reflexivos individuales y colectivos con base en la selección deliberada de evidencias que muestran los esfuerzos de mejora orientados a la resolución de una problemática específica. La reflexión docente constituye el corazón del portafolio, pero la reflexión individual o el portafolio por sí mismo no producen consecuentemente cambios profundos, requieren de planes de formación que integren el acompañamiento docente (Varela y Pellicer, 2019). Los maestros tutores contribuyen al desarrollo profesional con la creación de espacios de reflexión, con cuestionamientos, retroalimentación de la elaboración de proyectos y diseños de actuación. (Tejada et al., 2017). Se requiere, además, de acuerdo a Monereo (2010), de una modalidad formativa co-constructiva basada en las necesidades de los docentes y los contextos donde trabajan. Este tipo de formación retoma el proyecto de investigación de la propia práctica que desarrolla cada profesor en formación ofreciendo andamiaje contextualizado para un cambio profundo y continuo que incide en su identidad profesional y en su filosofía docente.

## **2.2. El trabajo colaborativo y la tutoría entre pares**

El enfoque de colaboración entre pares tiene su sustento en la teoría sociocultural de Vygotsky. En ella, el profesor se constituye al mismo tiempo en un mediador y en un gestor que proporciona los recursos y el apoyo para guiar, según las necesidades, las exigencias y los avances de los docentes en formación (Monereo, 2010). El trabajo colaborativo es una metodología activa que orienta los esfuerzos de los integrantes del grupo hacia el logro de los objetivos con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Del Valle y Castro, 2015). Según Vaillant y Manso (2019) el trabajo colaborativo requiere de cinco elementos esenciales: la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación. Por otra parte, Villagra y Valdebenito (2019) afirman que la estructuración de las interacciones mediante métodos de trabajo colaborativo, contribuye al desarrollo de competencias de diálogo, reflexión y negociación de significados que son básicas para el aprendizaje.

La tutoría entre iguales (denominada también equipo de tutoría y cotutoría en esta investigación) se ha convertido en la actualidad en una estrategia básica para el desarrollo profesional de los docentes (Escudero, 2009). Es una herramienta de aprendizaje cooperativo que acepta una variedad de formatos (Duran et al., 2015) y una diversidad de usos, entre ellos la tutoría entre iguales de edades diferentes y parejas de la misma edad o curso (Duran y Huerta, 2008). El docente se constituye en el mediador y facilitador del conocimiento al proporcionar todas las ayudas pedagógicas que el estudiante requiere a fin de que evolucione de manera integral (Gutiérrez y Castro, 2018). Además, genera ambientes colaborativos para el análisis y reflexión crítica (Silva y Maturana, 2017) y propicia una relación más horizontal con el alumno (Sánchez, 2014), apoyándose y ayudándose mutuamente.

En el proceso reflexivo de tutoría entre pares, la retroalimentación es fundamental, su finalidad es ayudar a los compañeros al conocimiento y comprensión de sus fortalezas y debilidades mediante cuestionamientos y comentarios críticos que les permitan avanzar en la mejora de su práctica. Hattie (2017) plantea algunos ejemplos de feedback que pueden ayudar a los alumnos a completar la tarea y lograr un objetivo, tales como: preguntas guía, frases que permitan el desequilibrio cognitivo al plantearles algunos retos y preguntas que proporcionen ideas o sugerencias. Además, Alsina (2009) afirma que la retroalimentación de los pares suele ser en ocasiones más efectiva que los esfuerzos del profesor por estimular la reflexión en los estudiantes. Sin embargo, como señala Moneiro (2010) podemos identificar profesores que tienen concepciones y estrategias muy arraigadas que son difíciles de cambiar, así como docentes noveles con seguridades artificiales que no les permiten dudar de su forma de enseñanza.

### **2.3. El protocolo: una guía estructurada para la retroalimentación**

Según Paulsen et al. (2016) los protocolos se utilizan en el campo de la educación como una guía estructurada para que los grupos de educadores reflexionen formalmente mediante la retroalimentación de sus pares respecto a la planificación e implementación de estrategias de instrucción que mejor se adapten a las necesidades de los estudiantes. El protocolo de focalización (en adelante PF) fue creado por Joseph McDonald y sus colegas como parte del Proyecto de Exhibiciones de la *Coalition of Essential Schools*, para ser utilizado en los colegios secundarios que participaron en dicho proyecto. La intención era que los encuentros entre escuelas fueran una oportunidad para recibir retroalimentación crítica sobre sus presentaciones.

Desde 1992 que se puso en práctica, el PF ha sido empleado y adaptado en muchos contextos educativos de Estados Unidos, especialmente en California

(Allen, 2007). En el caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, se introdujo formalmente en las maestrías en educación preescolar y primaria desde el año 2004, como parte del proceso de construcción del portafolio temático de los estudiantes durante los dos últimos semestres. En la marcha se han introducido ajustes al PF, de acuerdo a las necesidades de formación de los maestrantes, pero sin cambiar la estructura:

- a) Presentación de la experiencia docente por un integrante del equipo [15 min]
  - El docente presentador contextualiza su experiencia docente y narra los eventos más relevantes de la práctica utilizando en la exposición las evidencias seleccionadas como: video, audio, trabajos de los alumnos, instrumentos de evaluación, registros anecdóticos, viñetas narrativas, fotografías, entre otros.
  - Los miembros del equipo se mantienen atentos, revisan los artefactos y toman notas para la retroalimentación.
- b) Planteamiento de preguntas [10 min.]
  - Los participantes plantean preguntas abiertas, evitando dar recomendaciones anticipadas. Las preguntas pueden ser: aclaratorias, de confrontación con la filosofía, de sentimientos y valores, de toma de decisiones, de fundamentación teórica y preguntas que inviten a pensar sobre una actuación diferente.
  - El presentador toma nota de las preguntas y responde de manera puntual a cada una de ellas.
- c) Pausa para reflexionar sobre la retroalimentación cálida y fría [3 min.]
  - Los integrantes del equipo toman un par de minutos para organizar sus notas y reflexionan sobre lo que pudieran aportar al docente presentador.
- d) Retroalimentación cálida y fría [15-20 min.]
  - Los integrantes del equipo dan retroalimentación cálida mientras el docente presentador permanece en silencio tomando nota.
- e) Recomendaciones sustentadas [10 min.]
  - Los participantes dan algunas sugerencias para fortalecer la práctica docente y la investigación, considerando sus propias experiencias y los referentes teóricos. El presentador continúa en silencio.
- f) Balance y reflexión [5 min.]
  - El presentador expresa cómo se sintió en el PF, retoma sus notas y hace referencia a los comentarios/ preguntas que desee hacer y plantea algunos compromisos y retos, mientras que los participantes permanecen en silencio.
  - Finalmente, todo el equipo valora la experiencia de focalización que han compartido.

La retroalimentación cálida se orienta a los aspectos fuertes, positivos o prometedores que se perciben en las evidencias de la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, junto con la estructura de la presentación. La retroalimentación fría apunta a los aspectos débiles, dificultades, o carencias que se aprecian en las muestras de la práctica docente con relación a las actividades de enseñanza y el nivel de logro del aprendizaje, de ahí que se requiera que los participantes adopten una actitud crítica ante las experiencias de la práctica que se presentan.

