



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



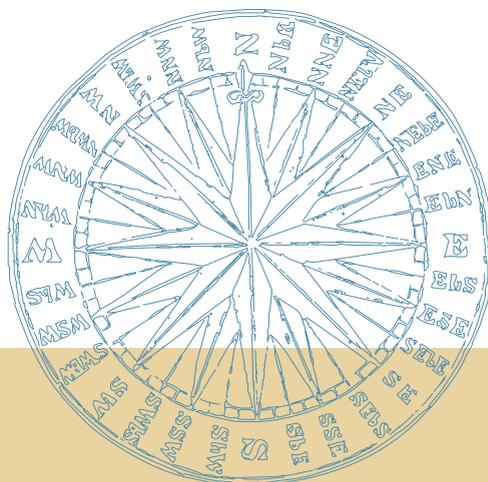
GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PRÁCTICUM DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRO/A



La calidad, garantía de mejora.



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**



GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL **PRÁCTICUM DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRO/A**

Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a

Bibliografía

I. Calbó, Muntsa

II. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

1. Mestres – Formació – Ensenyament universitari – Avaluació

2. Mestres – Pràctica professional – Avaluació

3. Competències professionals – Avaluació

378:371.12

© **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya**

Via Laietana, 28, 5^a planta

08003 Barcelona

© Documento elaborado por la comisión de trabajo de la Universitat de Girona formada por:

Muntsa Calbó Angrill (Coordinadora, Departamento de Didácticas Específicas), **Margarita Falgàs Isern** (Departamento de Didácticas Específicas), **Miquel Alsina Tarrés** (Departamento de Didácticas Específicas), **Josep Maria Serra Bonet** (Departamento de Psicología), **Àngel Alsina Pastells** (Departamento de Didácticas Específicas), **Fina Herrera Fuente** (Departamento de Pedagogía), **Dolors Capell Castañer** (Departamento de Pedagogía), **Roser Batllori Obiols** (Departamento de Didácticas Específicas), **Ricard Pradas Casas** (Departamento de Didácticas Específicas), **Manuel López Cruells** (Departamento de Filología y Filosofía), **Alfons Romero Díaz** (Departamento de Economía), **Joan Vallès Villanueva** (Departamento de Didácticas Específicas) y **Joan de la Creu Godoy Tomàs** (Departamento de Didácticas Específicas).

Coordinación de la colección: Sebastián Rodríguez Espinar y Anna Prades Nebot

Producción editorial: Àgata Segura Castellà

Diseño: Josep Turon i Triola

Maquetación: Ex-Libris, sccl

Primera edición: junio de 2009

Depósito legal: B-9.135-2009

Se permite la reproducción total o parcial del documento siempre que se cite el título de la publicación, el nombre de los autores y la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya como editora.

Disponible en versión electrónica:

<www.aqu.cat>

*Dedicamos este trabajo a nuestros
y a nuestras estudiantes, y a los y a las maestras
que les sirven de modelo, guía y referencia
para la formación y la reflexión.*

SUMARIO

Agradecimientos	9
Presentación	11
Introducción	13
De los puntos de partida para leer la guía: principios, objetivos, preguntas, metodología	15
Puntos de partida	15
Metodología y plan de trabajo	17
1. Competencias: concepto, clasificación y evaluación	21
1.1. Introducción	21
1.2. Aclarando conceptos	23
1.3. Posibles clasificaciones de las competencias	26
1.4. Aprendizaje y evaluación	27
1.5. Consideraciones finales	35
1.6. Definiciones del término <i>competencias</i>	36
2. El practicum de maestros en el contexto de las prácticas en los estudios de Ciencias Sociales	39
2.1. Planteamiento de las prácticas externas en los estudios de Ciencias Sociales (UdG)	39
2.2. ¿Qué es el practicum de Magisterio?	47
3. De las competencias a las evidencias del aprendizaje	67
3.1. Definir las competencias del practicum para poder evaluarlas	69
3.2. De las competencias a los resultados del aprendizaje	78
3.3. Los indicadores como criterios de calificación de los resultados de aprendizaje .	81
3.4. Evidencias para la evaluación: las tareas del estudiante en prácticas	89
4. Sistemas de evaluación del practicum de los y las maestras	93
4.1. El tiempo y el espacio en la evaluación del practicum: fases y contextos	94
4.2. Agentes de la evaluación del practicum: función de información y evaluación ...	98
4.3. Instrumentos y protocolos para la evaluación de los resultados de aprendizaje .	102
4.4. Protocolos de evaluación del practicum: síntesis y conclusión	125
5. Bibliografía	137

AGRADECIMIENTOS

Intentaremos no dejarnos a nadie. Agradecemos a todo el profesorado de los estudios de maestro/a de Girona su colaboración y, especialmente, a aquellas personas que, en algún momento, nos han echado una mano, y a otros que abrieron el camino, que todavía seguimos, como Lluís del Carmen y Xavier Besalú. Agradecemos también, a Judith Oller, su ayuda en la realización de tareas concretas en torno a otros estudios de Ciencias Sociales y a las personas responsables de estos grados, las ideas que nos han aportado y las preguntas que nos han hecho. Al equipo de Decanato de la Facultad de Educación y Psicología, su confianza en nuestro plan de innovación del practicum. Al gabinete de planificación y evaluación de la UdG, su orientación en algunos momentos del proceso. Al conjunto de estudiantes y a los centros implicados donde, en los últimos cursos, han hecho las prácticas, las experiencias que nos han permitido compartir; todo lo que hemos aprendido con ellas y ellos.

PRESENTACIÓN

Desde los inicios del proceso de convergencia europea, ha sido un objetivo de AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) poner a disposición de las universidades catalanas herramientas que ayuden a este proceso, como el plan piloto de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), o el documento *Herramientas para la adaptación de las titulaciones al EEES*. En esta línea, el año 2007 la agencia abrió una convocatoria para la concesión de ayudas para la elaboración de guías de evaluación de competencias en el marco de los procesos de acreditación de titulaciones universitarias oficiales en Catalunya (Resolución IUE/3013/2007, de 8 de octubre).

Esta iniciativa se sustenta en una doble motivación. Por un lado, todos los títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior tienen que disponer de un perfil de formación en competencias, es decir, han formulado qué se espera de los graduados en términos de competencias específicas y transversales. Por otro lado, los estándares europeos de garantía de calidad (ENQA, 2005) establecen que los estudiantes tendrían que estar claramente informados sobre los métodos de valoración a los que estarán sujetos, sobre qué se espera de ellos y sobre qué criterios se aplicarán para valorar su rendimiento. Todo esto implica que el reto que ahora tiene el profesorado de nuestras universidades consista en encontrar cómo desarrollar y cómo evaluar de forma coherente estas competencias asumidas al perfil de formación.

Por otra parte, en un contexto de mayor autonomía en el diseño de los títulos, así como en los procesos para desarrollarlos, la atención a la rendición de cuentas, tanto en nuestro ámbito como a escala internacional, se centra en la certificación de las consecuciones. Así, es de esperar que los futuros procesos de acreditación estén cada vez más enfocados a verificar la consecución del perfil de formación. Y la evaluación de los aprendizajes es el momento en el que se constata esa consecución de los estudiantes.

Estas guías han sido elaboradas con el objetivo de que el profesorado disponga de unos recursos de referencias y de ejemplificaciones que le permitan poder diseñar, en coherencia con el perfil de formación de una titulación y los objetivos de las materias, las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Así pues:

- Hay propuestas diferentes según los ámbitos disciplinarios, partiendo de la hipótesis de que una guía general de evaluación de competencias no es tan útil como una guía elaborada desde el propio campo disciplinario del profesorado que lo tiene que aplicar.
- Las propuestas han sido elaboradas por profesorado de nuestro contexto universitario, por lo tanto son guías «realistas», no adaptaciones automáticas de buenas prácticas de contextos universitarios distantes al nuestro.
- Las guías proporcionan un marco de referencia de buenas prácticas que permiten escoger y diseñar pruebas evaluativas coherentes con los resultados de aprendizaje pretendidos, y una mayor transparencia sobre los métodos y criterios de valoración

Esperamos que el esfuerzo que han realizado los grupos de profesores y profesoras, a los que queremos expresar nuestro agradecimiento, les resulte útil y provechoso.

Las guías editadas por AQU Catalunya son las siguientes:

- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Humanidades*, coordinada por Gemma Puigvert de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, coordinada por Joaquín Gairín de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*, coordinada por Judit Fullana de la UdG;
- *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, coordinada por Joan Mateo de la UB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de Maestro/a*, coordinada por Montserrat Calbó de la UdG;
- *Guía para la evaluación de competencias en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, coordinada por Enric Sebastiani de la URL.
- *Guía para la evaluación de la competencia científica en Ciencias, Matemáticas y Tecnología*, coordinada por Mercè Izquierdo de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en los laboratorios en el ámbito de Ciencias y Tecnología*, coordinada por Maria Rosario Martínez de la UPC;
- *Guía para la evaluación de competencias en Medicina*, coordinada por Josep Carreras de la UB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ingeniería y Arquitectura*, coordinada por Elisabet Golobardes de la URL;
- *Guía para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las Ingenierías*, coordinada por Elena Valderrama de la UAB;

Javier Bará Temes
Director de AQU Catalunya

INTRODUCCIÓN

El tema a explorar en esta guía es la evaluación de las competencias que se activan en el practicum que realizan los y las estudiantes de los grados de maestro/a. Los objetivos se resumen en desarrollar y consolidar sistemas de evaluación de las prácticas que sean coherentes con el Espacio europeo de educación superior, con los principios de consustancialidad y continuidad entre aprendizaje y evaluación, con las limitaciones y los recursos de que disponemos para seguir y evaluar el practicum, y con una perspectiva sociocultural de trabajo en equipo y de experiencia compartida que queremos que impregne la formación de maestros.

Inicialmente, esta guía se tenía que enfocar hacia la evaluación de las competencias en todo tipo de prácticas y trabajos de campo en los estudios de la rama de Ciencias Sociales, de manera global.

Los autores y las autoras de esta guía, en la memoria para solicitar el proyecto, ya planteamos como más adecuado, útil y sugerente enfocarla a y desde las prácticas de los estudios de Maestro/a. En primer lugar, porque el practicum es la actividad principal del grado, y porque en las directrices que regulan los estudios se explicita que el módulo de practicum incluye el trabajo de fin de grado, que tiene que evaluar TODAS las competencias definidas en el perfil de los y de las maestras. El trabajo de fin de grado es, por lo tanto, un ejemplo completo de «prácticas externas en Ciencias Sociales».

Posteriormente, observamos que valía la pena, a través de nuestro trabajo, evidenciar los vínculos entre las distintas profesiones a través de la actividad de las prácticas externas; especialmente teniendo en cuenta que en el proceso de adaptación a la propuesta de Bolonia, y particularmente en el real decreto que regulaba definitivamente los estudios universitarios de grado, posgrado y doctorado, se solicitaba más o menos explícitamente que en todos los grados se dedicara una parte de los créditos formativos a realizar prácticas externas. La idea es, y era, conectar más la universidad con la sociedad; objetivo en el que nos tenemos que sentir implicados.

En los estudios de la rama de Ciencias Sociales ya está implícita la necesidad de facilitar conexiones con la sociedad, y en gran parte de los estudios propuestos se prevé un mayor o menor número de horas dedicadas a hacer prácticas en centros externos (instituciones, empresas, despachos...), aunque, a menudo como optativas.

Resulta fácil constatar que todos estos profesionales, aparte de poseer los conocimientos teóricos necesarios y particulares para ejercer, tienen que trabajar, generalmente, con algún tipo de cliente o de público; y tienen que trabajar con otros profesionales en contextos de trabajo en equipo, en relación con instituciones, a menudo reguladas legalmente y socialmente. Además, tanto en el caso concreto de los profesionales de la educación como en el de los otros profesionales de las Ciencias Sociales, se podrían también fácilmente establecer concordancias entre una práctica que incluye la activación específica de

competencias personales y sociales, éticas y humanistas, con las de los profesionales de las Ciencias de la Salud.

Pensamos que partir de un caso concreto como son las prácticas de los y de las maestras puede servir de indicador para otros estudios y facultades, y puede facilitar la translación de los problemas con que nos hemos encontrado y de las decisiones que hemos tomado. Sin embargo, intentaremos dar pistas para que cada lector pueda vincular el desarrollo y las reflexiones efectuadas con el practicum de los y de las maestras, los mismos estudios, los centros, los intereses, los objetivos y las competencias.

Por otra parte, este proyecto de guía es un paso más en el proceso de innovación del practicum que este mismo grupo -con variaciones circunstanciales-, con el profesorado de los estudios de Maestro/a de Girona, inició el año 2000 para preparar los futuros grados. Al mismo tiempo, los grados de Maestro/a son unos estudios con una amplia demanda que responde a una gran necesidad social, que se ofrecen por todo el territorio y que, sólo por eso, merecen la edición de una guía específica que, incorpora todo lo que hemos compartido con el resto de universidades catalanas en cuanto a formación del profesorado y diseño de las tareas asociadas y su evaluación en diversos seminarios, cursos y jornadas de practicum.

Por lo tanto, la estructura de esta guía, por una parte, sintetiza los diferentes niveles de progresiva concreción que hemos ido abordando en el proceso y, por otra, organiza las fases y los aspectos que se tienen que definir para poder llegar a evaluar este practicum.

En el capítulo 1 se elabora sintéticamente una visión general sobre las competencias y su evaluación, acordada con AQU Catalunya y con el resto de grupos que han elaborado guías de evaluación.

En el capítulo 2 se establece la conexión entre las posibilidades para el aprendizaje y la evaluación de competencias en las prácticas externas en Ciencias Sociales en general y en el practicum de maestros en particular, incidiendo en aspectos característicos, tanto diferenciales como similares, como la importancia de los centros y de los tutores y tutoras de practicum, el tipo de actividad y los posibles instrumentos, agentes y sistemas de evaluación.

En el capítulo 3 entramos en la definición de las competencias, los resultados de aprendizaje y los indicadores vinculados específicamente al practicum de maestros, así como en las tareas o actividades concretas que realizan los y las estudiantes durante este periodo, que hemos considerado como evidencias del aprendizaje.

Finalmente, en el capítulo 4 desarrollamos propuestas de evaluación ligadas a la temporalización y a los agentes que participan en esta función y en algunos de los resultados de aprendizaje deseados, mediante la elaboración de ejemplos que corresponden a un tipo de competencia y a un tipo de tarea claramente diferenciadas.

DE LOS PUNTOS DE PARTIDA PARA LEER LA GUÍA: PRINCIPIOS, OBJETIVOS, PREGUNTAS, METODOLOGÍA

En el practicum actual de los estudios de Maestro/a en la UdG, ya se plantea que la evaluación es uno de los componentes esenciales, tanto para la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje como para la regulación de la misma práctica, ya que:

- Permite incidir en el análisis de los elementos cognoscitivos, los comportamientos y las actitudes, y en el progreso y la capacidad de mejora del estudiante.
- Es una pieza fundamental para el análisis crítico por parte del estudiante (autoevaluación).
- Posibilita la validación de los objetivos, la previsión de nuevas estrategias y la adaptación a nuevos elementos; en definitiva, la toma de decisiones futuras.

En el proceso de evaluación del practicum, tienen que intervenir el tutor o tutora de la facultad, el maestro tutor o maestra tutora del centro de prácticas y el estudiante, partiendo de la siguiente base: el diálogo y la valoración continua y formativa son las mejores herramientas para conseguir los propósitos señalados.

En los planes de estudios de los nuevos grados de Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria, consideramos el practicum como la actividad del estudiante en la cual se ponen más claramente en juego las metodologías innovadoras que le permitirán profundizar en la práctica reflexiva, en el aprendizaje autónomo y en su implicación en el campo profesional. Además, el practicum es un ámbito privilegiado para potenciar la colaboración entre la facultad y los centros e instituciones donde se lleva a cabo, lo cual permite conseguir una mejora de la calidad de los procesos educativos que tienen lugar a lo largo de este proceso.

El practicum es, en definitiva, el espacio y el proceso en qué se despliegan y se trabajan muchas de las competencias características de los futuros y las futuras profesionales, basándose en la práctica reflexiva, el compromiso con la propia formación y las competencias didácticas, comunicativas, sociales y emocionales. Asimismo, también es el lugar donde se generan indicadores de las acciones y reflexiones de los actores implicados, como diarios de campo, diseño de actividades de aprendizaje, valoraciones de las actuaciones, tutorías y tareas asociadas, el trabajo de practicum, etc.