Hay dos aspectos que Allen (2007) ha identificado en la retroalimentación y que coincide con lo que se ha vivido en los equipos de tutoría de la maestría: 1) cómo brindar mayor atención a los trabajos de los alumnos y su aprendizaje y no sólo, ni prioritariamente, en el trabajo del docente; y 2) cómo dar mayor importancia a la reflexión, antes que precipitarse a dar recomendaciones o sugerencias. Tomando en cuenta lo que plantea Khortagen (2010), es necesario integrar en el proceso reflexivo aspectos más personales y más profundos de la enseñanza como: las creencias implícitas, emociones y valores, la percepción de su identidad profesional y su misión como profesores.

En las últimas generaciones de la maestría, los presentadores envían por email su narrativa de experiencia docente a los pares y tutor, cuando menos un día antes de su presentación. Esto permite tener una sesión más nutrida en la participación y más sólida en la fundamentación. El video ha sido el artefacto de mayor relevancia en las presentaciones por su utilidad para visualizar a los profesores en formación en la dinámica del aula y ver la forma como interactúan y trabajan con sus alumnos. Este recurso les provee a los participantes la información para fundamentar su retroalimentación y sus preguntas. De acuerdo a los estudios de Allen (2007), los docentes necesitan platicar sobre lo que sucede en su práctica, pero requieren de una estructura que les brinde seguridad para hablar de su propio trabajo y el de los alumnos. Una estructuración adecuada de la interacción ayuda a que el aprendizaje entre pares sea relevante y significativo (Blanch et al., 2013).

### 3. Materiales y método

El presente trabajo constituye un estudio basado en el enfoque de investigación cualitativa cuyo “propósito es comprender la realidad a partir del sentido que tiene para los implicados” (Navarro et al., 2018, p. 23). Para lograr la comprensión se describe en profundidad un fenómeno a partir de los datos textuales.

El estudio se realizó tomando en cuenta las asignaturas de Indagación de los procesos educativos I y II de la Maestría en Educación Preescolar de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Como fuentes de información se

seleccionaron 15 portafolios temáticos construidos por profesoras en activo de educación infantil (15 mujeres), con una edad media de 27 años y un promedio de 5.3 años de experiencia docente (desviación típica 7.53). Los portafolios corresponden a tres equipos de tutoría, cada uno perteneciente a una promoción de este título de posgrado: 2015-2017; 2016-2018 y 2017-2019. Estos documentos reflejan la evolución de la práctica diaria a partir de la intervención focalizada en la innovación de un aspecto específico.

Se consideró el análisis de contenido como método del proceso investigativo para la selección de la información relevante, la categorización, el análisis y la derivación de las conclusiones correspondientes (Tójar, 2006). Este método se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva porque pretende descubrir los componentes básicos del fenómeno y los significados de un documento, en este caso del portafolio temático, focalizando la mirada en la tutoría entre pares y el PF. El análisis de la información de los portafolios fue realizado por la autora de este artículo con una formación y experiencia previa en este tipo de análisis.

Bardin (2013) define el análisis de contenido como:

un conjunto de técnicas de comunicaciones que apunta, a través de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción de contenido de los mensajes, a obtener indicadores (cualitativos o no) que permitan la inferencia de conocimiento sobre la producción/recepción (...) de estos mensajes. (p. 33)

Las comunicaciones toman la forma de textos, en algunos casos, que es uno de los ámbitos de aplicación en el campo lingüístico que sugiere este autor. Para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación se utilizó la siguiente secuencia inductiva:

- a) Como fuente de datos se seleccionaron 15 portafolios temáticos en formato electrónico con una extensión entre 145 a 200 cuartillas, pertenecientes a tres equipos de tutoría de las tres últimas generaciones.
- b) Se asignó un código a cada portafolio para resguardar la identidad de los autores y se organizó la información como se muestra en la tabla 1:

**Tabla 1.** Codificación de portafolios temáticos. Fuente: Elaboración propia.

GENERACIÓN	CÓDIGO	TÍTULOS DE PORTAFOLIOS TEMÁTICOS
2015-2017	CMCH	“La construcción de la convivencia democrática en preescolar”
	YGCM	“Estimulación del lenguaje oral en un grupo de primer grado de preescolar”
	FMVF	“Las funciones ejecutivas como recursos potenciadores de la autorregulación en niños preescolares”
	YLSE	“La autorregulación como herramienta para la convivencia en un grupo de preescolar”
2016-2018	MSG	“El desarrollo de las habilidades socioemocionales en preescolar”
	MEMM	“El desarrollo del pensamiento matemático a través de la resolución de problemas”
	DDF	“La resolución de problemas: una estrategia para favorecer el pensamiento matemático en preescolar”
	LIV	“La escritura a través de las prácticas sociales en educación preescolar”
	AAG	“Habilidades socioemocionales: prácticas para mejorar las relaciones en preescolar”
2017-2019	CATA	“Educabilidad de las habilidades emocionales en la infancia temprana”
	DSRR	“Favorecimiento del desarrollo del pensamiento matemático mediante situaciones problemáticas contextualizadas”
	LGMD	“Las funciones ejecutivas y su gestión mediante la educación socioemocional en primer grado de preescolar”
	AMMH	“Resolución de problemas: el razonamiento matemático de los niños de preescolar”
	JPEM	“La adquisición del lenguaje escrito a través de las prácticas sociales del lenguaje”
	RRGB	“Educando las emociones desde el preescolar”

- c) Se hizo una “lectura flotante” (Bardin, 2013, p. 126) del material que consistió en la exploración de los portafolios para identificar información sobre la tutoría entre pares y el PF de David Allen, utilizando el buscador de Google.
- d) Se seleccionaron los párrafos para el análisis, como unidades de registro y unidades de codificación utilizando diferentes colores para obtener las categorías principales.
- e) Se realizó una relectura del nuevo material y se identificaron las categorías secundarias.

## 4. Resultados

Entre las categorías que fueron construidas a partir del análisis del material fueron: a) función de la tutoría entre pares, b) elementos que contribuyeron a la construcción del saber pedagógico y c) experiencias con el uso del PF. Cada una de estas categorías contiene una serie de categorías secundarias, las cuales fueron identificadas a través del análisis de contenido de los registros examinados. Estos se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Resumen del análisis de contenido. Fuente: Elaboración propia.

Categorías principales	Categorías secundarias
Función de la tutoría entre pares	Andamio cognitivo y emocional Soporte para la transformación de mi práctica Apoyo y guía Ver más allá de lo que se puede ver de manera individual Referente fundamental para estructurar y modificar los esquemas Una fortaleza Aliento positivo ante el desánimo Co-constructor del conocimiento pedagógico Modelaje del trabajo colaborativo
Experiencias con uso del protocolo de focalización	Complicada al inicio De confianza y respeto Desarrollo de actitudes de escucha, respeto y valoración de los puntos de vista De frustración, enojo y sentimientos encontrados Una de las más gratificantes experiencias del proceso reflexivo Etapa significativa de comprensión y vivencia del socioconstructivismo

Categorías principales	Categorías secundarias
Elementos que contribuyen a la construcción del saber pedagógico	Brindar una mirada diferente del actuar docente Nutrir la práctica desde una perspectiva diferente Dar y recibir retroalimentación Poner en duda concepciones y prácticas cuestionamientos de prácticas y teorías implícitas Generación de un ambiente de confianza y respeto Requería una reestructuración de mis concepciones, conocimientos y formas de intervenir, Reconocimiento de mis debilidades con posibilidades de mejora Gestionar las propias emociones Las preguntas críticas Los cuestionamientos, la retroalimentación y recomendaciones Compromiso y cumplimiento de acuerdos Tener una mente abierta Experimentar como alumno el enfoque socioconstructivista y aplicarlo como docente Responsabilidad y honestidad Desaprender ideas