PUNTOS DE PARTIDA

Finalidad/objetivos

Nos planteamos un trabajo en el que la utilización de métodos complementarios nos tiene que permitir alcanzar los objetivos principales del proyecto:

- Determinar las mejores prácticas relativas a la evaluación de competencias en el ámbito de los estudios de Magisterio y, en concreto, con relación a las competencias que se manifiestan a través del practicum.
- Elaborar una guía de evaluación a partir de las mejores prácticas, con la que sea fácil comparar la propia actuación y definir los aspectos que se tienen que mejorar en materia de evaluación de las competencias.

Principios de generación de la guía

En este apartado, y en los que lo siguen, exponemos los principios, las asunciones, las ideas previas, las cuestiones y los resultados a partir de los cuales se genera nuestra propuesta. Están formulados como intenciones relacionadas con los ejes fundamentales que tienen que guiarla, pero también con las ideas previas y los puntos de inflexión en las discusiones del grupo a lo largo de todo su proceso de elaboración.

- La guía tiene que permitir mejorar las prácticas de evaluación de competencias al posibilitar que el profesorado, individualmente o en grupo, pueda **explicitar sus prácticas** y pueda conocer y comparar la práctica propia con otras prácticas.
- La guía tiene que permitir el aprendizaje, la reflexión y la adaptación permanente de las prácticas de evaluación de competencias, como también **la orientación con relación a los cambios y las mejoras** a introducir en la práctica de evaluación.
- La guía tiene que facilitar la definición de los aspectos de mejora de la práctica, como también la incorporación por parte del profesorado de estos aspectos **de forma efectiva y poco costosa**.
- La estructura de la guía tiene que ser coherente con la gestión del proceso de evaluación, es decir, tiene que poder **adaptarse a los diferentes momentos, fases y agentes de la evaluación**.
- La guía tiene que ser **flexible y capaz de adaptarse a las características de la evaluación del aprendizaje de las diferentes competencias**, que por otra parte no se trabajan ni se manifiestan sólo en el practicum, sino también en otros módulos y asignaturas.

Ideas previas

- Las competencias que queremos evaluar son, en principio, casi todas las de la titulación, ya que en general son holísticas y crean una red de recursos, estrategias y actitudes profesionales.
- Las competencias sólo se pueden mostrar, y por lo tanto evaluar, en la acción, en un contexto, en una actividad. La actividad es un proceso largo, durante el cual se producen cambios. No se produce un resultado o un producto concreto, sino huellas del proceso.
- Evaluamos las competencias en un tipo concreto de actividad del estudiante: el practicum o el trabajo de campo.

- Nos planteamos la idea de partir de las tareas concretas que hace el estudiante dentro del practicum y observar qué competencias, o qué componentes de éstas, se trabajan, se pueden observar y se pueden evaluar en cada tarea.
- Consideramos que las tareas de aprendizaje y sus procesos y productos son también tareas de evaluación o, al menos, indicadores para la evaluación.
- La actividad está acompañada y es seguida por diferentes tipos de participantes (profesorado de universidad, personal tutor y equipos de escuela, niños, familias, etc.).

Representaciones sobre las que es la evaluación

Aparte de asumir lo que consta en el capítulo 1 de esta guía, destacamos algunos principios y algunas asunciones sobre «evaluación» que regirán el desarrollo de nuestro estudio y la elaboración de instrumentos y protocolos:

- La evaluación es un proceso y no un acontecimiento puntual que podría interrumpir la continuidad del proceso formativo. Las carpetas de trabajo o dossiers del estudiante son una manera de hacer efectivo este principio.
- La evaluación tiene que enfatizar la función de diagnóstico y la función formativa.
- La evaluación tiene que ser consustancial al aprendizaje, por eso hay que considerar la autoevaluación y las evidencias que aporta el estudiante y no sólo los indicadores previstos por el evaluador o evaluadora en las actividades o situaciones de aprendizaje que el profesor o profesora ha seleccionado y propuesto.
- Se tienen que utilizar procedimientos variados, alternativos e imaginativos de evaluación, ya que de hecho cualquier tarea de aprendizaje puede ser una fuente útil para la evaluación.¹

METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

El plan de trabajo que hemos seguido se ha concretado en las fases de diseño y elaboración de la guía de evaluación. Lógicamente, no hemos partido de cero y, en este sentido, tenemos que destacar la utilidad que ha tenido la revisión de la estructura del practicum actual y los sistemas de evaluación que hasta ahora hemos estado siguiendo tanto para el proceso de elaboración de la guía como para el planteamiento, el enfoque y la estructura del practicum en los nuevos grados de maestro.² En este proceso hemos tratado de identificar las variables que acaban por determinar los criterios de evaluación.

¹ AHUMADA ACEVEDO, Pedro. *Cuadernos-IRC*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

² [http://www.udg.edu/Portals/22/documents%20practicum/praNEXtercer\(0510\)cat.doc](http://www.udg.edu/Portals/22/documents%20practicum/praNEXtercer(0510)cat.doc)

La metodología que hemos utilizado en diferentes momentos para la elaboración de esta guía se puede sintetizar en las fases siguientes:

- a) **Identificar los aspectos básicos en la evaluación de competencias y seleccionar las variables más significativas sobre las cuales se basará la guía.** En esta fase se pretende asumir un modelo teórico de evaluación de competencias que nos permita identificar los aspectos básicos implicados, así como las variables más significativas en la evaluación de competencias.
- b) **Identificar las buenas prácticas para cada uno de los aspectos y las variables.** En esta fase se ha partido de un trabajo que ya habíamos empezado, mediante la presentación de nuestro practicum en diferentes ámbitos y la progresiva interacción que lo ha ido configurando mediante la Conferencia de Decanos de las Facultades de Educación (anuales), la Comisión Mixta con el Departamento de Educación, la participación en el Symposium Internacional sobre Prácticum de Poio (2003, 2005 y 2007), etc.

Hemos recogido datos sobre la metodología, los objetivos y los criterios de evaluación que se utilizan de manera habitual para evaluar los aspectos básicos de las competencias en el ámbito de los estudios de Magisterio y en el practicum de nuestra universidad. Se han hecho entrevistas y se ha trabajado para grupos (grupos nominales) con estos colectivos:

- Profesorado de los estudios de Magisterio reconocido como buen personal tutor de practicum, para conocer las prácticas de evaluación que habitualmente lleva a cabo.
- Estudiantes del practicum, actuales o anteriores, para conocer su percepción sobre el proceso de evaluación.
- Maestros (tutores y tutoras de escuela) y personal directivo de los centros que acogen practicantes.
- Contratadores (Departamento de Educación) de nuestros y nuestras estudiantes (futuro y futuras maestras).
- Otros colectivos: AMPA, sindicatos, educación no formal, etc.

Hemos recogido información sobre lo que hacen otras universidades, que se pueden considerar líderes en la puesta en marcha de procesos de calidad en la gestión de la docencia y la evaluación, en relación con la evaluación de competencias. Hemos analizado las prácticas que obtienen resultados positivos, cómo se desarrollan y qué factores han permitido su mejora. Hemos analizado y contrastado opiniones con personas implicadas de diferentes facultades y universidades con relación a las buenas prácticas identificadas en las fases anteriores y a diferentes aspectos relativos a la guía de evaluación.

Proceso de elaboración y estructura de la guía

A partir de los encuentros con los grupos de las diferentes universidades catalanas que tienen que elaborar guías de evaluación de diferentes tipos de actividad (trabajos de fin de

grado, prácticas, proyectos, asignaturas, etc.) de los y de las estudiantes y de diferentes ramas de conocimiento, hemos llegado a definir, en primer lugar, una serie de conceptos y puntos de partida generales que se reúnen y se manifiestan en el capítulo 1 de las guías.

Un resumen sintético de la segunda parte del proceso se podría expresar en forma de objetivos operativos y concretos a desarrollar cronológicamente, y, en algunos casos, sincrónicamente. Estas fases pueden servir, al mismo tiempo, de orientación para leer y utilizar esta guía, ya que son las que se irán desarrollando en los capítulos 2, 3 y 4 de la guía:

- Partir de nuestro estudio en concreto para proponer, por inferencia, la posible aplicación de la guía a cualquier actividad similar (prácticas) en Ciencias Sociales. Por eso empezaremos por hacer un repaso de las prácticas en los estudios de Ciencias Sociales de la UdG.
- Describir con precisión el tipo de actividad (prácticas externas), los objetivos que se persiguen, y las limitaciones y las características específicas del practicum, lo que incluye definir el perfil profesional esperado y, al mismo tiempo, las competencias que se han considerado definitorias para alcanzarlo.
- Explicitar las competencias o los componentes asociados a toda la actividad (las prácticas escolares). Determinar recursos y habilidades implícitas, contextos de aplicación concretos y nivel de complejidad en cada tarea.
- Especificar qué resultados de aprendizaje, qué indicadores o qué productos se relacionan con cada componente o competencia.
- Al mismo tiempo, describir con precisión las tareas que desarrollará el estudiante durante el periodo de la actividad (llevar un diario de campo, dar clase, preparar recursos y materiales didácticos, vigilar el patio o el comedor, etc.).
- Determinar los sistemas de recogida de datos para evaluar: observación, diario, pruebas, trabajos, documentos, cuestionarios, vídeos, memorias, carpetas de trabajo, etc. Éstos pueden ser los productos de las actividades del aprendizaje, los signos, las señales o las huellas de la tarea de aprendizaje hecha, las actuaciones en contextos reales. Pueden dar lugar a informes de otros o propios, pueden ser respuestas a cuestionarios de colegas, maestros tutores y tutoras, niños, madres y padres, directores y directoras, etc., e incluso pueden ser resultados de aprendizaje, procesos y productos, en nuestro caso, de los niños implicados en esta formación de los maestros/as.
- Determinar quién observa, lee, participa en cada una de estas tareas y de estos resultados. Quién puede «evaluar» cada uno de los indicadores de las competencias, lo que llamamos «agentes» de la evaluación.
- Hay dos tipos posibles de agentes: informadores o informadoras y propiamente evaluadores o evaluadoras. No olvidemos que al final hay que otorgar una certificación, un título que habilita para una tarea regulada y de gran importancia e incidencia social. Podemos obtener información útil para la evaluación de muchos agentes, pero no todos podrán influir en esta certificación final ni en las calificaciones numéricas.

- Establecer los criterios de evaluación o estándares de ejecución. Eso quiere decir establecer niveles de ejecución, no sólo de la ejecución de una tarea, sino de la descripción de cómo se ha efectuado. Pueden ser escaleras.
- Evaluación: para evaluar la adquisición de las competencias se tiene que analizar toda la información avaluativa, diagnosticar con exactitud las deficiencias y decidir qué tipo de indicaciones se darán para mejorar o cuál será la calificación

A partir de estos principios y de los resultados de la fase anterior, hemos estructurado la guía en forma de tablas de doble entrada donde se manifiestan las interrelaciones y los vínculos entre:

- las **competencias** profesionales en concreto;
- los **indicadores** y las evidencias (trabajos, grabaciones, entrevistas, pautas de discusión, etc.);
- los **criterios** de evaluación (con relación, también, a los grados o niveles de adquisición de esta competencia);
- los diferentes **contextos** donde se trabaja el practicum (escuela, tutoría facultad, diferentes cursos, ciclos, etc.);
- los y las diferentes **participantes** (estudiando: autoevaluación y valoración final del practicum; maestro tutor o maestra tutora y equipo directivo de la escuela: evaluación de observación y seguimiento continuado; profesorado de facultad: evaluación inicial, formativa y final);
- los diferentes **momentos** de la evaluación: inicial, de seguimiento, final.

1. COMPETENCIAS: CONCEPTO, CLASIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica, entre otros temas, un cambio en la concepción pedagógica, en el sentido de que se pasa de un modelo de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia la enseñanza a un modelo enfocado hacia el aprendizaje basado en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de las condiciones idóneas a fin de que se puedan conseguir y dominar con éxito los objetivos propuestos. En el Comunicado de Berlín (2003), los ministros europeos animaban a que todos los países europeos describieran las calificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil.

El informe del proyecto Tuning (2003) señala tres grandes factores que explican el interés de desarrollar las competencias en programas educativos:

- La necesidad de mejorar la *ocupabilidad* de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento (rápida obsolescencia del conocimiento, necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, etc.).
- La creación del Espacio Europeo de Educación Superior: necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones (descriptor de Dublín para *bachelor* y *máster*), etc.
- Un nuevo paradigma educativo: centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y que hace más hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza.

Se han utilizado numerosos términos para describir los resultados de los procesos de aprendizaje, como *habilidades*, *destrezas*, *capacidades*, *competencias*, etc., sea como sinónimos o como términos con matices diferentes. El grupo de trabajo que ha elaborado este documento define la *competencia* como «el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica».

El desarrollo de la capacidad de gestionar los conocimientos eficientemente es tan o más importante que almacenar muchos conocimientos, especialmente con relación a los contextos de la realidad donde se tendrán que aplicar. La nueva educación orientada al desarrollo competencial de los estudiantes implica modificar profundamente no tan sólo los planteamientos evaluadores, sino también nuestro pensamiento sobre formación, instrucción y docencia.

En los últimos diez años se han producido un conjunto muy importante de cambios en la misma naturaleza de la evaluación de los aprendizajes que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y el papel de la evaluación. A continuación señalamos los cambios que consideramos más importantes.

1.1.1. Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al aprendizaje

Otorgar más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza significa que el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*. Se cumple con eso uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades (Hutmacher, 1999), según el cual la acción se orienta de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos. La propuesta curricular y la actividad docente se organizan, se estructuran y se caracterizan alrededor y dependiendo de este nuevo elemento.

1.1.2. Cambios en los contenidos objeto de evaluación

Posiblemente, el cambio más profundo se ha producido con referencia a la naturaleza de los aprendizajes. La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Con todo eso nos referimos al proceso conocido como *desarrollo competencial* y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje.

1.1.3. Cambios en la lógica de la evaluación

Finalmente, el tercer gran cambio hace referencia a la nueva lógica que orienta los procesos evaluadores. La evaluación educativa, históricamente, se había centrado en el control de los resultados del aprendizaje. Posteriormente desplazó su preocupación a los procesos de petición de responsabilidades (*accountability*), lo cual significaba implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilización de la consecución de la calidad de los procesos y los resultados educativos. Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender.

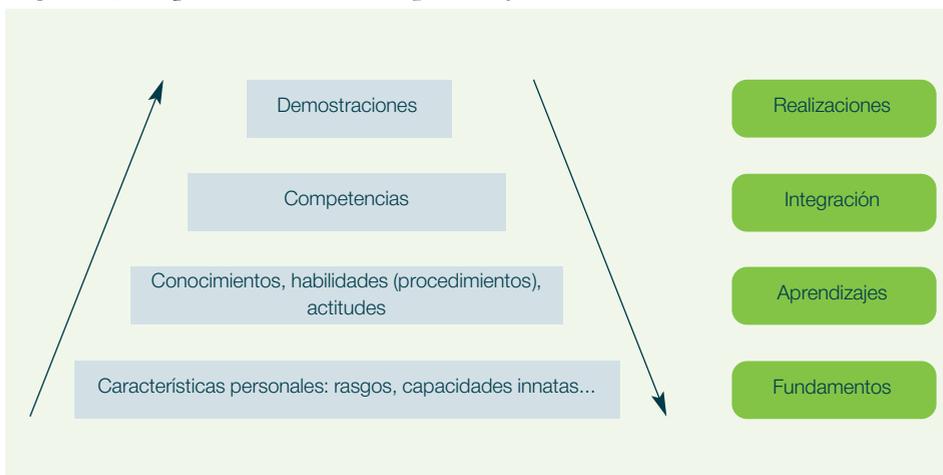
Además, hay que señalar que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no tan sólo tiene el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional, es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que consigue que sus graduados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

1.2. ACLARANDO CONCEPTOS

Anteriormente se ha señalado que términos como *habilidades*, *conocimientos*, *capacidades* y *competencias* se han utilizado a menudo de manera intercambiable. La figura 1 muestra la estructura jerárquica de estos conceptos y permite establecer las diferencias.³ De esta manera:

- Los **rasgos** y las **características personales** son los cimientos del aprendizaje, la base innata desde la que se pueden construir las experiencias subsiguientes. Las diferencias en rasgos y características ayudan a explicar por qué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades.
- Los **conocimientos**, las **habilidades** y las **actitudes** se desarrollan a partir de las experiencias de aprendizaje, que, si se definen de una manera amplia, incluyen tanto la escuela como el trabajo, la familia, la participación social, etc.
- Las **competencias** son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.
- Las **demostraciones** comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos.