#### 4.1 Funciones de la tutoría entre pares

En todos los casos la tutoría entre pares fungió como un apoyo sólido para la transformación personal y profesional al elevar el nivel de reflexión y conocimiento sobre los procesos educativos que en muchas ocasiones son poco perceptibles a los ojos del profesor. La confrontación con los pares permitió cambios en los esquemas mentales para ver más allá de lo evidente y reflexionar sobre las teorías que sustentan las acciones en el aula:

“Me he enfrentado a cambios en mis esquemas y es difícil porque son concepciones que yo tenía desde mi formación en licenciatura. El tener puntos de vista de otras compañeras en el equipo de cotutoría y abrirles la puerta de mi aula, identifico que entre todas aprendemos y podemos dar y recibir una retroalimentación que nos ayude a mejorar”. (LIV112)

Otra de las estudiantes señaló: “Mis compañeras lograron observar en mi práctica cuestiones que yo no logré identificar y que quizá jamás lo hubiera hecho”. (DSRR6)

De acuerdo a los comentarios anteriores, la tutoría entre pares ayudó a los docentes a madurar como personas y como profesionales, lo cual implica ver la práctica del otro más allá de lo aparente, con una mirada que penetre lo profundo de la persona, para proporcionar retroalimentación y sugerencias basadas, no sólo en los aspectos técnicos pedagógicos, sino en lo esencial que es el ser

del docente. De acuerdo a Colombo y Gabarda (2019) el constante cambio en la razón y la acción que se produce durante el proceso de reflexión colaborativa de la práctica, provoca a la vez una reconstrucción continua de la identidad docente.

En el proceso de innovación de la práctica surgen dificultades que pueden hacernos desistir de la meta planteada. El obstáculo más grande pueden ser nuestras propias creencias y teorías que nos llevan a realizar una interpretación errónea de la realidad. El proceso de desaprender ideas tan arraigadas es doloroso, pero con el apoyo y aliento de los pares, este camino se hace más llevadero y se encuentra sentido a lo que antes no se lograba comprender, como se menciona en uno de los portafolios: “Las recomendaciones que me dieron mis compañeras y tutora me ayudaron a darle un sentido al tema de investigación. Necesitaba en ese momento ese aliento positivo”. (LIV148)

Una función del equipo es dar aliento ante los momentos de desánimo, fortalecer la parte personal y profesional ante las situaciones difíciles, guiar la práctica, generar dudas ante las propias certezas e impulsar la transformación. El grupo de tutoría se convirtió en un encuentro fundamentalmente humano que supone, en primer lugar, aceptar al otro como alguien distinto, con una historia y circunstancias propias, y con quien se pacta el compromiso de ayudarlo a crecer, caminando juntos hacia una meta común.

## **4.2 Elementos que contribuyen a la construcción del saber pedagógico**

La construcción del conocimiento de manera compartida requiere de la amalgama entre lo personal y lo social. Es un proceso que parte del Yo para llegar al Nosotros y regresar al Yo. Describir la práctica es el primer paso para identificar las teorías que orientan el actuar docente y contrastarlas con la opinión de los pares. El espacio de reflexión individual, previo al trabajo en grupo, es considerado como uno de los elementos que contribuyen a la generación de conocimiento al facilitar la implicación y participación en el trabajo de tutoría.

La reflexión es el ingrediente fundamental del conocimiento, y éste se genera a partir de la confrontación consigo mismo (autotutoría), la confrontación con los otros (tutoría entre pares y el tutor) y la confrontación con la teoría. De los tres tipos de confrontación, las estudiantes dan mayor importancia al trabajo con el equipo de tutoría para la reconstrucción de la práctica y el logro del aprendizaje. Además, es un modelo de enseñanza y un contenido de aprendizaje que les permitió comprender el enfoque socioconstructivista y aplicarlo en su práctica:

“El tomar en cuenta el saber pedagógico de mi equipo de cotutoría y los aportes de la teoría de Vygotsky en un proceso sociocultural, identifiqué que el aprendizaje real se da con los pares. A partir de la interacción modifiqué mi

forma de pensar hacia la colaboración que se puede establecer con otros, ya que, al iniciar la maestría, la visualizaba como pérdida de tiempo o muy compleja por la diversidad de perspectivas que se emitían”. (CMCH59)

En el proceso de construcción del conocimiento desde una perspectiva reflexiva y socioconstructivista, la interacción con los pares constituye un factor fundamental. La fortaleza del equipo de tutoría la brinda cada uno de sus miembros y se potencia con el uso del PF del aprendizaje. Éste permitió acompañar el proceso reflexivo a partir de las inquietudes y necesidades de los docentes en formación y mediante ellas cuestionar, retroalimentar, guiar, orientar y dar sugerencias.

El PF es una herramienta que favoreció la construcción del conocimiento a través de los cuestionamientos críticos, tanto de los pares como del tutor. Las reuniones de cotutoría autónoma propiciaron un diálogo “más simétrico” donde los estudiantes docentes compartieron los saberes y experiencias, y enriquecieron sus saberes previos con los conocimientos que aportaban los compañeros más aventajados.

Las preguntas llevaron, en algunos casos, a fundamentar teóricamente los comportamientos de los profesores o su propio actuar en el aula. Ante la insuficiencia de argumentos teóricos, se derivaba la necesidad de acudir a la literatura profesional y contrastar la experiencia docente con los autores en la siguiente versión del análisis de la práctica docente, como se señala en el siguiente fragmento:

“Revisando esta situación con el equipo de cotutoría, mis compañeras me ayudaron a llegar a la raíz de este asunto por medio de preguntas como: ¿Cuáles son las características de un niño de preescolar? ¿Cómo responden ante las circunstancias que los problematizan? Esas preguntas generaron en mí un poco de incertidumbre, así que me di a la tarea de investigar entre las aportaciones del autor Neufeld”. (RRGB92)

En los textos de los profesores también se identificaron afirmaciones en las que se resalta la importancia del reconocimiento de las debilidades como una característica de humildad, así como la gestión de las emociones, sobre todo al momento de recibir comentarios fríos del equipo de tutoría y de la tutora. Todo ello es parte de la madurez personal para construir conocimiento pedagógico y crecer personal y profesionalmente.

### 4.3 Las emociones derivadas de la tutoría entre pares

La interacción social en el trabajo de tutoría entre pares conlleva una determinada carga afectivo-emocional en los presentadores. La experiencia personal en este proceso reflexivo con los pares utilizando el PF “se llevó a cabo en un am-

biente de confianza y respeto” (LGMD78), pero fue una experiencia difícil para la mayoría de las docentes, sobre todo en el momento de la retroalimentación:

“La fase de comentarios cálidos y fríos del proceso de enseñanza-aprendizaje fue muy difícil, porque implicaba mostrarme a otros tal cual era o reconocer que mi práctica no era “perfecta” y nunca lo sería porque estoy en constante cambio”. (CMCH58)

Para la mayoría de las estudiantes esta experiencia fue una de las más relevantes del proceso reflexivo que los llevó a vivir y comprender el enfoque socioconstructivista. En otros casos la experiencia de la retroalimentación de la práctica también fue frustrante, como se aprecia en el párrafo siguiente:

“Mi experiencia personal en esta etapa en particular fue de mucha frustración, enojo y de sentimientos encontrados ya que, desde mi punto de vista, los comentarios que recibía de parte de mi equipo de cotutoría en muchas ocasiones los consideré exigentes, tal vez debido a que ellas asumen que, por ser la de mayor experiencia, no debería cometer lo que aparentemente son errores.” (MSG63)

El enojo es la principal emoción que surge ante los comentarios críticos del equipo de tutoría que se consideran como sugerencias demasiado exigentes. Al respecto, algunas autoras del portafolio señalaron que para aceptar las críticas de los otros se requiere de una base psicológica equilibrada y madura que ayude a discernir entre las diversas recomendaciones y construir una idea propia que permita continuar con pasos firmes en el proceso de profesionalización de la enseñanza.

## 5. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados de este estudio podemos afirmar que la estructura colaborativa, como parte de la organización curricular y escolar, garantiza que la tutoría entre pares se lleve a cabo, lo cual coincide con los estudios de Peñalva y Leyva (2019). La formación permitió a los profesores desarrollar competencias profesionales e investigativas para reconstruir su identidad profesional y mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

La tutoría entre pares no es un asunto meramente cognitivo, los resultados de este estudio coinciden con la investigación que en otro momento realizamos (Ramírez y De la Herrán, 2012) donde se resalta el trabajo entre pares como una acción que ayuda al desarrollo de la madurez personal del docente. También es coincidente con los planteamientos de Korthagen (2010) y Alsina (2009), sobre un modelo de formación que considera al docente como ser integral, por ello la necesidad de trabajar con sus emociones, aspiraciones y valores, a fin de sentar los cimientos para el desarrollo profesional.

Coincidimos con Hattie (2017) al señalar que hay una mejor relación entre los miembros del equipo cuando la retroalimentación fría es menos hiriente y se percibe como una oportunidad para crecer. La función principal de la retroalimentación, como señala el autor, es ayudar al conocimiento de los errores y comprenderlos. Cuando el trabajo colaborativo está bien tutorizado y bien guiado, los procesos de reflexión se favorecen y se produce la co-construcción del conocimiento pedagógico práctico (Alsina, 2009).

En los comienzos de la socialización de las experiencias los docentes “tienen la sensación de que corren un gran riesgo” (Allen, 2007, p. 87). En esta investigación se identificó que las estudiantes vivieron la carga emocional que implican las relaciones sociales (Bisquerra, 2008) y el temor al abrir las puertas del aula para convertirla en un espacio público. Los resultados reflejan que este proceso es difícil, pero el más significativo por el impulso que dio en su profesionalización docente. Esto permite recomendar el PF en la tutoría entre pares dentro de los procesos de reflexión de la práctica en la formación de profesores.

Como limitaciones de este estudio está la obtención de información mediante un solo recurso metodológico. Para futuras investigaciones podría integrarse la entrevista y la observación de las prácticas docentes y hacer la triangulación con el análisis de contenido de los portafolios temáticos.

## Referencias bibliográficas

Allen, D. (2007). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Paidós.

Alsina, A. (2009). El aprendizaje realista: una contribución de la investigación. En M.J. González, M.T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII*, (pp. 119- 127). SEIEM.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.

Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2013). The Effects and Characteristics of Family Involvement on a Peer Tutoring Programme to Improve the Reading Comprehension Competence. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1), 101-119. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.361>

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente. El aprendizaje profesional colaborativo. En CEPPE, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (112-152). OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/2YKNbl6>

Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de Docentes Tutorizan las Prácticas de los Futuros Maestros de Primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>

Del Valle, M. y Castro, M.C. (2015). Interdisciplinariedad, investigación-acción y trabajo colaborativo en el aprendizaje del inglés técnico. *Multiciencias*, 15 (2), 210-218 <https://bit.ly/2t73j17>

- Durán, D., Flores, M. y Valdebenito, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 23-40. <https://bit.ly/2TocB3p>
- Escudero-Muñoz, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. <https://bit.ly/2uPye2o>
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de docencia universitaria*, 15(1), 241-257.
- Gutiérrez, P. y Castro, M.P. (2018). El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en la escuela de Extremadura. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92 <https://bit.ly/30kKeVe>
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Khortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. <https://bit.ly/2QTlnEP>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado, una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. <https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Morrás, A., Sancho, C. y Duran, C. (2009). El uso formativo del Portafolio Docente en el ámbito Universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del pedagogo*, (14), 57-87 <https://bit.ly/2Rh54AD>
- Navarro, E. (coord.) (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de la Rioja.
- Paulsen, T., Clark, T. y Anderson, R. (2016). Using the Tuning Protocol to Generate Peer Feedback During Student Teaching Lesson Plan Development. *Journal of Agricultural Education*, 57(3), 18-32. <http://doi.org/10.5032/jae.2016.03018>
- Peñalva, A., y Leiva, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Ramírez, M.S. y De la Herrán, A. (2012). La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente. *REICE*, 10 (3), 25-44. <https://bit.ly/3aayQ2N>
- Sánchez, M.L. (2014). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 17(1), 45-57. <https://bit.ly/3adnVVQ>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Revista Innovación Educativa* 17 (73), 117-131. <https://bit.ly/2tk2zFJ>
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tejada, J., Carvalho, M.L. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91-114. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Varela, M y Pellicer, C. (2019). Acompañar la docencia en la escuela: retos y respuestas. En J. Manso y J. Moya *Profesión y profesionalidad docente*, 121-136. ANELE - REDE.
- Vaillant, V. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 21(60), 5-13.

Vaillant, D. y Manso, J. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Aprendizaje colaborativo*. SUMMA y Fundación La Caixa. <https://bit.ly/35QJN63>.

Villagra, C. y Valdebenito, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 161-176. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.tief>





Méndez-Zaballos, L. (2021). La formación del psicólogo educativo. La experiencia del Prácticum virtual en la UNED.

*Revista Practicum*, 6(2), 121-130.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13824>

Fecha de recepción: 12/11/2021  
Fecha de aceptación 07/12/2021

## La formación del psicólogo educativo. La experiencia del Prácticum virtual en la UNED

### The training of the educational psychologist. The experience of the virtual practicum at the UNED

Laura Méndez-Zaballos

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España)

[lmendez@psi.uned.es](mailto:lmendez@psi.uned.es)

#### Resumen

Estos últimos dos años han estado marcados por una crisis sanitaria que ha cambiado nuestra forma de vida, de trabajar y de relacionarnos. La imposibilidad de compartir espacios y las restricciones posteriores han obligado a transformar la enseñanza presencial en semi-presencial. Este cambio realizado en un período tan corto de tiempo, ha supuesto un esfuerzo muy grande para estudiantes, profesores y profesoras y gestores universitarios, que han visto como se transformaban muchos de los elementos que definen su forma de enseñar y aprender. Esta realidad tuvo unas consecuencias diferentes para las universidades no presenciales, ya que la enseñanza virtual venía a paliar en buena parte las limitaciones derivadas de la crisis sanitaria. En este artículo presentamos la experiencia de un Prácticum virtual llevado a cabo en la Facultad de Psicología de la UNED durante las últimas décadas. Este diseño basado en la metodología de la simulación ha sido una alternativa muy potente a la presencialidad en época de pandemia.