Figura 1. *Jerarquía de resultados de aprendizaje*



Fuente: NCES (2002).

³ Esta conceptualización procede del trabajo realizado por el Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) y su Working Group on Competency-Based Initiatives, patrocinado por el NCES (*National Center for Education Statistics*). Referencia: NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible en: <http://inc.es.ed.gov/publicsearch/> [Consultado septiembre de 2008].

Al final de este capítulo hemos recogido diferentes definiciones sobre el constructo de competencias que se han utilizado recurrentemente y que son coherentes con el concepto asumido en este capítulo.

Puesto que las competencias son el resultado de combinar conocimientos y habilidades, es evidente que en un proceso formativo complejo como el de la educación superior, de duraciones largas, las competencias no se desarrollarán de manera más o menos completa hasta los momentos finales de este proceso. De esta forma, puede ser útil diferenciar las competencias de otros conceptos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje con los que conviven, como los objetivos o los resultados de aprendizaje:

Objetivos	<p>Son afirmaciones relativas a la docencia, redactadas desde el punto de vista de aquello que intentará cubrir el profesorado con un determinado bloque de aprendizaje (módulo, materia, asignatura, etc.). Están escritos desde el punto de vista del profesor.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades de manera aislada.</p>
Resultados de aprendizaje	<p>Son afirmaciones sobre las que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje (módulo, asignatura, materia, curso, etc.). Se centran en lo que el estudiante ha alcanzado en vez de en cuáles son las intenciones del profesor. Se centran en aquello que puede demostrar el estudiante al finalizar la actividad de aprendizaje.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades aisladamente. De la misma manera que los objetivos, se pueden describir al finalizar cualquier unidad (módulo, asignatura, etc.).</p>
Competencias	<p>Implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajos final de carrera, etc.).⁴</p>

A continuación se ofrece un ejemplo de redacción de cada uno de estos niveles:⁵

- **Objetivo de aprendizaje:** que el estudiante conozca y describa las diferentes fuentes de coste económico y su ponderación dentro de un proyecto.

⁴ Por ejemplo, la competencia de análisis de muestras reales en un laboratorio, que corresponde a una competencia del perfil de formación de un químico, se podrá alcanzar en un laboratorio de prácticas del último curso del programa de formación, pero en cursos anteriores el estudiante habrá llevado a cabo análisis de muestras simples que no requieran tratamientos laboriosos. Es decir, de la misma manera que hay niveles de complejidad diferente en el ámbito de la cognición (del recuerdo a la aplicación o la evaluación), también es posible establecer niveles de complejidad en el ámbito de la acción, de ejecuciones en procesos parciales en contextos simples a ejecuciones de procesos completos en contextos complejos.

⁵ El ejemplo se ha extraído de una de las competencias definidas en la *Guía para el diseño de un perfil de formación: Ingeniería Química*, AQU Catalunya, 2006.

- **Resultados de aprendizaje:** identificar dentro de un proyecto de ingeniería las diferentes fuentes de coste económico.
- **Competencia asociada:** evaluar la viabilidad económica de un proyecto industrial de ingeniería química.

Tal como se observa en el recuadro siguiente los objetivos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje son dos caras de una misma moneda, pero mientras que los objetivos no son observables, los resultados identifican acciones del estudiante que permiten evaluarles, tal como podemos ver a continuación:

Ejemplo de redacción de objetivos	Ejemplo de redacción de resultados de aprendizaje
<p>El objetivo del módulo, la materia o la asignatura es que el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conozca los diferentes instrumentos utilizados en procesos de selección de personal en cada una de sus fases. ■ Comprenda... 	<p>En acabar el módulo, la materia o la asignatura, el estudiante tendrá las capacidades siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar los instrumentos utilizados en cada una de las fases de un proceso de selección. ■ Comparar los instrumentos utilizados en... (análisis de similitudes y diferencias). ■ Valorar, de acuerdo con criterios de relevancia, coste, etc., la idoneidad, en un proceso de selección determinado, de cada uno de los posibles instrumentos de selección... ■ Aplicar...

La redacción de un resultado de aprendizaje no difiere de la redacción de las competencias. Ambas redacciones requieren el uso de un verbo que identifica una acción que tiene que desarrollar y ser capaz de hacer al estudiante y, por lo tanto, se tiene que poder visualizar y evaluar.

Puesto que las competencias se demuestran en la acción, el contexto donde se manifiesta es un elemento clave en su adecuación. De esta forma, competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, el liderazgo de un cirujano es diferente del liderazgo que necesita un entrenador de baloncesto.

En resumidas cuentas:

- La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz.
- Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables en tanto que hay actividades que impliquen que se llevan a cabo.

- Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente quizás de manera separada.

1.3. POSIBLES CLASIFICACIONES DE LAS COMPETENCIAS

Cualquier clasificación que se adopte desatenderá algún aspecto, terminología o puntos de vista específicos de algún autor. Con el fin de establecer un referente, resultado de la transacción correspondiente entre los autores de las diversas guías que se presentan, se propone una clasificación que intenta ser tan comprensiva como sea posible.

Cada titulación desarrolla competencias, algunas son propias o específicas de la titulación correspondiente, mientras que otras son transversales o compartidas con otras titulaciones. Así pues, podemos diferenciar dos amplios grupos de competencias:

- **Competencias específicas**, que son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación.
- **Competencias genéricas (o transversales)**, que son comunes a la mayoría de titulaciones, aunque con una incidencia diferente y contextualizadas en cada una de las titulaciones en cuestión. Por ejemplo, no se trabajará igual la comunicación de un futuro médico que la de un periodista, un maestro, un químico, etc.

Dentro de este bloque encontramos competencias personales como la gestión del tiempo y la responsabilidad del mismo aprendizaje; competencias interpersonales, como comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar; competencias relacionadas con la gestión de la información, los idiomas, la informática, etc. A veces, estas últimas competencias se incluyen bajo la denominación de *instrumentales*.

Entre estas competencias genéricas queremos destacar las más relacionadas con el contexto académico, que son las nucleares o más propias de la educación superior: el pensamiento analítico o crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la indagación, etc. En la universidad es donde estas competencias se desarrollan a su nivel más alto, si bien la disciplina marcará la diferencia: de esta forma, el pensamiento analítico para un filósofo tendrá una concreción diferente que para un farmacéutico o un matemático. Sin duda, algunos ámbitos de formación con menos tradición profesional podrán hacer hincapié en el desarrollo de este tipo de competencias.

1.4. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El aprendizaje basado en competencias pretende asegurar que los estudiantes adquieran aquellos conocimientos, habilidades y actitudes importantes tanto con relación a lo que se está estudiando como a las transiciones para las que se preparan (transición laboral, preparación para másters académicos, etc.). Utilizar competencias implica el desarrollo de cuatro componentes diferentes pero interactivos:

- Descripción de la competencia.
- Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia.
- Instrumentos o medios para evaluar la competencia.
- Estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente.

1.4.1. Descripción de la competencia

Definir las competencias es importante con el fin de comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a esta consecución. Por otra parte, los ocupadores tendrán un referente claro de lo que los graduados saben y son capaces de hacer.

En la descripción de la competencia se tienen que señalar tanto los contenidos implicados como el nivel de complejidad del contexto en el que se tendrá que aplicar la competencia.

La formulación de la competencia requiere los elementos siguientes:

- Un **verbo activo, que identifique una acción que genere un resultado visualizable**. De esta manera, hay que evitar el uso de verbos como *conocer* o *comprender* y utilizar otras formas verbales como *describe*, *identifica*, *reconoce*, *clasifica*, *compara*, *evalúa* o *valora*, *formula*, *argumenta*, *calcula*, *planifica*, *diseña*, etc.
- La **descripción del objeto de la acción y el contexto en el que se aplica**. La competencia tiene que hacer referencia al campo disciplinario en el que se fundamenta. Ejemplo: *Diseñar instalaciones de Ingeniería Química*, *Desarrollar entrevistas diagnósticas en el ámbito clínico*, *Hacer un examen físico y mental completo*.

1.4.2. Descripción de las actividades en las que se manifiestan las competencias

Consiste en describir con precisión el tipo de actividad en la que se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen llevándola a cabo. Consiguientemente, se tienen que explicitar las competencias asociadas a esta actividad, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, como también el nivel de profundidad o complejidad en el que se tendrían que concretar.

Una vez definidas qué competencias están implicadas en la actividad, en qué nivel y contexto se trabajarán y de qué medios se dispondrá, se pueden concretar los **resultados de aprendizaje** esperados en cada actividad, es decir, sus resultados observables. De este modo será posible establecer qué tipo de evidencias se producen y cómo se pueden recoger con el fin de analizar el nivel de consecución de las competencias descritas.

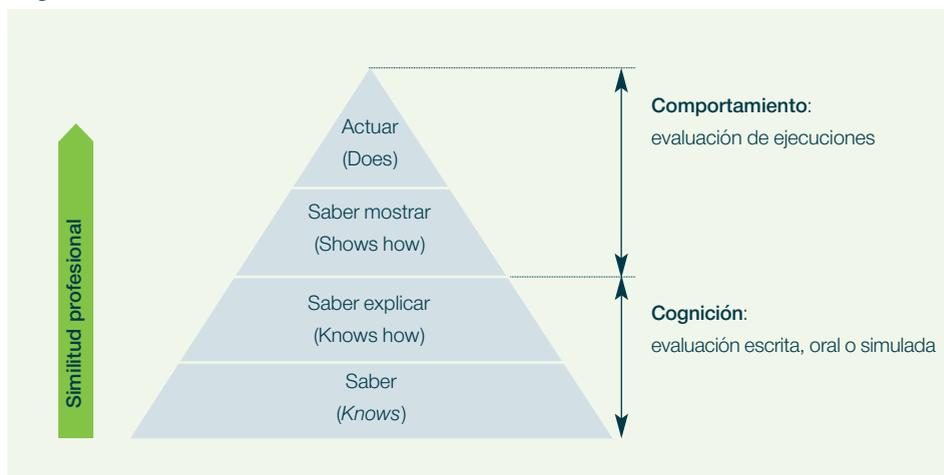
Este nivel de descripción es necesario en las actividades que son objeto de evaluación; no hay que hacerlo de una manera tan detallada para el resto de actividades de aprendizaje, donde se pueden introducir competencias que no sean objeto de evaluación.

1.4.3. Elección de instrumentos para la evaluación

La determinación del tipo de instrumento que hay que aplicar para la recogida de evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar.

Si bien, tal como hemos visto en la figura 1, la competencia sólo se puede evaluar en la acción, para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que habremos descrito bien de acuerdo con los resultados de aprendizaje o en términos de objetivos, según si nuestra perspectiva es lo que pretende el profesor o bien lo que tendrá que demostrar el estudiante. La pirámide de Miller (1990) puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje descritos por el profesor. Así, se puede evaluar sólo el hecho de saber (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test) o el hecho de saber explicar, que ya requiere una gestión del conocimiento adquirido; o bien se puede plantear una simulación en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que demostrar en actuaciones la adquisición de una competencia.

Figura 2. Pirámide de Miller



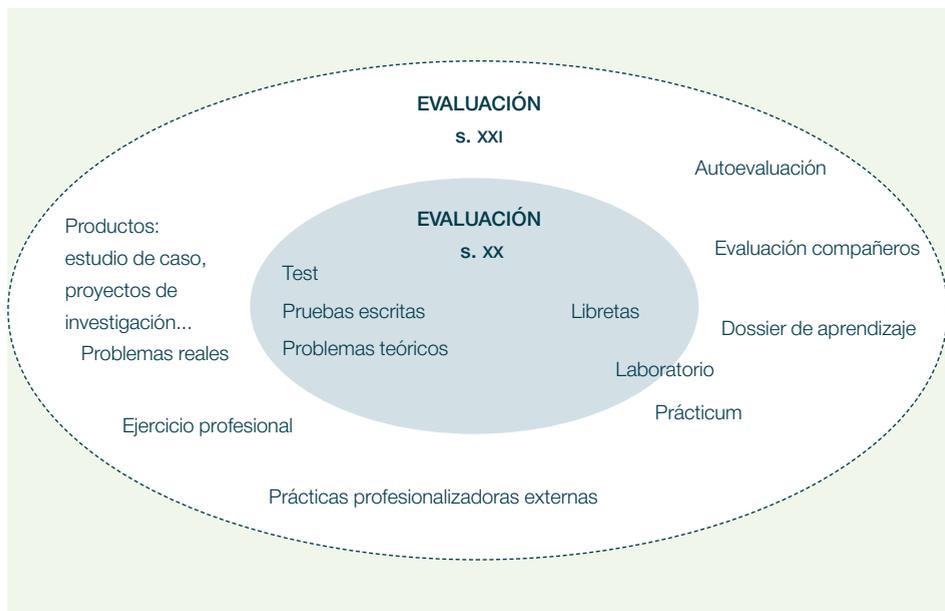
Fuente: Miller (1990).

La pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas que podríamos clasificar en evaluación tradicional (o pruebas de papel y lápiz) y evaluación de ejecuciones:

- La **evaluación tradicional**: engloba lo que podríamos denominar las típicas «pruebas de papel y lápiz», en las que se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber. En la evaluación tradicional hay pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), mientras que hay otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).
- La **evaluación de ejecuciones**: es, tal como se verá, muy variada y permite abarcar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinarias (por ejemplo, desde saber poner una inyección hasta hacer un examen médico) o de competencias transversales (comunicación oral, pensamiento crítico, etc.).

La figura 3 quiere ilustrar que las nuevas estrategias evaluadoras se añaden a las tradicionales; enriquecen las muestras de aprendizaje y favorecen este escenario en el que se aprovechan las ventajas de una pluralidad de fuentes de evaluación:

Figura 3. Evaluación tradicional y evaluación de ejecuciones



Fuente: Prades (2005).

A continuación se presenta un cuadro en el que se recogen las principales pruebas evaluadoras presentes en el ámbito de la educación superior y se analiza el potencial con relación a la evaluación de competencias, como también consideraciones sobre la fiabilidad y la validez.⁶ El cuadro no pretende ofrecer una clasificación sistemática, sino que relaciona las pruebas con relación a su uso para los diferentes objetivos de evaluación.

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Tests objetivos	<p>Son pruebas en las que se requiere seleccionar la respuesta correcta de un conjunto de respuestas posibles (ítems de cierto/falso, ítems de emparejamiento, de elección múltiple, etc.). Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos. Una vez construidos, son fáciles de aplicar y corregir, y permiten un retorno o <i>feedback</i> rápido al estudiante.</p>	<p>Objetivos como los de reconocer y discriminar información, aplicación de principios o reglas e interpretación de datos. Refuerzan más el pensamiento selectivo que los procesos mentales dirigidos a la construcción del conocimiento</p>	<p>Fiabilidad: la puntuación de la prueba está menos alterada por factores ajenos al proceso de puntuación. Permiten aplicar un juicio valorativo con el mismo criterio a diferentes ejecuciones, mientras que en las subjetivas no se puede asegurar la igualdad del criterio. La calificación de objetivos hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento y la interpretación de los resultados, pero no indica que sean más objetivas con respecto al punto de vista de una mejor valoración del rendimiento de los estudiantes. Validez: permiten evaluar un amplio abanico de contenido, lo cual aumenta su validez. La validez se puede mejorar por medio del análisis del funcionamiento de los ítems.</p>

⁶ Nota técnica: la **fiabilidad** se refiere a la exactitud de la medida, es decir, a la ausencia de errores en la medida. La fiabilidad hace referencia a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos si fueran reexaminados con la misma prueba, diversas veces, o con pruebas con cuestiones equivalentes, o bien con condiciones de evaluación variables (Anastasi, 1976, citado en Miller, Imrie y Cox, 1998, p. 236). La **validez** hace referencia al grado en el que la medida obtenida refleja lo que se pretende medir. La validez de un método de evaluación depende del grado en el que la prueba mide lo que pretende medir. Ahora bien, para poder establecerla es necesario que se hayan definido claramente los objetivos que se quieren alcanzar, tiene que permitir una **evaluación criterial**.