## Abstract

The last two years have been marked by a health crisis that has changed the way we live, work and relate to each other. The impossibility of sharing spaces and the subsequent restrictions have made it necessary to transform face-to-face teaching into blended learning. This change in such a short period of time has meant a great effort for students, teachers and university managers, who have seen how many of the elements that define their way of teaching and learning have been transformed. This reality has had different consequences for non-face-to-face universities, as virtual teaching has largely alleviated the limitations arising from the health crisis. In this article we present the experience of a virtual Practicum carried out in the Faculty of Psychology at the UNED over the last few decades. This design based on simulation methodology has been a very powerful alternative to face-to-face teaching in times of pandemic.

## Palabras clave

Prácticum, competencias profesionales, simulación, enseñanza virtual, psicología.

## Keywords

Practicum, professional skills, simulation, virtual learning, psychology.

## 1. Introducción

Estos últimos dos años han estado marcados por una crisis sanitaria que nos ha obligado a transformar, en un período muy corto de tiempo, nuestra forma de enseñar y aprender. Todos los cambios que hemos tenido que realizar han supuesto un esfuerzo muy grande para estudiantes, profesores y gestores, que han visto como se transformaban muchos de los elementos que definen su forma de enseñar y aprender. Esta nueva realidad tuvo una repercusión muy diferente en las universidades no presenciales, como en el caso de la UNED. Su propia metodología y recursos tecnológicos, incluida su plataforma virtual de aprendizaje, facilitó muchos procesos y redujo en gran medida las consecuencias y efectos de la crisis sanitaria. En todo ello hubo una excepción, las prácticas curriculares, al ser la única materia del Grado que dependía de espacios formativos externos a la universidad. Al igual que en el resto de las universidades, en la UNED se nos planteó el reto de dar respuesta a las limitaciones o incluso la imposibilidad, en muchos casos, de incorporar a los estudiantes a las entidades prácticas.

Dentro de este panorama, en la Facultad de Psicología contábamos con una modalidad de prácticas simuladas probada en las últimas décadas con numero-

sas promociones de estudiantes. Esta opción nos permitía ofrecer una respuesta de calidad a aquellos y aquellas estudiantes que no podían, por protocolo sanitario, realizar sus prácticas en entidades externas. Lo que había sido eficaz para estudiantes que por sus especiales características (discapacidad, internos en centros penitenciarios o con cargas laborales o familiares) no pueden realizar las prácticas presenciales, en época de pandemia, se mostraba muy útil para todo el alumnado.

### **1.1. El Prácticum en una universidad para todos**

La UNED ha desarrollado su oferta formativa a lo largo de 45 años con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades en la educación superior. Para cumplir con este propósito, esta universidad atiende las necesidades formativas de un número muy amplio de personas con discapacidad y personas privadas de libertad residentes en centros penitenciarios. A estos dos colectivos se suman personas con necesidades diversas provocadas por cargas familiares, horarios laborales o una residencia alejada de centros urbanos, circunstancias incompatibles con una oferta formativa presencial. Ofrecer una respuesta a estos colectivos implica facilitarles la posibilidad de formarse en la libertad espacio-temporal que caracteriza una enseñanza a distancia. En este marco y a partir de la entrada de las universidades españolas en el EEES y el lugar relevante otorgado a la formación práctica, la UNED, como el resto de las universidades, se enfrentó al reto de incluir un Prácticum en sus Grados. Si en un modelo presencial diseñar esta asignatura supone un desafío docente e institucional, en una enseñanza basada en un modelo B-learning, este desafío adquiere unas enormes dimensiones.

Para dar respuesta a este reto, la Facultad de Psicología incorporó en el último curso del Grado una asignatura obligatoria de 12 créditos que cumpliera fielmente los objetivos formativos y docentes de un Prácticum respetando la diversidad y necesidades de todos nuestros estudiantes. Con este fin se diseñaron dos formatos, presencial y virtual. En el primero, los estudiantes realizan, además de otras actividades formativas, una estancia en una entidad con la que la universidad tiene un convenio de cooperación educativa y donde tienen acceso a los tres ámbitos clásicos de la psicología profesional: el clínico, el educativo y el social y de las organizaciones. En el segundo formato, el virtual, se acercan a la práctica profesional a través de escenarios simulados, enriquecidos por las TIC y formando parte de una comunidad de aprendizaje constituida por estudiantes, tutores y tutoras y profesionales expertos (González y Méndez, 2017). Esta modalidad implica hacer uso de un modelo didáctico con características propias, centrado en el uso de los recursos que ofrece la tecnología, siempre al servicio de los objetivos formativos de esta asignatura, de las estrategias didácticas y de las metodologías que exige.

## 1.2. Las prácticas virtuales. Un contexto simulado para el desarrollo de competencias profesionales

El uso de la simulación como metodología para entrenar competencias profesionales está avalada por teorías del aprendizaje basadas en la experiencia y por las evidencias de su uso en diferentes disciplinas dentro del ámbito sanitario (Del Campo, 2016; Galindo y Visbal, 2007) y fuera de él (Mikeska y Howell, 2019). Aunque existen varias definiciones sobre la simulación, partimos de la que se sustenta sobre un mayor consenso. Se trata de una técnica docente, no de una tecnología, que pretende sustituir o ampliar las experiencias reales con experiencias guiadas que evocan o reproducen aspectos sustanciales de la experiencia real de una manera interactiva (Gaba, 2004).

Disponer de unas buenas prácticas virtuales implica atender a aspectos relevantes que permitan mantener un “alineamiento constructivo” (Biggs, 2005), garantizando la coherencia entre los objetivos formativos, los contenidos, los recursos tecno-pedagógicos, y las estrategias didácticas y metodológicas. Es decir, exige la confluencia de todos los elementos que forman el proyecto docente con el fin de conseguir un aprendizaje práctico funcional. Respetando este principio, a la hora de diseñar un entorno simulado tenemos que dar respuesta a algunas cuestiones:

- ¿qué modelo de simulación adoptar para responder a los objetivos de esta materia?
- ¿qué contexto profesional simulado será el más adecuado para desarrollar el conocimiento profesional en el ámbito de la psicología educativa?
- ¿qué contenidos de aprendizaje, estructura didáctica y recursos metodológicos tendremos que adoptar para desarrollar competencias y habilidades propias de un profesional?

Para intentar dar respuesta a estas cuestiones se creó un equipo multidisciplinar de profesorado universitario, profesionales del ámbito educativo y expertos y expertas en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. Juntos elaboraron un proyecto donde “exponer” al alumnado a un aprendizaje profesional y situado que le enfrentará a problemas reales y auténticos, obligándole a tomar decisiones y a utilizar procedimientos propios de la actividad profesional del psicólogo. Para ello, se empleó una variedad de recursos, algunos propios de la UNED y recogidos en su repositorio digital de objetos de aprendizaje y otros externos a la universidad que facilitaron la participación de profesionales no académicos. En cuanto a la tutoría y apoyo docente, esta modalidad de Prácticum está tutorizada por profesores y profesoras de la Facultad de Psicología con experiencia profesional. Este equipo cuenta con la colaboración, en la tutoría y seguimiento,

de profesionales que trabajan en las tres áreas aplicadas de la psicología, clínica, educativa y social y de las organizaciones.