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Preguntas cortas	<p>Conjunto de preguntas abiertas en las que el alumnado elabora y estructura su respuesta con total libertad.</p> <p>Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos que requieren la elicitación o elaboración de una respuesta.</p> <p>Según la amplitud de respuesta que se exige, se diferencia entre pruebas de ensayo amplio o desarrollo de temas, y pruebas de ensayo restringido o de respuesta corta.</p> <p>Es más rápido de construir que los tests objetivos y es más fácil y barato de administrar.</p>	<p>Pueden implicar tanto habilidades cognitivas de alto orden (transferencia e integración del aprendizaje) como la simple repetición de un contenido previamente memorizado. Tienen, sin embargo, potencial para mostrar el aprendizaje profundo, ya que se requiere la construcción de la respuesta.</p> <p>Son pertinentes para evaluar objetivos referidos a: evocación de la información, interpretación de la evidencia, construcción de un diseño, generación de hipótesis, exposición de la información para una decisión o explicitación de las fases de un proceso.</p> <p>Permiten valorar el uso del vocabulario y el razonamiento conceptual propio de un área de conocimientos.</p>	<p>Sus propiedades psicométricas son cuestionables (dificultades en la fiabilidad interevaluadora, cubrimiento de dominios restringidos de conocimiento).</p> <p>Las pruebas de preguntas cortas son más útiles para evaluar un repertorio adecuado de los contenidos del aprendizaje que las pruebas de ensayo amplio.</p> <p>Pueden desfavorecer a los estudiantes con menos habilidades de comunicación escrita.</p>
Pruebas científicomatemáticas	<p>Están a medio camino entre las pruebas de formato libre y las de formato objetivo, puesto que exigen la construcción de la respuesta, pero permiten una corrección más objetiva.</p> <p>La complejidad de problemas puede variar según el número de pasos para resolverlos, el grado de abstracción que implican y las operaciones cognitivas implicadas.</p> <p>El grado de la novedad influirá en la dificultad del problema: por lo tanto, es más fácil recurrir a una analogía si hay similitudes tanto superficiales como estructurales entre los problemas.</p>	<p>Son una buena manera de comprobar la comprensión y la aplicación (en principio), en contraste con la memorización.</p> <p>Son relevantes para la dimensión tecnicoprofesional.</p> <p>Los problemas, como los ensayos, permiten ver el desarrollo de ciertas competencias transversales, como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.</p> <p>Hay que diferenciar entre la aplicación simple y la resolución de problemas: reconocimiento o recuerdo de la información frente a su reestructuración o reelaboración, y grado en el que los ejercicios son rutinarios frente al grado en el que son originales.</p>	<p>Buena fiabilidad (aunque también hay que tener claros los criterios de corrección) y validez (pueden abarcar un amplio rango de contenidos).</p> <p>Con respecto a la validez, hay que tener en cuenta cuestiones sobre la transferencia de la competencia de resolución de problemas; según parece, la habilidad es transferible pero dentro del mismo dominio (Garnham y Oakhill, 1996).</p>

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Pruebas orales	Tradicionalmente implican uno o dos examinadores que hacen cuestiones a los estudiantes referentes a la comprensión y la habilidad de aplicar lo que han aprendido, pero también se incluyen debates, juegos de rol, etc.	Permiten valorar la capacidad de comunicación y las habilidades interactivas , unas habilidades que no se pueden evaluar de otra manera y que, además, promueven el pensamiento autónomo mediante la estructura pregunta-respuesta. La evaluación es, además, una oportunidad para poner en práctica la expresión oral y, por lo tanto, mejorar estas habilidades.	El inconveniente principal es que permiten una libertad considerable al examinador para variar las cuestiones a los estudiantes y que son difíciles de calificar, cosa que las convierte en poco fiables. Son las pruebas más adecuadas (coherentes) para valorar la competencia de comunicación oral. Sin embargo, la capacidad oral no acostumbra a ser objeto de evaluación en las pruebas orales, sino que tan sólo se evalúa el conocimiento académico. De hecho, algunos estudios han demostrado que la mayoría de preguntas sólo requieren el recuerdo de algunos fragmentos de información, cosa que se puede evaluar de manera más fácil y fiable con tests escritos objetivos. Desfavorecen a los estudiantes con miedo a hablar en público.
Ejecuciones	Son específicos para enseñanzas; por ejemplo, artículos de prensa para estudiantes de Periodismo, cuadros para estudiantes de Bellas Artes, mapas para los de Geografía, programas informáticos para los de Informática, etc. Aparte de productos, sin embargo, la evaluación de ejecuciones o del rendimiento se puede utilizar para evaluar demostraciones del trabajo del estudiante: utilizar un instrumento, hacer una entrevista, etc. Se pueden observar enfermeros, futuros maestros conduciendo una clase o los estudiantes en el laboratorio. También se	Herramienta ideal para evaluar competencias disciplinarias o técnicas propias del área de conocimiento. Promueven la transferencia de los conocimientos académicos y favorecen habilidades cognitivas de alto orden. Hay que añadir, como ventaja para el proceso de aprendizaje, la motivación que comporta para los estudiantes una situación de evaluación realista. El grado en el que se desarrollen otras competencias transversales dependerá del tipo de prueba (productos escritos, gráficos, pósteres, estudios de caso, etc.). Por ejemplo:	Son difíciles de construir (la elección de la muestra condiciona la validez) y de medir (subjetividad y fiabilidad de la corrección). Está el peligro de que, en situación de presión, los estudiantes se basen más en el sentido común que en sus conocimientos. Otro elemento que afectaría a la validez es el peligro de plagio. Según las pruebas, por ejemplo, los estudios de caso, o los grandes problemas, como son una muestra pequeña de contenido (eso sí, con profundidad), se corre el riesgo de limitar la generalización y omitir, por lo tanto, la transferencia del conocimiento.

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Ejecuciones (continuación)	<p>pueden utilizar programas de simulación. Estas ejecuciones suelen dar más información directa sobre el aprendizaje que los tests objetivos.</p> <p>El inconveniente principal de esta evaluación es el tiempo de corrección.</p> <p>Es difícil de construir y medir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Proyectos de investigación: manera de evaluar la capacidad de gestión de la información, la aplicación de los conocimientos y las competencias disciplinarias en la resolución de problemas. Situados al final del currículo, motiva a los estudiantes desde el principio de su recorrido académico y fomenta la responsabilidad del estudiante y la coherencia del programa. ■ Pósters: dan la oportunidad para integrar las competencias de comunicación (oral, escrita, gráfica) con contenidos académicos ■ Estudios de caso y longitudinales: son otra modalidad de resolución de problemas, en la que destaca la riqueza de detalles 	
Prácticas estructuradas	<p>Son un tipo de pruebas de ejecuciones. Consisten en exámenes prácticos estructurados objetivamente y tienen por objetivo probar un amplio abanico de habilidades de una manera objetiva.</p> <p>Los estudiantes pasan por una serie de estaciones y llevan a cabo una variedad de tareas prácticas.</p> <p>Esta aproximación, inicialmente desarrollada como parte integral de los exámenes médicos, ha sido desarrollada y adoptada posteriormente por una gran variedad de profesiones.</p>	Competencias disciplinarias específicas o técnicas.	<p>Buena fiabilidad, a costa de un precio elevado (multiobservadores).</p> <p>Buena validez por la autenticidad de las situaciones de evaluación (se asegura la transferencia).</p>

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Evaluación laboratorio	<p>Es un tipo de pruebas de ejecuciones.</p> <p>La evaluación de laboratorio tiene lugar en un entorno realista y requiere la complementación de una tarea real. La evaluación de la ejecución puede ser sobre el proceso, el producto o ambos elementos</p>	<p>Competencias de laboratorio; formarían parte de estas competencias la observación, la manipulación, la interpretación, las competencias técnicas (cromatografía, espectrografía, precipitación) y el diseño experto.</p>	<p>Demasiado a menudo, la evaluación se basa por completo en un informe escrito más que en la observación directa de la ejecución de los estudiantes; eso produce un desajuste entre los objetivos establecidos y el foco de evaluación. La observación presenta dificultades en la calificación a causa de la subjetividad del evaluador.</p>
Dossier de aprendizaje	<p>Los dossiers de aprendizaje son una colección selectiva, deliberada y validada de los trabajos hechos por el estudiante en los que se reflejan los esfuerzos, los progresos y los aprendizajes en un área específica a lo largo de un periodo de tiempo.</p> <p>Los estudiantes reúnen, presentan, explican y evalúan su aprendizaje con relación a los objetivos del curso y a sus propios objetivos o expectativas.</p> <p>Consumen tiempo y es difícil de evaluar, el contenido variará ampliamente entre los estudiantes.</p>	<p>Su finalidad es hacer un balance del progreso y del desarrollo de los aprendizajes del estudiante. Favorece el desarrollo de competencias de independencia o autonomía, reflexión y autoorientación. Promueve la autoconciencia y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Ilustra tendencias longitudinales, subraya las fortalezas del aprendizaje e identifica las debilidades a mejorar.</p>	<p>Es coherente con el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante.</p> <p>La validez de los dossiers en relación con la competencia de reflexión o metacognitiva es clara en esta situación, pero su fiabilidad para evaluaciones sumativas todavía se tiene que determinar.</p>

Fuente: Prades (2005).

Una competencia se demuestra en la acción, por lo cual, a menudo las mismas actividades de aprendizaje son las actividades de evaluación. De este modo, no se puede evaluar el trabajo en equipo sin hacer trabajar en equipo y, para hacer la evaluación, hay que utilizar procedimientos o estrategias diferentes (un dossier de aprendizaje, un informe o producto del trabajo en equipo, evaluación de los compañeros, etc.). La autoevaluación es una de las otras competencias que sólo se puede llevar a cabo si se involucra a los estudiantes en actividades en las que se requiera.

1.4.4. Los estándares de evaluación y la toma de decisiones

El paso siguiente consiste en establecer los criterios valorativos que nos permiten emitir los juicios de valor respecto de los resultados alcanzados. Si aplicamos los criterios de

evaluación sobre los resultados de aprendizaje, podemos expresar estos resultados en términos de estándares de ejecución. Aquí no tan sólo expresamos lo que tiene que hacer, sino que también establecemos los niveles de ejecución que permiten establecer juicios con respecto al nivel de consecución del aprendizaje.

Si queremos mejorar de manera significativa la precisión de nuestros juicios valorativos y, consiguientemente, la consistencia de las valoraciones emitidas con respecto a una misma ejecución (especialmente cuando se hacen por parte de diversos evaluadores), antes hay que aclarar los aspectos o las dimensiones que se quieren evaluar, como también los indicadores o las evidencias que identifican los niveles de valoración que proponemos.

Para conseguir esta aclaración es conveniente utilizar ejemplos de lo que pretendemos. Y para su buen funcionamiento, tendrían que estar insertados en el marco de un esquema general de evaluación.

Finalmente, se tiene que proceder al análisis de toda la información de evaluación con respecto a cada uno de los resultados evaluadores en el nivel de exigencia esperado y determinar si se han alcanzado todas y cada una de las competencias que llevaba implícita la realización de la actividad. Este último análisis nos tiene que llevar a la toma de decisiones con respecto a los estudiantes y al procedimiento de la certificación positiva o a poder expresar el conjunto de indicaciones que tienen que seguir estudiantes y profesores con el fin de recuperar las competencias no alcanzadas, con un material que nos permita diagnosticar con una gran exactitud dónde se sitúan las deficiencias con el fin de poder orientar adecuadamente la acción educativa.

1.5. CONSIDERACIONES FINALES

- Hablar de *competencias* permite un **acercamiento entre el mundo académico** —aquello que pretendemos hacer durante el proceso formativo— **y el mundo laboral** —aquello que los empresarios requieren de nuestros graduados.
- Trabajar con competencias, *definirlas, desarrollarlas, evaluarlas*, **permite ser más eficiente con el proceso formativo**, puesto que se asegura coherencia entre el resultado final del proceso formativo (el perfil de competencias del programa) y el trabajo individual de cada profesor (definición de contenidos, metodología, etc.).
- **Los procedimientos tradicionales de evaluación no satisfacen** los requisitos que exigen tanto la evaluación de *nuevos contenidos* como la función del estudiante en el aprendizaje universitario.
- **El planteamiento evaluador tiene que ser colectivo y compartido.** La facultad, el centro o la institución se tiene que asegurar de que los estudiantes sean evaluados en su competencia, tanto en un estadio final como de manera progresiva. De esta forma, por ejemplo, hay que asegurar que todos los estudiantes pasen por más de un examen oral que permita evaluar la competencia comunicativa (sea una presentación de un trabajo individual o de grupo o un examen oral, una ponencia, etc.), pero no hace falta que todos los profesores introduzcan esta modalidad de examinar en sus asignaturas.

- En el marco universitario, la práctica de evaluación no puede continuar teniendo como referente la asignatura y el profesorado (considerado individualmente), sino que **se tiene que considerar el conjunto de asignaturas** y, por lo tanto, el equipo docente tanto desde una perspectiva transversal (qué competencias se trabajan y se evalúan el primer trimestre, por ejemplo) como longitudinal (de qué manera las diferentes asignaturas contribuyen en diferentes niveles al desarrollo de una competencia).
- No es necesario evaluar todas las competencias que se trabajen en el marco de una sola asignatura. **La evaluación de las competencias se tiene que programar** cuando ya haya bastante materia para permitir la evaluación. Hasta entonces, hay que evaluar los resultados de aprendizaje (conocimientos y habilidades) separadamente.
- **Las competencias se desarrollan progresivamente**; por lo tanto, se tienen que diseñar diferentes momentos, además del final, en los que se constate la evolución en la adquisición de la competencia.
- La práctica de evaluación con respecto a su dimensión institucional necesita una gestión que tome en consideración los **diferentes niveles de responsabilidad** (toma de decisiones) que sostienen la organización universitaria.

1.6. DEFINICIONES DEL TÉRMINO *COMPETENCIAS*

«La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no queda reducida a éstos.» (Perrenoud, 1999)

«Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.» (Lasnier, 2000)

«Un complejo que implica y comprende, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (con respecto a apropiación, procesamiento y aplicación de la información) habilidad y actitud o valor.» (Schmelckes, citada per Barrón 2000)

«La capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.» (Le Boterf, 2001)

«La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un pre-requisito de buena ejecución. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Hay que distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el *learning-by-doing* y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente.» (Roe, 2002)

«Las competencias son los conocimientos, las habilidades y las motivaciones generales y específicas que conforman los pre-requisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos con los que se enfrentan los titulados superiores, formuladas de tal manera que sean equivalentes a los significados en todos estos contextos.» (Allen *et al.*, 2003)

En el proyecto Tuning (2003), las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

AQU (2004), en su *Marc general per a la integració europea*, define la competencia como «la combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares».

ANECA (2004) define el término *competencia* como «el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa».

«La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: saber (*conocimientos*), saber hacer (*habilidades*) y ser (*actitudes*).» (Rué, 2005)

2. EL PRACTICUM DE MAESTROS EN EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS EN LOS ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES

En este capítulo exploramos, en primer lugar, las características de las prácticas externas y su evaluación en las propuestas de grados en Ciencias Sociales de la Universidad de Girona, para situar, en una segunda parte, los estudios de Maestro/a y su practicum en este ámbito. El campo de las Ciencias Sociales incluye titulaciones enfocadas hacia ámbitos muy diversos; aun así, consideramos que el practicum de maestros tiene una larga tradición en la que pueden inspirarse los otros estudios para desarrollar con objetivos profesionales sus periodos de prácticas, que en muchos casos, y por motivos diversos y a veces obvios, no se han podido experimentar en profundidad.

En la segunda parte del capítulo nos adentramos hacia las características del practicum de los estudios de Maestro/a, y empezamos describiendo brevemente el proceso de innovación que hemos aplicado, enfocado a los estudios de grado y al EEES; de esta experiencia se derivan principios que, junto con las condiciones legales que regulan la formación para ejercer la profesión de maestro/a, acaban de definir las características de este practicum.