El modelo de simulación adoptado en nuestra propuesta se define atendiendo a tres elementos (Mañeru, 2015): competencias que pretende desarrollar, grado de fidelidad y coste que supone su implementación. En este diseño partimos de las competencias de acción profesional (Echevarría, 2006) acercando a los estudiantes al saber qué, saber cómo, saber ser y saber estar del psicólogo educativo. Para ello les sumergimos en un contexto profesional concreto y en las tareas significativas y prototípicas que realizan los profesionales. En cuanto al grado de fidelidad, este diseño no persigue la similitud física, sino una alta fidelidad conceptual, que permita “capturar” la situación psicológica (socio-cognitivo-emocional) activando habilidades cognitivas y sociales propias de un profesional. Finalmente, diseñar esta propuesta en una universidad pública exigía el ajuste a las posibilidades de financiación, utilizando recursos ya existentes en la universidad y creando recursos nuevos sostenibles.

Este modelo de Prácticum asume el propósito general que guía toda simulación (Farrés et al, 2015), involucrar a los estudiantes en el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Partiendo de aquí, en la propuesta de la Facultad de Psicología de la UNED adoptamos uno de los tipos de simulación que se ha mostrado más eficaz, la simulación de escenarios caracterizados por la ejecución de la actuación profesional en un contexto profesional concreto. El objetivo es que el alumnado ponga en práctica competencias integrales en una situación lo más parecida posible a la real.

## **2. Aprendiendo a ser psicólogo en un entorno simulado**

Partiendo de los elementos descritos se “sumergió” a los estudiantes a un entorno simulado prototípico del psicólogo de la educación, los Equipos Psicopedagógicos de Atención Temprana (EAT). Esta modalidad de Prácticum comparte los objetivos propios de esta materia que podemos sintetizar en tres:

- Desarrollar competencias propias de un profesional recogiendo aspectos procedimentales y funcionales que respondan no solo al qué o al cómo, sino también al porqué y al significado que tienen en esa comunidad profesional.
- Aproximar a los aprendices al rol y funciones de un psicólogo. Se trata de acercar al alumnado a la cultura profesional donde comenzará a construir su identidad como psicólogo.
- Facilitar la toma de conciencia de sus fortalezas y debilidades desde el aprendizaje experiencial y la integración de conocimientos adquiridos durante el título y la experiencia y conocimiento construidos en el entorno profesional.

La propuesta de trabajo y el aprendizaje experiencial por el que transitan los futuros psicólogos y psicólogas, se organizó en una estructura modular, de forma que cada módulo adquiere sentido en función de los otros y del “lugar” que ocupa en la secuencia. El orden de los módulos responde a la lógica temporal propia de las tareas que el psicólogo realiza en un EAT.

El primer módulo lo forman tres bloques de contenidos, donde se aproxima a los estudiantes a la atención temprana y a los elementos que definen ese contexto profesional, (normativa que lo regula o los profesionales que intervienen desde una perspectiva multidisciplinar). Un segundo módulo, formado por cuatro bloques de contenidos expone a los estudiantes a los procedimientos y protocolos que definen la cultura profesional en la atención temprana. La actividad de este módulo se caracteriza por el contraste de hipótesis frente a las evidencias del trabajo profesional real. Finalmente, el último módulo está constituido por tres bloques de contenidos que se focalizan en la intervención y evaluación psicopedagógica. A través de escenarios simulados y con el modelado de profesionales expertos y expertas, los estudiantes entrenan competencias y habilidades necesarias para la toma de decisiones y la resolución de problemas cuando realizan una evaluación e intervención psicopedagógica en el contexto de la atención temprana.

## **2.1 La secuencia didáctica**

Adoptar una metodología basada en la simulación que capture la situación psicológica (socio-cognitivo-emocional) supone un ejercicio intenso de reflexión acerca de la didáctica de aprendizaje más adecuada y la selección de los elementos que se verán comprometidos. La figura 1 muestra la secuencia planteada en cada uno de los módulos, organizada en cuatro pasos.

**Figura 1.** Secuencia didáctica en un entorno simulado de aprendizaje.  
Fuente: Elaboración propia.



Describimos brevemente cada uno de los pasos que definen esta secuencia didáctica.

El primer paso sitúa a los estudiantes ante un problema ofreciéndoles recursos para construir una representación de los elementos que definen la situación-problema y a partir de ahí, formular las hipótesis iniciales. El diseño didáctico utiliza herramientas tecnológicas y contenidos multimedia interactivos que facilitan el análisis crítico del contexto profesional y la creación de significados que otorgarán sentido a su experiencia de aprendizaje en los módulos posteriores.

El segundo paso será ofrecerles un modelo experto que les ayude a confrontar su representación de la situación, desde el contexto ecológico, y volver a reformular sus hipótesis. La base de este paso es la comprensión, reconocimiento y análisis del problema de forma mediada y con la ayuda de modelos de práctica experta.

El tercer paso consiste en la realización de actividades poniendo el foco no sólo en el aspecto procedimental, sino de forma relevante en la actividad cognitivo emocional que conlleva. Se trata de estimular la toma de decisiones asumiendo el rol del psicólogo educativo especialista en atención temprana. Cada uno de los módulos de contenidos se sustenta, de forma esencial, en la participación activa del alumnado en su propio aprendizaje. A través de la realización, de forma individual y colaborativa, de diferentes actividades en el entorno virtual y también en el contexto real, se activan procesos cognitivo-emocionales de reconocimiento, selección, discriminación, interpretación, interacción, y exposición.

El último paso, se centra en la toma de conciencia de los diferentes hitos de aprendizaje por los que han transitado a lo largo de la experiencia y su relación

con los conocimientos realizados durante el Grado. Se trata de crear un espacio de análisis y reflexión colectiva y guiada (Debriefing) a través de los recursos comunicacionales en línea. Es el momento de realizar una autoevaluación de las competencias adquiridas y de sus necesidades de formación.

**Figura 2.** Elementos y recursos que definen la propuesta.  
Fuente: Elaboración propia.



Los recursos empleados en cada una de estas fases fueron seleccionados preservando el principio de *alineamiento constructivo*, al que hacíamos referencia al comienzo de este artículo. La selección tiene que ser coherente con los objetivos, contenidos de aprendizaje y metodología didáctica, en este caso la simulación. Además, cada uno de estos recursos se define por el proceso cognitivo que activa, entre otros, la contextualización situacional, la representación del problema, el análisis y replanteamiento de las hipótesis iniciales y, finalmente, la activación y toma de decisiones.

### 3. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos presentado una propuesta de prácticas simuladas desarrollada en las últimas décadas en la Facultad de Psicología de la UNED. La simulación se muestra como una metodología eficaz para abordar el desarrollo de competencias profesionales. Como se ha demostrado en el ámbito de otras disciplinas, también en las prácticas del Grado de Psicología la simulación clínica resulta una herramienta de apoyo que ofrece numerosas ventajas:

favorece el aprendizaje por descubrimiento, reproduce un elevado número de veces la experiencia con el mismo control de variables, permite al aprendiz reaccionar tal y como lo haría en el mundo profesional, fomenta la creatividad, propicia la enseñanza individualizada, y facilita la autoevaluación, entre otras (Cabero-Almenara y Costas, 2016).

Además, la simulación, desde el modelo adoptado y que hemos expuesto en la introducción, se ha mostrado como una respuesta muy interesante para responder a las necesidades provocadas por la crisis sanitaria que hemos sufrido, logrando que se cumpla una buena parte de los objetivos formativos de las prácticas de Grado. Este abordaje metodológico permite generar diferentes escenarios, experiencias y casos que amplían las oportunidades formativas, en ocasiones muy limitadas en su formato presencial. Esta característica posibilita la creación de un ambiente de prueba y experimentación libre de riesgos (Mohamed y Fashafsheh, 2019), lo que es muy pertinente en títulos cuyo ámbito profesional se caracteriza por la vulnerabilidad de sus usuarios. En el caso de la psicología, los escenarios simulados presentan la ventaja de permitir acceder a situaciones que, debido a condicionantes éticos, sociales, administrativos y legales, no sería posible el acceso directo (González y Méndez, 2017).

Las evidencias que hemos tenido sobre el desarrollo de competencias, a través de la propia percepción de los estudiantes (Méndez et al., 2021) nos han permitido entender que un diseño de las Prácticas basado en la simulación no sustituye a la presencialidad, es valioso en sí mismo y nos permite un abordaje de la formación práctica diferente y enriquecedor que deberíamos tener en cuenta todos los agentes implicados en esta materia.

## Referencias

- Biggs, J. (2005). Calidad del Aprendizaje Universitario. Narcea Ediciones. <https://narceaediciones.es/es/universitaria/99-calidad-del-aprendizaje-universitario-9788427713987.html>
- Cabero-Almenara, J. y Costas, J. (2016). La utilización de simuladores para la formación de los alumnos. *Prisma Social*, 17, 343-372 <https://revistaprismasocial.es/article/view/1288>
- Del Campo, C., Fernández, D., De la Torre, J. y Galán, M. (2016). Entornos de simulación como complemento para la evaluación de competencias de las Prácticas Tuteladas del Grado en Enfermería. *Nure Investigación*, 13 (81), 3-15. <http://hdl.handle.net/11531/6726>
- Echevarría, B. (2006). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. ESIC Editorial. <https://www.esic.edu/editorial/>
- Farrés, M., Miguel, D., Almazor, A., Insa, E., Hurtado, B., Nebot, C., Morena, M., Moreno, C., Bande, D. y Roldan, J. (2015). Simulación clínica en enfermería comunitaria. *Fundación Educación Médica FEM* 18 (1), 62-66. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000300010>
- Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*, 13(suppl\_1), 42-10. <https://doi.org/10.1136/qshc.2004.009878>

Galindo, J. y Visbal, L. (2007). *Simulación: Herramienta para la educación médica*. Salud Uninorte web. Editorial. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81723109&iCveNum=0>

González, M.P. y Méndez, L. (2017). Desarrollo de un Prácticum virtual. Fundamentos y claves. *Revista Prácticum*. 2 (2), 50-68. <https://doi.org/10.24310/RevPrácticumrep.v2i2.9858>

Mañeru, G. (2015). *Fundamentos pedagógicos de la simulación educativa en el área sanitaria: competencias docentes*. Ediciones Eunate. <https://www.eunateediciones.com/>

Méndez, L. (2011). *Prácticum de Psicología. La formación de profesionales en la enseñanza no presencial*. Sanz y Torres Editorial. <https://www.sanzytorres.es/uned/grados/>

[psicologia/curso-4o/practic-externas-psicologia/1204/M/](https://psicologia/curso-4o/practic-externas-psicologia/1204/M/)

Méndez, L., Rodríguez, M. y Sierra, P. (2021). *El prácticum virtual, una respuesta ante la pandemia*. [Presentación]. UNED, Madrid, España. <https://canal.uned.es/series/609926a0b6092320d44f73a3>

MikesKa, J. y Howell, H. (2019). Using Performance Tasks within Simulated Environments to Assess Teachers' Ability to Engage in Coordinated, Accumulated, and Dynamic (CAD) Competencies. *International Journal of Testing*, 19, 128–147. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217597>

Mohamed, S. y Fashafsheh, I., (2019). The Effect of Simulation-Based Training on Nursing Students' Communication Skill, Self-Efficacy and Clinical Competence for Nursing Practice. *Open Journal Of Nursing*, 9 (8), 855-869. <https://doi.org/10.4236/ojn.2019.98064>





## El Aprendizaje Experiencial como metodología docente

**Baena Graciá, V. (Eds.)**

Editorial: Narcea, S.A. de Ediciones

Año de edición: 2019

Ciudad: Madrid (España)

ISBN: 978-84-277-2650-5

Nº de edición: 1ª 2019

Nº de páginas: 176

Idioma: Español

La pretensión de esta reseña es dar a conocer un libro que trata sobre una metodología docente basada en el aprendizaje experiencial, entendiendo éste como un proceso en el que el participante es el principal protagonista de su propio aprendizaje mediante implicaciones de carácter cognitivo, actitudinal y afectivo. Esta metodología determina que muchos individuos asimilan los conocimientos mediante el contacto con experiencias concretas y tangibles, realizando una inmersión completa y real en una realidad concreta. En este contexto metodológico, se proporcionan escenarios reales en los que los estudiantes se enfrentan a situaciones y retos que les permiten adquirir conocimientos y habilidades mediante la experiencia.

El aprendizaje experiencial (Experiential Learning Theory), muy vinculado con el trabajo en equipo y una buena capacitación en el uso de las TIC, relaciona de forma clara la experiencia con la reflexión y la comprensión con la acción, conformando un modelo de educación holístico e integral.

La obra, cuya pretensión principal es abrir vías de colaboración entre la universidad y el mundo del trabajo, ha sido coordinada por Verónica Baena Graciá, Catedrática de Marketing en la Universidad Europea de Madrid. La

profesora Baena ha contado con la colaboración de un excelente grupo de diecisiete expertos que aportan su visión y experiencia desde sus respectivas áreas de conocimiento.

La obra, cuyo objetivo es presentar el aprendizaje experiencial como una herramienta docente que permita la mejora de la motivación, el rendimiento académico y el acercamiento al mundo profesional, se compone de tres secciones bien diferenciadas: a) una primera parte, capítulos uno al cuatro, en la que se presenta una aproximación conceptual al aprendizaje experiencial (marco metodológico de éxito en educación superior, orientaciones para aplicar el aprendizaje experiencial, retos y desafíos en el aprendizaje experiencial, interacción del aprendizaje experiencial con las nuevas tecnologías); b) una segunda parte, capítulos cinco y seis, en la que se analiza el uso de una metodología basada en el aprendizaje experiencial para acercar a los estudiantes al mundo empresarial mediante experiencias de buenas prácticas llevadas a cabo en colaboración directa con empresas o mediante simulaciones; c) una tercera y última parte, capítulos siete y ocho, que incorpora el uso del aprendizaje experiencial para el desarrollo de las habilidades profesionales y competencias sociales en el alumnado.

La principal aportación es la puesta en valor de una metodología basada en el aprendizaje a través de la experimentación. En este sentido, el aprendizaje experiencial, perfectamente

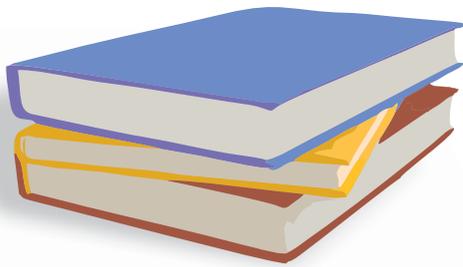
integrable con otras metodologías activas como el aprendizaje servicio y el aprendizaje basado en problemas, pone al estudiante en el centro de los procesos educativos dotándolo de responsabilidades concretas basadas en la superación de retos para encontrar soluciones a problemas reales. Esta metodología proporciona a los estudiantes competencias y habilidades que les ayudarán a integrarse laboralmente en equipos de trabajo propios del mundo empresarial de una forma adecuada. La obra incide tanto en aspectos teóricos relacionados con la metodología como en ejemplos de buenas prácticas en diferentes grados universitarios relacionados con el mundo empresarial.