2.1. PLANTEAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LOS ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES (UdG)

En paralelo al estudio para definir procesos y sistemas de evaluación del practicum de los y de las estudiantes de magisterio, hemos efectuado una descripción y comparación de los planteamientos de los módulos de prácticas externas en los estudios de la rama de Ciencias Sociales de la UdG. Este estudio se ha concretado en las fases siguientes:

- Recoger las descripciones de los perfiles profesionales y las competencias de las propuestas para nuevos títulos de grado de Ciencias Sociales.
- Recoger las descripciones, en las mismas memorias, de las prácticas externas de cada título.
- Recoger especialmente los sistemas de evaluación propuestos, aunque la mayoría están en un estado incipiente, cómo ya comentaremos.
- Realizar, siempre que ha sido posible, entrevistas en profundidad con los y las responsables, coordinadores y coordinadoras, o promotores y promotoras de estos

nuevos planes de estudios. Sus comentarios han sido muy valiosos para definir esta guía.

Acto seguido desarrollaremos sintéticamente los aspectos que nos interesa remarcar con relación al análisis de los datos obtenidos en este proceso. Especialmente queremos hacer emerger los puntos de contacto y las problemáticas que tenemos en común, a pesar de las evidentes diferencias que hay entre los grados de Ciencias Sociales.

2.1.1. Aspectos comunes de las prácticas externas en los estudios de Ciencias Sociales

Según el Real decreto 1393/2007, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, la rama de Ciencias Sociales puede incluir titulaciones de estos campos: antropología, ciencia política, comunicación, derecho, economía, educación, empresa, estadística, geografía, historia, psicología y sociología.

En nuestra universidad, los nuevos estudios adscritos a esta rama que hemos revisado, concretamente y ordenados por facultades, son:

- Educación: grado de Maestro/a de Educación Infantil, grado de Maestro/a de Educación Primaria, grado de Educación Social, grado de Pedagogía.
- Economía: grado de Economía, grado de Contabilidad y Finanzas, grado de Administración y Dirección de Empresas.
- Derecho: grado de Criminología, grado de Derecho, grado de Ciencias Políticas y de la Administración.
- Turismo: grado de Publicidad y Relaciones Públicas.

La importancia de las prácticas en el EEES

Todos los títulos de grado de Ciencias Sociales prevén en el plan de estudios que una parte del aprendizaje de los estudiantes se realice a través de algunos periodos de prácticas. Sin embargo, las conversaciones que hemos mantenido con algunas de las personas responsables de definir estos grados y la revisión de las memorias que han presentado nos plantean algunos interrogantes en torno a la cantidad de horas que se dedicarán, del carácter obligatorio u optativo de estas prácticas externas, y, en definitiva, de la importancia que se les atribuye en el plan de estudios.

Hay que anotar de entrada que, aunque el conjunto de representantes de los estudios consideran que las estancias en contextos reales son situaciones de aprendizaje privilegiadas, precisamente por la aportación que pueden hacer a la profesionalización del alumnado, también son conscientes de que desarrollar un buen plan de prácticas requiere bastantes recursos y una buena negociación para establecer convenios o acuerdos con instituciones públicas o privadas.

Asimismo, apuntan que la forma de implementar las prácticas dependerá, en buena parte, de los recursos de profesorado disponibles en la universidad y de los recursos económicos, ya que en ningún caso hemos podido prever ningún tipo de compensación para los centros ni para el equipo de profesionales que acogerán y supervisarán la formación cotidiana en el contexto concreto. Tampoco hay prevista ningún tipo de remuneración por el trabajo del estudiante en prácticas.

De hecho, el proceso de las prácticas es un proceso de formación y enriquecimiento mutuo (entre la universidad y la sociedad, la empresa, las instituciones), ya que facilita la conexión entre la teoría explicada a las facultades y la práctica diaria en aspectos de un interés social evidente. Los y las estudiantes aportan las últimas innovaciones que se están explorando en la universidad y los centros de prácticas colaboran en su formación y se tiende a considerarlos agentes de evaluación de esta formación en una medida considerable.

Los estudios que dedican más tiempo, o dicho de lo contrario, más ECTS, a las prácticas son, con diferencia, los de Educación. Los grados de Maestro/a dedican 43 créditos (Infantil) o 44 créditos (Primaria); el grado de Educación Social, 42 créditos, y el grado de Pedagogía, 30 créditos. Además, estos ECTS son **obligatorios** en todos estos grados.

El plan de estudios de Publicidad y Relaciones Públicas se define como básicamente profesionalizador y argumenta la necesidad de un periodo de prácticas extenso. En la memoria se prevé el módulo de prácticas con el valor de 20 ECTS de carácter **optativo**.

En los estudios de la Facultad de Derecho, por lo general, se proponen unas 600 horas de prácticas por curso académico, si bien estas prácticas incluyen las externas y también las realizadas dentro de los módulos del grado (por ejemplo, prácticas de simulación, para lo cual tienen preparada, incluso, una sala para hacer juicios con la escenografía correspondiente). A la hora de traducirlo en ECTS, algunos estudios les dedican hasta 30, pero son **optativos**. Criminología contabiliza 4 ECTS **obligatorios** y por lo tanto, si se hacen más, son **optativos**.

Los tres estudios relacionados con el ámbito de la economía tienen un planteamiento muy similar para las prácticas externas. Según los planes de estudios detallados en las memorias correspondientes, los tres estudios plantean un módulo de 12 ECTS para las prácticas externas, de carácter **optativo**.

Con esta panorámica tenemos bastante para justificar que una guía de evaluación de competencias en las prácticas externas se pueda llevar a cabo, precisamente, desde unos estudios como los de Magisterio, ya que de alguna manera pueden ser un modelo, tanto por la importancia que dan al practicum como por la historia del estudio, que acumula un cierto bagaje en cuanto a proponer tareas al estudiante como sistemas de evaluación.

Objetivos y competencias

En este epígrafe tendríamos que conseguir dar una idea general del tipo de objetivos y competencias de los estudios de Ciencias Sociales vinculados a las prácticas. En este

sentido, también encontraremos algunas diferencias importantes que comentaremos en otro punto, como por ejemplo que, desde los grados de Derecho y desde algunos de los de Educación, se considera que su personal profesional tiene que involucrarse, aunque sea relativamente y tímidamente, en la investigación.

Echamos un vistazo a la titulación de Publicidad y RP, por ejemplo. Se propone formar expertos y expertas, por una parte, en el diseño y la gestión publicitaria y, por otra, en el desarrollo de estrategias de relaciones públicas. Para alcanzar estos dos grandes objetivos, el plan de estudios **da prioridad a la formación de las habilidades comunicativas**; en especial **a la comunicación estratégica, a las capacidades de gestionar y liderar equipos de trabajo, al dominio de las herramientas básicas de la comunicación verbal y de las nuevas tecnologías** aplicadas a la realización audiovisual, y a la creación de productos multimedia.

Hay 76 competencias descritas por este grado: 14 transversales y 62 específicas. Como no podemos detallarlas todas, sólo comentaremos que las competencias transversales concretan, en el campo de la publicidad y en el de las relaciones públicas, competencias genéricas del proyecto Tuning: comunicación oral y escrita, también en inglés; uso de las TIC; competencias éticas (analizar implicaciones éticas, actuar de manera sostenible, tolerancia a las culturas, valores democráticos y de equidad, etc.); trabajo en equipo; análisis, síntesis, uso de la información, juicio y creatividad; identificación de puestos de trabajo relacionados con el título, y autoevaluación de las propias actuaciones y competencias.

Hemos empezado por este grado ya que nos introduce en una constante: en todos los grados se da gran relevancia a las competencias transversales (parecidas a las que hemos resumido en el párrafo anterior); y en casi todos se describen competencias específicas, tanto en forma de listado como agrupadas en ámbitos. En el caso de los estudios de Maestro/a, como explicaremos posteriormente, las competencias transversales están incluidas en las competencias del título, o sea que de hecho no se clasifican de ninguna manera.

En este punto queremos señalar que, partiendo de las memorias, en los módulos de prácticas siempre se relacionan un buen número de competencias transversales que, además, son comunas a todos los estudios de aquella facultad.⁷ En todos los casos las competencias genéricas asociadas a este título se podrían resumir como en el primero. El practicum, pues, es uno de los espacios en que más se pueden manifestar las competencias transversales. Por lo tanto hay coincidencias en aquello que todos tendremos que evaluar a través de las prácticas.

Con respecto a las competencias específicas, obviamente hacen referencia a las profesiones en particular. Pero todas se pueden relacionar de alguna manera, que tiene que ver con dimensiones abstractas de cualquiera de estas profesiones, que se pueden

⁷ El caso de los estudios de Maestro/a no es una excepción, ya que incluye muchas de las competencias del título (en realidad, todas, ya que al menos en el TFG se tiene que evidenciar la activación de todas —por ley, incluso— y éste está incluido en el prácticum, como ya hemos dicho).

concretar en campos similares. Por ejemplo, y a efectos de esta guía, nos interesa recoger que en el título de Criminología se agrupan en los bloques siguientes (que fundamentalmente podrían aplicarse a muchos de los otros títulos en Ciencias Sociales): lectura, comprensión y comentario de criminológicos; análisis, reflexión y evaluación; investigación; intervención; transmisión de análisis y de propuestas y valores

Centros de prácticas

Desde todos los títulos y de acuerdo también con las conversaciones mantenidas con sus promotores y promotoras, corroboran la importancia de desarrollar protocolos y convenios de colaboración entre instituciones públicas, empresas privadas, centros culturales y educativos y la universidad para poder llevar a cabo con garantías estos periodos voluntarios u obligatorios de prácticas.

Tanto si son obligatorias como optativas, las estancias en centros de prácticas se tienen que regular y organizar con cuidado, definiendo las funciones de todas aquellas personas que intervienen, clarificando el sistema de adjudicación de plazas y diseñando las tareas de cada uno. Nosotros explicaremos más adelante estas cuestiones con relación al practicum de Magisterio, que es un caso bastante complejo pero, al mismo tiempo, sujeto a regulaciones del Gobierno, ya que incide en los centros educativos que dependen directamente de éste.

Agentes de evaluación y formación

Todos los grados, sin excepción, aclaran que los sujetos que interaccionan en este tipo de actividad son como mínimo tres: el estudiante en prácticas, un profesor o profesora de la universidad que supervisa la actividad (y que en algunos casos se considera como tutor o tutora del estudiante) y uno o una profesional del centro de prácticas que lo acompaña en su progresiva inmersión en el trabajo como profesional.

En todos los casos, tanto el tutor o tutora del centro de prácticas como el profesorado tutor de la universidad tienen un papel importante en la formación del estudiante. Si el tutor o tutora de prácticas tiene que guiar al estudiante en las situaciones reales, el profesor o profesora de la facultad tiene que provocarle la reflexión, la relación entre la teoría y la práctica, y ofrecerle ayuda para encontrar la información que le permita mejorar. En todos los casos, se trata de participantes con un cierto papel como agente de la evaluación con todas sus funciones (inicial, formativa, sumativa).

Por otra parte, en el periodo de prácticas también participan otros sujetos y comunidades enteras que a veces se pueden convertir en agentes de información, aunque sea indirectamente. En este sentido, hay que recordar que en los proyectos de practicum que hemos revisado hay competencias enfocadas al conocimiento de la comunidad a la cual se dirige la actividad profesional, y a la colaboración e implicación en y con la institución que acoge al estudiante.

Tipo de actividades, tareas y productos

Es revelador que en los módulos de prácticas de todos los grados en Ciencias Sociales se exprese una clara coincidencia en cuanto al tipo de tareas que tiene que realizar el estudiante en prácticas; eso no significa sólo que el estudiante tiene que ejercer, poco a poco, las tareas profesionales propias y contextualizadas en un puesto de trabajo, sino que tiene que realizar, además, una serie de tareas que acaban siendo informadas en algún tipo de «producto», un producto que al mismo tiempo se puede utilizar como instrumento de reflexión e informe para el estudiante y como instrumento de recogida de algún tipo de datos o evidencias para la evaluación.

De momento, podríamos clasificarlas en dos grupos: las tutorías, en las que se mantiene una interacción constante con los tutores y tutoras, más o menos definida; y todo tipo de actividades que dan como resultado algún tipo de informe, cuaderno de campo, carpeta de trabajo, memoria, etc.

Además, para organizar, llevar a cabo y presentar estas actividades -las del segundo grupo principalmente- todo el mundo tiene pensado utilizar o ya utiliza algún tipo de guía. Y todavía más: todo el mundo proyecta algún tipo de pauta de valoración, a veces sólo para ser utilizada por una o dos personas del total de participantes que se han implicado.

Tutorías

La tutoría es una función compleja que necesita una dedicación considerable por parte del profesorado tutor de la facultad y, por descontado, por parte del tutor o tutora profesional. Las actividades que nombramos *tutorías* se pueden desglosar en diferentes tipologías. Pueden ser reuniones individuales (entre un tutor o una tutora y el estudiante) o a tres bandas máximo (tutor o tutora de la facultad, tutor o tutora profesional y el estudiante), y pueden tener lugar en la facultad o en el centro de prácticas. Pueden estar muy pautadas y delimitadas, o no mucho; y pueden estar sometidas en un calendario concreto, o no.

También incluiríamos aquí las visitas del profesorado tutor de la facultad al centro, con el objetivo de hacer observaciones directas mientras el estudiante realiza actividades de la profesión. Este tipo de observación se puede sustituir por grabaciones de la actividad del estudiante. En todo caso, a partir de las memorias podemos deducir que este tipo de visita —que requiere más recursos, en tiempo del profesorado, obviamente— sólo se especifica en los grados de Maestro/a.

En este mismo grupo incluimos actividades como participar en seminarios y propuestas de ejercicios prácticos que se realizan en la universidad, en relación directa con las prácticas externas; estas actividades las hemos encontrado claramente detalladas en todos los grados de Educación.

Otras actividades y productos

En cuanto al resto de actividades, se propone, a veces en la memoria y a veces en las entrevistas:

- Elaborar algún tipo de cuaderno de prácticas, cuaderno de campo, cuaderno de evaluación o diario de campo. O también algún tipo de carpeta de trabajo.
- Elaborar una memoria o un conjunto de informes que recojan estudios y análisis del contexto, diseños de proyectos o acciones, informes sobre ejecuciones de acciones, valoraciones o evaluaciones, etc.
- Diseñar y llevar a cabo algún proyecto de mejora, de innovación, de investigación; evaluarlo y presentar una memoria.
- Comunicar oralmente la experiencia, el proyecto llevado a cabo, la valoración de las prácticas, etc., en una audiencia o tribunal.
- Configurar el trabajo de fin de grado a partir de estas actividades.

2.1.2. Observaciones sobre los vínculos y las diferencias de las prácticas externas en los estudios de Ciencias Sociales

A partir de estas comprobaciones, podemos hacer emerger algunas ideas para esta guía, particularmente para que pueda ser aprovechada por otros estudios aparte de los de Magisterio. Por otra parte, hemos encontrado bastantes coincidencias, al menos en el ámbito cualitativo y de concepto, que ya hemos ido explicando y entre las cuales podemos destacar que la manera de evaluar las prácticas externas dependerá, a menudo, de unas evidencias de los aprendizajes que se producen en actividades muy similares.

De todos modos, queremos dedicar un espacio a comentar precisamente algunos de los aspectos que ya hemos visto, pero a los cuales nos interesa resaltar precisamente porque plantean, o nos han planteado, algunos debates respecto de la evaluación que finalmente hemos decidido desarrollar. Estos comentarios, en gran parte, se deben a las entrevistas que hemos mantenido con el personal responsable de los títulos, ya que ponen directamente en relación de contraste estos títulos y el plan de estudios de Maestro/a, y nuestra propuesta de evaluación.

Competencias profesionales y competencias transversales

El hecho que en nos los estudios de Maestro/a las competencias se puedan considerar todas ellas al mismo tiempo transversales y específicas, y que sean en gran parte holísticas y complejas, ha planteado bastantes problemas a la hora de concretar la evaluación y por eso las personas con quienes hemos hablado han opinado que para hacer esta guía era mejor que partiéramos de unas competencias más concretas.

Nosotros consideramos que precisamente hay bastante acuerdo en lo que se puede trabajar y evaluar en un contexto de acción profesional o casi profesional: cuestiones éticas y de compromiso, de autocrítica, de relaciones interpersonales y trabajo cooperativo, de comunicación, de gestión de emociones, sentimientos y valores, etc. Todo el mundo presiente que se manifiestan y se transforman en situaciones reales de contacto con público, clientela, alumnado, víctimas, etc., y con un equipo de profesionales, a menudo interdisciplinario y heterogéneo, en un centro y un entorno donde hay que colaborar.

Eso no facilita la tarea de evaluar propiamente y adecuadamente algunas de estas competencias, pero sí que clarifica el enfoque y los objetivos de evaluación de las prácticas. En este sentido, hemos encontrado muchos puntos de contacto entre los estudios de Educación y las competencias llamadas *profesionales* en los de Ciencias de la Salud.

Autoevaluación, reflexión sobre la práctica e investigación

Es notable que en la mayoría de estos títulos aparezca como competencia —a menudo genérica— la autoevaluación, la reflexión sobre la propia práctica y la del resto de profesionales que se pueden observar. Además, también se definen otras competencias, como evaluar proyectos o planes de acción, elaborar informes sobre observaciones sistemáticas y recogidas de datos que se han analizado para poder elaborar algún plan de mejora o de acción, o una estrategia individual. A veces, existe —como en nuestro caso de los y las maestras— la competencia de evaluar incluso al alumnado.

Todavía llama más la atención, quizás, que algunos de los grados (uno de Derecho, dos de Educación, como mínimo) definan competencias de investigación relacionadas con la observación sistemática, la reflexión sobre la práctica y, por lo tanto, con los conceptos de profesional reflexivo o reflexiva de Schön (1992). Cuando no es tan explícito, siempre hay competencias relacionadas con la búsqueda, organización y utilización pertinente de información, con la propuesta de mejoras, con la motivación por la calidad, y con los diseños y propuestas creativas e innovadoras.

Sin embargo, algunas de las personas que hemos entrevistado han ayudado a que nos diéramos cuenta de que la investigación no es una competencia que se tenga que desarrollar durante los grados y que, por lo tanto, no la trabajarían en el practicum, ya que es un módulo muy profesionalizador.

Hemos detectado que es fácil caer en contradicciones en la conceptualización de los planteamientos y en las competencias que se abordan en las prácticas. Consideramos que, en gran parte, es una cuestión de discurso; todo depende de qué consideramos auténtica investigación y de qué consideramos fundamental en cada perfil profesional. Desde el campo educativo, decidimos considerar que incluso para los niños se definen competencias de investigación, y que argumentos expertos e innovadores asocian el perfil profesional de los y las maestras con el de un investigador o una investigadora en la acción. Así, cualquier profesional que pretendamos reflexivo y autocrítico, capaz de tener criterio, de cambiar y mejorar actitudes, valores y acciones, podría verse reflejado en la condición del educador o educadora.

Limitaciones de las actuaciones profesionales en contextos de trabajo

Aparte de la cuestión ya mencionada de los recursos disponibles para llevar a cabo el practicum y su evaluación, y de la falta de compensaciones y retribuciones, aquí nos referimos a algunos comentarios que nos han hecho sobre la imposibilidad que en las prácticas se pueda llegar a desarrollar y manifestar una actuación realmente profesional. Dicho así, la objeción es cierta, ya que un futuro maestro o una futura maestra, abogado o abogada, o periodista que todavía no tiene el título, no puede asumir legalmente las responsabilidades y las funciones totales de los auténticos profesionales, de manera que este debate sobre las limitaciones de las actuaciones profesionales lo hemos trasladado a la cuestión de definir con más concreción los objetivos o resultados de aprendizaje esperados.

Prácticas obligatorias u optativas

Este punto nos ha llamado mucho la atención, porque la obligatoriedad de las prácticas —y de cualquier actividad de aprendizaje en un plan de estudios— es un indicador de la importancia que se les da como elemento formativo. Aun así, aunque las prácticas en algunos grados sean optativas, recogemos también que para todo el mundo con quien hemos hablado son efectivamente un elemento formativo imprescindible. En todo caso se sugiere a menudo la idea de algún tipo de «reconocimiento» en caso de que las prácticas no sean necesarias porque ya se ha trabajado en el campo.

Los agentes de evaluación

Aquí, finalmente, sólo queremos constatar que cada estudio tendrá que definir con detalle las funciones, las tareas, las responsabilidades e incluso los instrumentos, como pautas, guiones, escaleras de valoración, etc., para los aspectos de formación y evaluación de los participantes en las prácticas. Quizás a diferencia de otros casos, en el de la educación, y especialmente en el de los maestros/as, se produce una resonancia entre el papel profesional del futuro educador y la futura educadora y el papel actual de sus tutores o tutoras de prácticas: los y las maestras también tienen que llegar a ser tutores y tutoras de su alumnado, y también tienen que evaluar sus aprendizajes y promover una cierta autoevaluación y reflexión. Por eso también dedicaremos a ello un espacio en esta guía.

2.2. ¿QUÉ ES EL PRACTICUM DE MAGISTERIO?

En este epígrafe nos proponemos definir la actividad a la cual va dirigida esta guía de evaluación. En primer lugar, creemos que es necesario exponer con un cierto detalle como se ha llegado a configurar el practicum que en estos momentos se está llevando a cabo, ya que se debe a un proyecto de innovación que empezó el año 2000 como experiencia compartida de preparación de los nuevos grados, aunque en aquel momento, obviamente, no disponíamos de las leyes y directrices que finalmente han marcado los grados de Maestro/a.

En segundo lugar, pretendemos relacionar este proceso con la planificación definitiva de los grados de Maestro/a, que tiene mucho que ver con su condición de estudios que habilitan para una profesión regulada y que, por esta razón, tiene que cumplir una serie de requisitos generados tanto por las instituciones gubernamentales del Estado como por las autonómicas. También tiene que ser coherente con un entorno particular, una universidad arraigada en el territorio, una sociedad extremadamente cambiante y multicultural, y con los recursos disponibles.

Como se ha dicho, se trata de poder facilitar la evaluación de las competencias a través de una actividad concreta. Por lo tanto, en este apartado también profundizamos en la generación de las competencias descritas (y mayoritariamente reguladas legalmente), porque eso nos permitirá explicar después las opciones que hemos escogido a la hora de hacerlas operativas tanto para su evaluación como para su vinculación con instituciones y centros educativos.

2.2.1. El proceso de innovación del practicum en Girona

Desde los diferentes equipos de Decanato y Coordinación de los estudios de Maestro/a, durante este últimos siete años (2000-2008),⁸ hemos elaborado, aplicado y evaluado un plan de mejora del practicum que implica un seguimiento de su desarrollo año tras año, y que se concreta en un practicum bien valorado en este momento por el alumnado, por las escuelas, por el profesorado de la facultad y por el Departamento de Educación, entre otros.

Desde el primer momento, planteamos unos puntos de partida para el practicum de los estudios de Maestro/a que se han ido confirmando, e incluso ampliando, teniendo en cuenta que el practicum:

- Tiene un peso importante en el currículum de los estudios.
- Es el elemento más claramente profesionalizador y tiene una incidencia muy importante en las actitudes de los futuros y las futuras maestras.
- Es un espacio fundamental para garantizar un contacto regular y enriquecedor entre el profesorado y el cuerpo de maestros, entre facultad y escuelas.
- Es el aspecto más valorado por el alumnado en su formación inicial.

Síntesis de las valoraciones y procesos internos: el nuevo practicum en la Facultad de Educación y Psicología

Además de la formación permanente del profesorado ofrecida por el ICE, la Facultad de Educación y Psicología ofrece formación específica dedicada al practicum: cada año se

⁸ Damos las gracias a todo el profesorado que ha participado en esta experiencia, como también a los y las estudiantes, que lo han valorado siempre muy positivamente, y especialmente agradecemos la tarea del Dr. Lluís del Carmen en la configuración y puesta en marcha de este plan.

organizan seminarios para trabajar aspectos específicos del practicum de los estudios de Maestro/a. También se ha ofrecido formación específica para ir experimentando un plan de acción tutorial que está vinculado a las estancias en escuelas y centros educativos de primero y segundo curso.

En cuanto al practicum, se ha planteado una serie de objetivos de desarrollo, que podemos resumir así:

- Favorecer la colaboración entre la facultad y los centros profesionales.
- Mejorar la relación e integración de los conocimientos teorico-prácticos y profesionales, y su adecuación a las necesidades sociales actuales.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo a todos los niveles.
- Mejorar la calidad de la acción tutorial.

Los y las estudiantes de tercer curso, entre los cursos 2003-2004 y 2007-2008, han participado en consultas, tanto previas al practicum —donde hemos recogido expectativas, ideas y experiencias anteriores en el campo— como posteriores, para valorar las experiencias y para opinar sobre las competencias que en aquel momento se estaban definiendo. De la misma manera, durante este periodo hemos recogido las valoraciones, opiniones y propuestas de mejora del profesorado de la facultad, y en algunos casos hemos recogido sistemáticamente las valoraciones y opiniones de los tutores y tutoras de los centros de prácticas. Hacemos una breve síntesis de toda esta recopilación porque nos acerca a la definición de las competencias del practicum y su evaluación.

Expectativas: diagnóstico inicial

Consideramos, con diversos autores (Baillauquès, 1996; Eraut, 1996; Kolb, 1984; Tardif, 2004; Zabalza, 2003), que las expectativas del alumnado y su vinculación con las experiencias anteriores en el campo de la educación (por ejemplo, como monitores y monitoras de ocio, de comedores escolares, colonias y campamentos, etc.) tienen mucha influencia en la manera cómo el estudiante se situará y vivirá en un entorno escolar. Por una parte, se ha estudiado cómo las experiencias previas inciden en sus expectativas, en su pensamiento y en las prácticas cotidianas. Por otra parte, se ha destacado la importancia de las ideas implícitas con respecto a las maneras de entender y llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de llevar estas concepciones y representaciones previas a la conciencia. De aquí la necesidad de hacer emerger estas ideas para poder contrastarlas con nuevas ideas y especialmente con el contexto real.

Hasta ahora, esta evaluación diagnóstica la hemos enfocado como una actividad de reflexión individual y en grupo, proponiendo un guión de preguntas para contestar por escrito (con relación a las tareas que esperan hacer, cuál creen que es el trabajo de los tutores y tutoras, y su preparación) que después constituyen el tema de unas conversaciones en pequeños grupos en que se extraen conclusiones y de las cuales, al final, se informa al resto de grupos.

Por lo tanto, aconsejamos que en cualquier planteamiento de prácticas se realice algún tipo de evaluación diagnóstica que permita conocer los puntos de partida y comprender las transformaciones y las mejoras que se han producido a lo largo de las prácticas.

Valoraciones del practicum de innovación

A partir de los resultados y las conclusiones derivadas de este plan de seguimiento y evaluación, dedicaremos una mirada retrospectiva a los objetivos generales que definen el plan de mejora del practicum, con el fin de analizar el grado de consecución y desarrollo de cada uno de ellos. Al mismo tiempo, este análisis nos permitirá conocer en qué fase nos encontramos y cuáles serían los objetivos que habría que seguir trabajando con profundidad.

- 1) Con respecto al primer objetivo (favorecer la colaboración entre la facultad y los centros profesionales), podríamos afirmar decididamente que la iniciativa de un practicum con relación a proyectos permite la posibilidad de una colaboración e implicación tan cualitativa (en el sentido de tener que asistir al centro para trabajar conjuntamente) como cuantitativa (muchas más visitas a los centros) entre ambas instituciones. Este hecho también comporta la construcción de relaciones entre los diferentes colectivos mucho más significativas y colaborativas.
- 2) Con relación al segundo objetivo (la mejora de la relación e integración de los conocimientos teorico-prácticos y profesionales, y su adecuación a las necesidades sociales), podríamos decir que desde el punto de vista de los protagonistas, los y las estudiantes, todavía no existe del todo una relación íntegra entre los conocimientos que se proporcionan en la facultad y la experiencia profesional vivida en el centro. Desde el ámbito del profesorado parecería que esta relación es cada vez más evidente, y que sí que es cierto que a lo largo de esta experiencia se ha instaurado algún cambio con relación a este objetivo. Sería conveniente seguir potenciando el análisis y la reflexión conjunta sobre los programas de las asignaturas paralelas (objetivos, actividades, trabajos, prácticas, etc.).
- 3) Si nos situamos en el tercer objetivo que se propone, desarrollar el trabajo en equipo a todos los niveles, las respuestas han sido también diversas. A pesar de que sí que es verdad que este nuevo modelo garantiza, en mayor o menor grado, una intervención más directa y estrecha entre ambas instituciones (objetivo 1), en algunos casos parece que la participación del tutor o tutora de facultad y/o la del tutor o tutora de centro, concretamente con respecto al trabajo en equipo, no acaba de corresponder a los nuevos planteamientos.
- 4) Y con respecto al cuarto objetivo, mejorar la calidad de la acción tutorial en el proceso de practicum de los estudios de Maestro/a, nos atreveríamos a afirmar que ha existido una mejora significativa, aunque está la necesidad de definir objetivamente aspectos concretos que se han hecho evidentes (número de ausencias, implicación del estudiante en términos de actitudes y responsabilidades, etc.).

Consultas externas

En el marco del proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias a la convergencia europea, el informe Tuning (González, Wagenaar, 2003) proponía la conveniencia de consultar el conjunto de agentes sociales implicados en el ámbito profesional del nuevo título. El equipo de Decanato de la Facultad de Educación y Psicología propuso la realización de esta consulta al conjunto de agentes sociales (en sentido amplio) del ámbito educativo.

El principal objetivo de la consulta fue obtener información que enriqueciera la lista de competencias profesionales de los títulos de grado de Educación Primaria e Infantil que estaban elaborando los estudios de Maestro/a y que podría servir de guía para la elaboración de los nuevos títulos de Maestro/a. Esta consulta a la sociedad se hizo a través de tres procedimientos:

1. Consultar el conjunto de agentes sociales vinculados al mundo de la educación a través de la técnica de grupos nominales. Se formaron 14 grupos nominales en los cuales participaron un total de 111 personas. Veremos después qué grupos fueron consultados.
2. Consultar personal experto de ámbito estatal sobre las competencias del futuro y las futuras maestras. Se consultaron 11 expertos y expertas.
3. Pedir a 14 maestros en activo con experiencia un artículo que reflexionara sobre la profesión.

Además, se pidió también la opinión sobre las competencias propuestas a los y las estudiantes de tercero que ya habían realizado el practicum; es decir, que estaban a punto de obtener el título.

Consulta al conjunto de agentes sociales del ámbito educativo

De todas estas consultas, podemos destacar las aportaciones siguientes, y anotar que éstas son respuestas a la pregunta «¿Qué cosas básicas tiene que ser capaz de hacer en la escuela un maestro o una maestra novel?».