A nivel personal, el libro me ha supuesto una aproximación reflexiva a una metodología activa basada en la experimentación como es el aprendizaje experiencial. He podido apreciar qué significa esta metodología y cómo puede ser integrada fácilmente en las aulas universitarias, aportándome ideas para la implementación de nuevas formas de trabajar en las asignaturas que imparto, dotando a los estudiantes de un rol más activo y transformando mi rol en un facilitador y guía de los aprendizajes. Por otra parte, el libro me ha ayudado, mediante las buenas prácticas universitarias expuestas, a comprender mejor la importancia de un aprendizaje vivencial basado en retos y desafíos concretos para el desarrollo de habilidades y competencias que sirvan al alumnado en su futuro profesional.

A modo de conclusión, podemos decir que la lectura del libro ha superado las expectativas que se generaron al leer el título inicialmente. Se trata de un buen libro que llama a la reflexión y que analiza una nueva metodología docente que puede ser implementada en entornos universitarios y que puede generar sinergias positivas con el entorno empresarial. No podemos olvidar que en la actualidad vivimos en una sociedad compleja y cambiante en la que las competencias profesionales necesitan de un alto contenido experimental en nuestras aulas. En este sentido, el uso de las nuevas tecnologías, el acceso a metodologías activas como el aprendizaje servicio, el flipped classroom y el aprendizaje basado en problemas, abren nuevas expectativas en la enseñanza universitaria que desplazan al profesor a un lugar en el que el estudiante adquiere mayor protagonismo. En este escena-

rio dinámico y que fluctúa a gran velocidad, el alumnado tiene retos competenciales que se encuentran lejos de la mera repetición de los conocimientos adquiridos en las respectivas disciplinas. Estos retos y desafíos, basados en la experimentación con casos reales de los entornos profesionales, generan en los estudiantes nuevas necesidades competenciales y nuevas formas de aprender activamente de sus experiencias con el grupo de compañeros. En este contexto, una reflexión rigurosa sobre la metodología docente del aprendizaje experiencial abrirá espacios de investigación y colaboración para ayudar al profesorado a integrar e implementar de forma adecuada nuevas metodologías de trabajo que ayuden a fomentar nuevas competencias profesionales en sus estudiantes.

**Francisco José Ruiz Rey**  
**Universidad de Málaga (España)**  
[jruizrey@uma.es](mailto:jruizrey@uma.es)



TESIS DOCTORAL  
2021

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS  
ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN  
PRÁCTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN  
SOCIAL  
SUSANA MARÍA GARCÍA VARGAS

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTORA: DRA. D<sup>a</sup>. ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO  
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y  
Didácticas Especiales Facultad de Educación, UNED.

CODIRECTOR: DR. D. RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ  
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y  
Didácticas Especiales Facultad de Educación, UNED.

*Este trabajo se enmarca en la fase preformativa del alumnado del Grado de Educación Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), concretamente en la asignatura de Prácticas Profesionales III (PP-III).*

La reflexión sobre la evolución de la identidad profesional (IP) del alumnado en las prácticas externas en contextos reales de formación, es la asunción de la temática de investigación. La investigación se ha visto retroalimentada de estudios previos permitiendo tomar decisiones que han situado esta investigación como el hito resolutivo y complementario de su historia de vida, verificando las mejoras con-

# La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social

**García-Vargas, S. M.**

Editorial: Universidad Nacional de Educación a distancia  
Colección: Tesis doctoral  
Año de edición: 2021  
Ciudad: Madrid (España)

Idioma: Español

seguidas y planificando dinámicas en periodos futuros.

Previamente a este estudio, ha sido importante indagar las necesidades que han podido existir en el programa de formación inicial del alumnado en prácticas. Su conocimiento ha permitido innovar y responder con estrategias pedagógicas que han contribuido

al entendimiento significativo del porqué de las prácticas, y ha activado mecanismos de mejora en el aprendizaje del alumnado. Al tiempo, se ha posibilitado al alumnado obtener una objetivación de la experiencia en el mundo laboral, posicionándose como futuros profesionales, y siendo conscientes del desarrollo y/o afianzamiento de su IP. Todo ello ha sido propiciado por un proceso reflexivo continuo sobre el quehacer práctico del alumnado, desde la invitación a la autorreflexión de su historia vital y de la coreflexión al relacionarse con profesionales en la disciplina de la educación social.

Así pues, se puede indicar que la finalidad de esta investigación se describe en base a un modelo pedagógico innovador diseñado para avanzar en la excelencia del proceso formativo práctico de la asignatura PP-III.

En consecuencia, el trabajo se centra en conseguir el siguiente objetivo, tras los cambios pedagógicos introducidos en la asignatura: *conocer si las Prácticas Profesionales (PP) influyen en la evolución de la Identidad Profesional del alumnado del Grado de Educación Social.*

La investigación se desarrolla en diferentes fases que atienden al momento de estudio. Una primera fase inicial, en la que se consideran las conclusiones de las investigaciones previas, permitiendo el inicio de las cuestiones básicas a tener en cuenta en este proceso de investigación. Una segunda fase de preparación del estudio, eligiendo los procedimientos

y herramientas que posibilita valorar si el modelo y/o programa pedagógico, diseñado como innovador para el plan formativo de la asignatura PP-III, permite avanzar en el conocimiento de la IP del alumnado al aplicarse en una muestra de la población para su validación. En la última fase de la investigación se aplica el modelo innovador diseñado en un universo representativo, y se procede a la recogida y análisis de los procedimientos utilizados (cuestionarios y diarios de prácticas) para la ponderación del modelo aplicado. El análisis se llevó a cabo atendiendo a una metodología mixta: cuantitativa, mediante el análisis estadístico de las dimensiones diseñadas en los cuestionarios de IP; cualitativa, a través del análisis de contenido en los diarios de prácticas del alumnado. Ambos procedimientos forman parte del modelo pedagógico diseñado.

El proceso de investigación se expone en un documento con un extenso marco teórico, fruto de la literatura consultada, que aporta una perspectiva crítica y reflexiva en la toma de decisiones al diseñar el modelo formativo.

Las conclusiones obtenidas subrayan claras evidencias de que las PP contribuyen a la evolución de la IP del alumnado del Grado de Educación Social en todas sus dimensiones, y se demuestra mediante explicación a los aspectos y a las acciones realizadas que han influido en la mejora de la IP del alumnado. Por otro lado, para llevar a cabo el proceso de evolución

de la IP se reafirma la necesidad de fomentar la práctica reflexiva, mediante la utilización de instrumentos reflexivos potenciadores del desarrollo y el avance de la IP del alumnado del Grado de Educación Social de la UNED.

**Susana María García-Vargas**  
**Universidad Nacional de Educación a distancia, UNED (España)**  
**[sgarciavargas@madrid.uned.es](mailto:sgarciavargas@madrid.uned.es)**