En primer lugar, habría que mencionar una observación previa que apuntan tres de los expertos y expertas, y también el grupo de «concejales y concejales, y técnicos y técnicas de educación y de administraciones locales», en cuanto a la necesidad de criterios de selección previa o filtro para el futuro alumnado de los estudios de Maestro/a. Observan que habría que exigir por ejemplo estabilidad y equilibrio personal, lo cual tiene relación directa con las competencias siguientes: *tener una imagen ajustada de la propia persona y lidiar, con la ayuda necesaria, las posibles frustraciones; actuar en coherencia con las propias convicciones y posibilidades, asumir responsabilidades y tomar decisiones.*

En segundo lugar, hacemos un repaso de lo que cada grupo añadió, por lo tanto, a diferencia de otros grupos:

Grupos nominales	Respuestas «nuevas»
Personal experto	Ser personas creativas (palabra que no figura en nuestras competencias y que sale en muchos grupos; sí que figura, sin embargo, «criterios innovadores»). Saber escuchar. Querer al alumnado. Tener capacidad para la adaptación, comprensión por la diferencia. Formarse en semiótica de la comunicación de masas y relatos verboicónicos (cada maestro y maestra se tendría que alfabetizar en este lenguaje no gramaticalizado).
Concejales y concejales, y técnicos y técnicas de educación y de administraciones locales	Empatizar con el alumnado, saber atender sus demandas y canalizarlas hacia los aprendizajes. Tener capacidad y conocimiento del trabajo en red y del trabajo participativo. Incentivar el aprendizaje del alumnado y la curiosidad por aprender y no el aprendizaje por sistema. Tener conocimientos teóricos y prácticos de educación social y de educación no formal.
Servicios educativos	Tener una formación generalista amplia. Saber didácticas de las diferentes áreas. Conocer y haber experimentado metodologías de trabajo propias de la escuela inclusiva. Tener autoridad. Saber establecer límites.
Sindicatos de maestros y federaciones sindicales de enseñanza	Saber preparar una clase con técnica, ilusión y motivación, captando los intereses del alumnado. Haber hecho prácticas diversas en contextos diferentes.
Maestros de educación primaria de los tres ciclos	Saber transmitir valores. Ser modelo de cultura. Tener mentalidad abierta para promover actividades de investigación y experimentación.
Maestros 3-6 años	Saber entender al niño y la niña de forma integral, procurándole una buena autoestima. Tener presente el trabajo de las emociones. Tratar la diversidad. Tener más conocimientos básicos de psicología infantil y más recursos de psicología práctica.
Maestros de especialidades	Ser una persona comprensiva y tolerante, y tener paciencia. Tener un lenguaje asertivo delante de los niños y compañeros. Ser una persona observadora e investigadora. Tener coherencia metodológica. Conocer las técnicas de dinámica de grupo y de resolución de conflictos. Valorar y fomentar el esfuerzo.
Maestros de educación especial	Trabajar en equipo multiprofesional. Conocer las discapacidades. Conocer los cambios que hay en los modelos de familia en nuestra sociedad. Dominar las diferentes metodologías de trabajo y de evaluación. Hacer una reflexión diaria de la propia tarea.
Maestros de educación infantil (0-3)	Responder a las necesidades más inmediatas de los niños con eficacia. Ser capaz de utilizar la motivación y el espíritu lúdico como herramienta.
Maestros tutores y tutoras de aulas de acogida	Ser capaz de hacer crecer cada alumno o alumna como persona. Saber ver el grupo como conjunto de personas con su individualidad y singularidad. Saber valorar y adaptarse a la gran variabilidad de los conocimientos previos fruto de los cambios socioculturales. Saber implicar a la familia en el proceso educativo del alumno o alumna.

Grupos nominales	Respuestas «nuevas»
Inspectores e inspectoras, y cargos de la administración educativa	Asumir responsabilidades: el maestro o la maestra como referente (como personaje público). Ser buen conocedor de lo que representa ser tutor. Tener capacidad de organización personal.
Padres y madres de alumnos	Transmitir su vocación. Hacer que el niño y la familia vivan el proceso de aprendizaje, que se ilusionen.
Entidades sociales y culturales	Formar personas que piensen, con espíritu crítico.
Equipos directivos de centro (0-3 y 3-12)	Tener capacidad y disposición para crear vínculos afectivo con el alumnado.
Empresarios y empresarias de los centros concertados	Tener capacidad de adaptación permanente al cambio.

En tercer lugar, los y las estudiantes de Maestro/a a punto de obtener el título, justo al haber acabado los periodos de prácticas, contestaron la misma pregunta. Hemos ordenado sus respuestas según la cantidad d veces que aparece, de más a menos:

Veces que aparece	¿Qué tiene que saber hacer un maestro o una maestra novel?
10-15	Resolver conflictos, solucionar problemas, afrontar situaciones conflictivas. Adecuar los aprendizajes a las edades de los niños.
5-10	Establecer buenas relaciones interpersonales. Renovarse, admitir la necesidad de una formación continuada. Tener conocimiento, a todos niveles, de las edades y características del alumnado. Trabajar de forma cooperativa. Improvisar y saber cambiar la dinámica y la actividad cuando haga falta.
1-5	Tener control del aula, los espacios y las dinámicas. Atender a la diversidad y a la no discriminación. Organizar. Motivar. Innovar. Tener conocimiento de lo que se enseña. Ser una persona autocrítica y reflexiva. Aplicar nuevas metodologías. Abrirse a nuevas ideas. Saber escuchar. Implicarse. Tener empatía. Tener ilusión. Ser una persona adaptable / dinamizadora / renovadora / respetuosa. Tener sentido común. Ser una persona justa e imparcial. Buscar soluciones. Programar. Ser una persona autónoma / coherente / persistente / impulsora de buen clima / flexible / paciente / autocontrolable. Tener una imagen equilibrada.

Conclusiones de las consultas y las valoraciones respecto del practicum y las competencias de los y las maestras

En el libro *Maestros del siglo XXI* (2006), se puede encontrar la documentación de gran parte de todos estos procesos y también un resumen de las conclusiones con que sirvieron a la Comisión de Grados de Maestro/a para enmarcar los criterios y las decisiones a la hora de redactar el plan de estudios. Las podemos operativizar en dos cuestiones fundamentales para el desarrollo de esta guía: las competencias profesionales y el practicum como actividad.

Conclusiones respecto del perfil profesional de los y las maestras

El grupo encargado del trabajo sobre las competencias trabajó en la redacción de un listado de competencias siguiendo diversos pasos o procesos de estudio, análisis comparativo y elaboración, y empezó por definir un solo tronco común de competencias.⁹ Globalmente, lo que hace falta es garantizar que los y las maestras sean capaces de cooperar con los y las colegas, las familias y las instituciones, y de negociar y aplicar los acuerdos; que desarrollen y promuevan la conexión entre el conocimiento y el entorno local y global; y que sepan promover la formación emocional, un pensamiento autónomo y crítico, la convivencia y la responsabilidad.

Esta propuesta, después de las enmiendas pertinentes, se sometió a la discusión y aprobación del profesorado de Magisterio, que en tres plenarios consensuó un listado único de 22 competencias para la formación de los y las maestras. Como resultado de todas las tareas y consultas internas y externas, se acordó un listado de 22 competencias. Estas competencias eran idénticas para ambos grados de Maestro/a.

Competencias acordadas para los nuevos grados de Maestro/a antes de la regulación oficial:

- 1a. Asumir la dimensión educadora de la función docente. 1b. Fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa basada en los derechos humanos y en los valores de sostenibilidad.
- 2a. Tener una imagen ajustada de la propia persona y lindar, con la ayuda necesaria, las posibles frustraciones. 2b. Actuar en coherencia con las propias convicciones y posibilidades, asumir responsabilidades y tomar decisiones.
3. Analizar y comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual, y las competencias fundamentales que afectan a los centros educativos y los profesionales que trabajan, de manera que se garantice el bienestar del alumnado.

⁹ Analizadas las fichas técnicas de la propuesta para Maestro/a de Educación Infantil y para Maestro/a de Educación Primaria, comprobamos que en un primer nivel del redactado no se mostraban diferencias notables entre los dos grados. El maestro o maestra tiene que ser un buen profesional para poder desarrollar su función docente en cualquier nivel educativo.

- 4a. Dominar la expresión y la comprensión oral y escrita con corrección en las lenguas oficiales, en inglés y, opcionalmente, en otras lenguas. 4b. Dominar estrategias y técnicas de expresión e interpretación de textos científicos y culturales.
- 5 Usar diferentes lenguajes para expresarse, relacionarse y comunicarse, y manifestar equilibrio emocional en las diversas circunstancias de la actividad profesional.
- 6a. Tener hábitos y destreza para el aprendizaje autónomo, y promoverlo entre el alumnado. 6b. Tener hábitos y destreza para el aprendizaje cooperativo, y promoverlo entre el alumnado.
7. Facilitar la formación de hábitos, la aceptación de normas y el respeto, y promover la autonomía y la singularidad de cada alumno y alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores.
8. Dinamizar con el alumnado la construcción participada de normas de convivencia democrática, y afrontar de manera dialogada las situaciones y los conflictos.
9. Potenciar y orientar el trabajo en equipo, y las actitudes cooperativas del alumnado, del profesorado, de los padres y madres, y de otros miembros de la comunidad con que se trabaja.
10. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- 11a. Comprender los contenidos que se tienen que enseñar. 11b. Utilizar las didácticas correspondientes para ser tratada en el aula, adecuando los contenidos a los niveles correspondientes. 11c. Fomentar la relación interdisciplinaria entre los contenidos que se tienen que enseñar.
12. Observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia, y reflexionar, con el fin de articular adecuadamente las intervenciones educativas desde una perspectiva compleja y dinámica.
13. Intervenir de manera positiva y compensadora en los procesos de desarrollo y de construcción de la personalidad del alumnado.
14. Identificar posibles disfunciones en el proceso de adquisición de los diversos lenguajes y velar para la evolución adecuada de éstas en colaboración con otros profesionales.
- 15a. Realizar las funciones de tutoría con el alumnado. 15b. Orientar los padres y madres en cuestiones de educación familiar.
- 16a. Tener conocimiento de la actualidad y hacer un análisis crítico. 16b. Conocer y utilizar los medios de comunicación y los recursos multimedia, valorando su influencia en la educación.
17. Utilizar e integrar, críticamente y adecuadamente, las tecnologías de la información y la comunicación, tanto como herramienta de trabajo profesional, como en las actividades de enseñanza y aprendizaje.
18. Seleccionar y elaborar recursos didácticos, atendiendo a criterios innovadores, estéticos y de sostenibilidad.

19. Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, basado en la reflexión individual y en equipo.
20. Promover y facilitar aprendizajes desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- 21a. Planificar por regular espacios y procesos de enseñanza/aprendizaje, adaptando el currículum a cada contexto. 21b. Intervenir por regular espacios y procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo a la diversidad de niños. 21c. Evaluar de acuerdo con los espacios y procesos de enseñanza-aprendizaje planificados.
22. Intervenir en la organización de los centros de educación infantil y primaria, y en la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento, con el fin de implicarse en las tareas globales y mejorar la calidad de la gestión.

Conclusiones respecto del practicum

El practicum es el referente del momento de adquisición de las capacidades básicas. Se establecerá un modelo para la evaluación del practicum centrado en las competencias, en el cual se impliquen el conjunto de agentes participantes: estudiantes, cuerpo de maestros y equipos de los centros, y tutores y tutoras de la facultad, como concreción del paradigma sociocrítico, que tiene como objetivo principal que los y los participantes interioricen la profesión y los rasgos que caracterizan las acciones propiamente educativas (Abadía, 2004). La valoración del practicum tendría que tener una relevancia especial en la incorporación del futuro y las futuras maestras en las escuelas.

El trabajo de fin de grado, en este caso de los grados de Maestro/a, estará estrechamente vinculado al practicum, y se enfocará como un proyecto de innovación, que se aplica durante el practicum, y que se fundamenta y se analiza aplicando competencias relacionadas con la reflexión y la investigación.

El practicum se reafirma en el modelo de profesional reflexivo (Schön, 1992), en el cual el profesorado se caracteriza por reflexionar sobre aquello que hace, siendo al mismo tiempo crítico, investigador y indagador. Estas acciones se concretan a partir del objetivo de desarrollar hábitos y estrategias de investigación en la acción, que permitan una construcción compartida y colaborativa del conocimiento y que, sobre todo, potencien una reconstrucción de las experiencias y los conocimientos que lleve a la comprensión de las acciones y, por lo tanto, a nuevos conocimientos y a la transformación de las acciones y situaciones prácticas. El proceso reflexivo implica una mentalidad abierta para afrontar los retos que la realidad presenta (Perrenoud, 2001).

2.2.2. Apuntes para el practicum de maestros: condiciones legales y competencias

Los grados de Maestro/a están fuertemente condicionados por las regulaciones del Ministerio. Quizás hay que dedicar un minuto a explicar que el perfil profesional, las competencias que lo definen y, concretamente, las prácticas externas obligatorias y su vinculación al trabajo de fin de grado ya están previstos en las órdenes correspondientes.

El perfil profesional y las competencias de los y las maestras

Respecto de las competencias, las directrices (Orden ECI/3854/2007 y Orden ECI/3857/2007) obligan que, como mínimo, aparezcan literalmente doce competencias en cada uno de los dos grados de Maestro: Maestro/a especialidad en Educación Infantil, y Maestro/a especialidad en Educación Primaria. Estas competencias se parecen bastante, pero no son exactamente iguales.

Observamos de entrada que estas competencias incluyen siempre la capacidad de observación, la reflexión sistemática, la participación en propuestas para mejorar la calidad e innovación. También observamos que son realmente las competencias propias del profesional, que es quien tiene realmente la función de maestro o de maestra, ya que el estudiante, suponiendo que tuviera algunas de estas competencias, no puede activarlas (por ejemplo, no puede orientar a las familias propiamente sin tener el título).

La yuxtaposición de las competencias de ambos grados y el trabajo realizado anteriormente son los puntos de partida para definir finalmente las competencias de los grados de Maestro/a; esta cuestión la abordaremos en los apartados siguientes.

A partir de este momento, esta guía se referirá indistintamente a los dos grados de Maestro/a, Educación Infantil (para niños de 0 a 6 años) y Educación Primaria (para niños de 6 a 12 años), ya que a efectos de evaluación del practicum, como veremos más adelante, las diferencias provienen sólo de las características del grupo de niños con que se trabaja.

El perfil profesional de los y las maestras

El maestro o la maestra es la persona encargada de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en la escuela infantil y primaria, pero también en escuelas de adultos, en las escuelas de las instituciones penitenciarias y en aulas hospitalarias para niños.

En las escuelas, el cuerpo de maestros se ocupa de la educación, tanto con respecto a la instrucción de las materias como a la formación integral de los niños como personas. Además, recibe y explica a las familias la evolución de sus hijos e hijas; dialoga para encontrar conjuntamente los mejores caminos para educar, globalmente y en todos los sentidos, a los niños. Por lo tanto, tiene que saber tratar con personas muy diversas, ya sea por razones de género, edad, etnia o clase social.

Los y las maestras también tratan, hablan y dialogan con otros profesionales de la educación, concretamente de los campos de la psicología, la pedagogía, la educación social, el trabajo social y la medicina, con el fin de encontrar vías de solución a problemas educativos, tratar alumnos con necesidades educativas especiales o mejorar su tarea, en temas generales

Hay maestros que tienen la posibilidad de diseñar y crear materiales didácticos, que después serán publicados por editoriales o por la Administración, y de confeccionar libros de texto para la etapa de primaria.

Igualmente, los maestros y las maestras gestionan y organizan los centros y las enseñanzas, ejercen funciones directivas y de coordinación y relación con las instituciones locales (como ayuntamientos, consejos comarcales, etc.), y también llevan a cabo tareas burocráticas.

Las tareas para las cuales tienen que estar preparados y preparadas son, entre otros, educar a los niños y enseñarles los contenidos básicos de la educación primaria, a que se han concretado en forma de competencias básicas vinculadas a lo que propone la LOE; pero también trabajar en equipo con el resto de maestros del centro y con otros profesionales del campo de la educación, dialogar con el padres y madres, organizar y gestionar las enseñanzas y el centro, relacionarse con la Administración educativa y con otras instituciones, etc.

Los ámbitos de trabajo más nuevos son los que se refieren a servicios educativos complementarios en la escuela, desde los mismos servicios de la administración educativa hasta una amplia gama de posibilidades, como: servicios educativos de museos, empresas de servicios de ocio y ocio, servicios educativos de la Administración local (especialmente la oferta educativa de los ayuntamientos), monitoreos, guíajes y visitas pedagógicas, oferta educativa de parques naturales, escuelas de naturaleza, casas de colonias, etc. En estos ámbitos, que crecen día a día, la imaginación, la iniciativa y la formación complementaria (como los idiomas, la informática y la formación en el ocio) son aspectos básicos para conseguir un trabajo interesante y con futuro.

Se tiene que plantear la preparación de profesionales que ayuden a las nuevas generaciones a adquirir la capacidad de afrontar una realidad rica en contradicciones y paradojas, y con cambios trascendentes, lejos de la cultura estática de otros periodos.

El perfil de formación asumido en la titulación tiende a proporcionar, al futuro y a la futura profesional, una serie de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para poder intervenir de manera autónoma y eficaz; para ser capaz de atender la diversidad; para trabajar en equipo; para adaptarse a situaciones diversificadas; para diseñar, formular, experimentar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos; para organizar el espacio y el tiempo en el aula, etc. Una formación que le permita diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente la propia práctica.

Las competencias del practicum de los y las maestras reflejadas en las leyes

En cuanto al practicum, las directrices de los nuevos grados de Magisterio (Educación Infantil y Primaria) presentan prácticamente el mismo redactado. Tanto la prescripción sobre el número de créditos mínimo (50 ECTS, incluyendo el TFG) como la relación de «competencias específicas del módulo» son iguales. Reproducimos pues, a modo de ejemplo, lo que indica el decreto para el grado de Educación de Primaria.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria.

Los títulos a que se refiere el presente acuerdo son enseñanzas universitarias oficiales de grado, y sus planes de estudios tendrán una duración de 240 créditos europeos a los que se refiere el artículo 5 del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

El prácticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las administraciones educativas y las universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria.

Éstas son las competencias que, según indica la ficha, se tienen que adquirir en el módulo de practicum:

- *Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.*
- *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.*
- *Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.*
- *Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.*
- *Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.*
- *Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.*
- *Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes.*
- *Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.*

Sobre el trabajo de fin de grado, la ficha de la orden ministerial apunta el siguiente:

Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el trabajo de fin de grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

El TFG está incluido, pues, dentro del practicum. Resulta lógico que sea así, ya que el TFG recoge y permite la evaluación de las competencias del practicum, y ofrece el marco idóneo a fin de que el alumnado pueda ejercitar y demostrar, entre otras cosas, las competencias relacionadas con la investigación, la reflexión y la autoevaluación.

Proceso de elaboración de las competencias de los nuevos planes de estudios

El plan de estudios para el nuevo grado de Magisterio partió, como es lógico, de las competencias prescriptivas marcadas en las directrices del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). A partir de aquí, las competencias consideradas también necesarias para cada centro docente se añaden a las aprobadas por la orden ministerial, y las completan y enriquecen.¹⁰

Las competencias transversales de la universidad y del real decreto. Las competencias marcadas como transversales para el conjunto de estudiantes de grado de la Universidad de Girona dependen de los criterios del Consejo de Universidades Catalanas y de los Descriptores de Dublín. Al mismo tiempo, al acordar las competencias hemos tenido en cuenta el Real decreto, artículo 3 (5), para asegurar que las competencias que nos proponemos desarrollar garanticen, a través del plan de estudios, que la actividad profesional del maestro y la maestra se desarrollará:

- a) *Desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.*
- b) *Desde el respeto y promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.*
- c) *De acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos.*

La revisión de las competencias reguladas por el MEC con relación a las anteriores.

Cuando se regularon las competencias obligatorias para el título, se procedió al análisis, la revisión y la ampliación de éstas con el fin de llegar a una redacción definitiva. Este proceso supuso lo siguiente:

- Cruzar las competencias del MEC con las competencias trabajadas previamente por nuestro centro docente, para encontrar concordancias o equivalencias y confeccionar un listado único.

¹⁰ Según indicación expresa del ANECA, agencia responsable de organizar la acreditación de las memorias de los nuevos grados.

- Hacer una comparación entre las competencias de las dos fichas (infantil y primaria).
- Añadir una única nueva competencia a las competencias del MEC, con el fin de hacer evidente una competencia dedicada a la gestión personal y social de emociones, valores y creencias desde una perspectiva ética.
- Elaborar un listado de resultados de aprendizaje complementario en el listado de las competencias, con el fin de facilitar la secuenciación de éstas a dentro de los módulos, como también su evaluación.

Finalmente, el listado de competencias propuestas para el nuevo grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Universidad de Girona contiene todos los aspectos anteriores y se completa con los resultados de aprendizaje vinculados a una o diversas de las competencias del listado definitivo.

1. Conocer las áreas curriculares de la educación primaria, la relación interdisciplinaria entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos entorno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- 3a. Dominar la expresión y la comprensión oral y escrita con corrección en las lenguas oficiales, en inglés y, opcionalmente, en otras lenguas. 3b. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos relacionados con los contenidos del currículum escolar. 3c. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. 3d. Identificar posibles disfunciones en el proceso de adquisición de los diversos lenguajes y velar por la evolución adecuada de éstas en colaboración con otros profesionales.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respecto a los derechos humanos que constituyen los valores de la formación ciudadana.
- 5a. Fomentar la convivencia dentro de y fuera del aula, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. 5b. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los y las estudiantes.
- 6a. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. 6b. Ocupar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo a las necesidades educativas singulares de los estudiantes. 6c. Asumir que el ejercicio de la función docente tiene que ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- 7a. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno social. 7b. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible, basado en los derechos humanos, la igualdad de género, el pacifismo y la justicia social.
- 10a. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. 10b. Adquirir hábitos y destreza para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Distinguir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- 12a. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y el cuerpo de profesionales que trabajan. 12b. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación en los centros educativos. 12c. Intervenir en la organización de los centros de educación infantil y primaria, y en la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento, con el fin de implicarse en las labores globales y de mejora de la calidad de gestión.
13. Gestionar emociones, sentimientos, valores, creencias y límites en las relaciones interpersonales e intrapersonal, fomentando actuaciones personales y profesionales basadas en la democracia, la responsabilidad y la sostenibilidad.

Reanudando la cuestión de las competencias transversales, especificamos a continuación qué competencias del listado anterior incluyen o se refieren directamente a éstas:

- Utilizar la lengua inglesa. (3a, 3c)
- Recoger y seleccionar información de manera eficaz. (3b, 8, 11)
- Utilizar tecnologías de la información y la comunicación. (11)
- Trabajar en equipo. (2, 7a, 10b)
- Comunicarse oralmente y por escrito. (3a, 3b, 3c)
- Evaluar la sostenibilidad de las propias propuestas y actuaciones. (4, 9, 13)
- Analizar las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales. (4, 8, 13)
- Diseñar propuestas creativas. (2, 4, 10a, 12b, 12c)

La importancia de los centros de practicum

En todas las memorias de cualquier plan de estudios en Ciencias Sociales, cuando se especifica el contenido del módulo o las asignaturas de prácticas externas, la definición y

regulación de lo que serán los centros de prácticas (empresas, despachos, escuelas, instituciones, etc.) es sumamente importante. Hay que asegurar que las prácticas sean una fuente de aprendizaje para el alumnado.

El practicum de los estudios de Maestro/a se realiza:

- En centros de educación infantil y primaria y jardines de infancia, públicos y privados-concertados, según un convenio firmado entre la universidad y el Departamento de Educación.
- En otras instituciones educativas con las cuales la facultad establece un convenio.
- En el marco de planes de colaboración con centros educativos de otros países.

Las características y dinámicas de los centros en que nuestro alumnado inicia su socialización profesional tienen una gran influencia en las actitudes y formas de proceder del futuro y las futuras maestras. Por eso, la Facultad de Educación tiene la responsabilidad de hacer todo lo posible para que tengan las características adecuadas a los objetivos y procesos formativos. Por lo tanto, hay que establecer una vinculación estrecha y comprometida con las instituciones, centros y ámbitos en los que se lleva a cabo el practicum, como también planificar el practicum con la intervención conjunta de grupos de estudiantes y profesorado en un mismo contexto, y hacer un diseño y un seguimiento del practicum que posibilite el trabajo en equipo del conjunto de agentes implicados. Finalmente, también hace falta valorar el funcionamiento del practicum en los diferentes centros y tomar medidas de mejora.

El seguimiento en el primer proceso de reconocimiento y selección de centros implica todos los estamentos: facultad —profesorado y estudiantes— y Departamento de Educación —centros y docentes—, que tienen que caminar juntos, como pasó hace tiempo en el sistema sanitario. En este sentido, el Departamento de Educación de la Generalitat apuesta por regular y reconocer estos centros: «Las instituciones educativas que participen en la realización del practicum tendrán que ser reconocidas, por el Departamento de Educación, como centros de prácticas.»¹¹

Por todo eso hay que establecer protocolos de intercambio y trabajo a partir de comisiones que diseñarán y evaluarán el proceso de manera específica e integral. Desde un marco más global, a partir de una comisión con la totalidad de agentes evaluadores (departamentos, escuelas, facultad) hasta una comisión más gestora (mixta facultad/delegación territorial), pasando por una comisión de facultad (tutores y tutoras, estudiantes) y sesiones de trabajo y evaluación periódicas, en las cuales participan los tutores y tutoras y los equipos directivos de los centros, los tutores y tutoras de la facultad y los y las estudiantes. Estas comisiones tienen que generar instrumentos de análisis del proceso y de evaluación de los resultados para establecer líneas de mejora en un periodo de 3 a 5 años.

¹¹ Orden por la cual se abre la convocatoria para la selección de centros de educación infantil y primaria, sostenidos con fondos públicos, como centros formadores de maestros en prácticas para el periodo 2009-2013.

La Facultad de Educación tiene que conectar con los centros y procurar que el contacto se realice con esmero, tenga sentido y realmente ayude los y las estudiantes a crecer como profesionales reflexivos. Por eso hace falta:

- Que sean centros con equipos de trabajo consolidados y con una dinámica basada en la autoevaluación y el planteamiento de planes de mejora (procesos de formación en centros).
- Que, como colectivo, tengan clara la voluntad y disposición para participar en la formación inicial y entiendan esta experiencia como un elemento de enriquecimiento profesional.
- Que desarrollen algún proyecto de innovación o mejora en equipo en el cual los y las estudiantes en prácticas y los tutores de la facultad se puedan implicar.
- Que ofrezcan un número destacado de plazas de practicum que permita el trabajo en equipo de estudiantes y tutores y tutoras.
- Que cuenten con maestros estables en el centro, con la disposición y la preparación necesarias para las funciones de tutoría. En este sentido habría que diseñar una formación específica dirigida tanto a los tutores y tutoras de la facultad como de las escuelas. Las directrices del Departamento de Educación también van en esta línea.



De esta manera, el centro de practicum se convierte en un equipo de trabajo compartido donde se relaciona la formación permanente (profesorado facultado y maestros) con la

formación inicial (alumnado). También es el ámbito ideal para evaluar la consecución de las competencias profesionalizadoras de la totalidad de agentes implicados.

2.2.3. El practicum de Magisterio es la actividad fundamental de aprendizaje

El practicum es un elemento fundamental e insustituible en la formación inicial de los y las maestras. Supone la inmersión del estudiante, durante determinados periodos, en centros educativos con la finalidad de conocerlos directamente, integrar los conocimientos teóricos y prácticos en contextos reales, iniciarse en la práctica profesional y adquirir criterios propios. En el practicum se ponen en juego las experiencias y los conocimientos previos alcanzados por el estudiante, tanto en los centros escolares y en la facultad como en otros ámbitos; conocimientos de origen y características muy variados, tanto conocimientos conceptuales y teóricos como maneras de hacer, actitudes y valores. *La intención del practicum es favorecer que la socialización inicial del estudiante de Maestro/a en sus tareas profesionales se haga en contextos que lo ayuden a desarrollar la autonomía de pensamiento y actuación, y la capacidad crítica y de trabajo en equipo.*

Las relaciones entre los conocimientos teóricos y prácticos impartidos en las asignaturas que configuran los estudios y los conocimientos profesionales necesarios para ejercer de maestro o maestra no son sencillas. Entendemos que el practicum no tiene que ser ni una aplicación directa de lo que se ha estudiado en otras asignaturas ni una copia mimética de lo que hacen los y las maestras en los centros. Hace falta la integración reflexiva y crítica de los dos tipos de conocimiento, lo cual requiere marcos de diálogo y reflexión abiertos y horizontales, en los cuales participen estudiantes, el profesorado de los centros de prácticas y el profesorado tutor de la facultad. De este diálogo pueden derivarse beneficios importantes para la formación inicial del futuro y las futuras maestras, para la innovación y para poder dar respuesta a los problemas educativos concretos de las escuelas. *Por eso consideramos el practicum como un proceso de colaboración entre profesorado y estudiantes de la facultad, y el cuerpo de maestros de los centros.*

El practicum se convierte un periodo particularmente enriquecedor. En esta situación se lleva a cabo un conjunto de experiencias formativas contextualizadas que ayudan a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y la dinámica de la vida escolar, organizando los respectivos marcos de referencia cognitivos. No se trata sólo de adoptar modelos de actuación práctica de maestros y tutores y tutoras, sino de ir conformando unas convicciones pedagógicas propias que sirvan de base para la actuación práctica, y de entrenarse en la toma de decisiones educativas que vayan configurando un estilo educativo personal.

El practicum es un espacio adecuado para aprender mediante el *trabajo colaborativo*, un hito importante de nuestros estudios. El aprendizaje de situaciones prácticas en pequeños grupos facilita la transferencia de conocimientos para observar, analizarse mutuamente, resolver problemas o evaluar y autoevaluarse. Así pues, la manera de llevar a cabo las tutorías y la distribución de practicantes por centros tendría que potenciar el trabajo entre el *grupo de compañeros y compañeras*, ya sea en el ámbito de un centro o en el ámbito de diferentes centros. Al mismo tiempo, estas actuaciones también ayudan a mejorar el trabajo

en equipo interdisciplinario entre tutores y tutoras de la facultad y de las escuelas, y a configurar grupos de profesorado y maestros que trabajan en equipo.

Finalmente, el practicum constituye un tramo formativo privilegiado, ya que permite a cada alumno y alumna confirmar su vocación y capacidad para hacer de maestro o maestra; tomar conciencia de sus puntos fuertes y sus puntos débiles.

Resumiendo, el practicum tiene que permitir:

- Integrar en los contextos reales de aplicación los conocimientos, procedimientos y actitudes desarrollados en las diferentes asignaturas de los estudios.
- Desarrollar competencias específicas relacionadas con la práctica profesional, tanto las de carácter pedagógico y didáctico como las personales e interpersonales.
- Entender mejor las características, la función y la responsabilidad de la profesión de maestro o maestra.
- Comprobar la propia motivación y capacidad para hacer de maestro o maestra. Valorar los progresos e identificar los aspectos en los cuales sería necesario un desarrollo personal o profesional más destacado.
- Construir y reconstruir conocimientos de manera auto-regulada para favorecer la profesionalización, poniendo especial énfasis en el procesos de reflexión individuales y en grupo.
- Preparar maestros abiertos y abiertas a los cambios.

3. DE LAS COMPETENCIAS A LAS EVIDENCIAS DEL APRENDIZAJE

¿Evaluar competencias o actividades? Ésta es una pregunta que nos hemos formulado diversas veces al empezar a elaborar la guía. En las reuniones sobre los conceptos que se han sintetizado en el capítulo 1, se evidenció que quizás sería más operativo describir las actividades del estudiante que permitirán alcanzar los aprendizajes, ya que éstas son las que finalmente nos proporcionan evidencias para evaluar. De hecho, este debate acabó dando forma a las guías de evaluación.

Nosotros hablamos de evaluar el grado de consolidación de las competencias del perfil profesional de los maestros/as en una actividad fundamental: las prácticas externas. Esta actividad de aprendizaje, para decirlo de alguna manera, supone una progresiva implicación en las tareas y funciones de los maestros y las maestras profesionales, inscritas en contextos sociales reales (desde comunidades educativas hasta alumnos de una clase, incluyendo las familias, los barrios y entornos, los trabajadores y trabajadoras no docentes de los centros, etc.). Como es un proceso largo, los y las estudiantes realizan diversas tareas que permiten a todas las personas implicadas obtener evidencias de cómo se ha ido construyendo el conocimiento y, por lo tanto, cómo se han ido activando las competencias implicadas.

En este contexto, «la **evidencia** sería cualquier circunstancia objetivamente observable o demostrable que tienda a indicar o a desaprobar un hecho. La evidencia comporta testigo (por ejemplo, una declaración oral o escrita), exhibición (por ejemplo, un objeto físico) o cualquier otro documento material (por ejemplo, una foto, un vídeo)». (Feixas y Sanjuán, 2005).

Como dicen estas mismas profesoras, y refiriéndose a los estudios de Maestro/a, en todo caso claro está que para poder evaluar un proceso de aprendizaje con relación a las competencias, habría que elaborar un protocolo que al menos reuniera estos aspectos: competencias, indicadores del aprendizaje y evidencias que nos informen de estos indicadores.

Para empezar, pues, se podría elaborar un protocolo como éste, tomando como ejemplo algunas tareas posibles del estudiante en prácticas en las cuales ya hemos hecho referencia.

Evaluación de actividades

Tareas del estudiante	Evidencias del aprendizaje	Competencias
Diario de campo	Observaciones y reflexiones	Competencias practicum/indicadores: ¿Qué aspectos, componentes, niveles de competencia, y/o competencias podemos observar en cada una de estas tareas?
Dar clase	Grabaciones	
Claustro	Informes	
Tutoría con tutor o tutora de la facultad	Declaraciones orales	
Proyecto de innovación	Informes, declaraciones escritas	
Memoria	Escritos y fotografías	
Carpeta de trabajo	Recopilación de todo tipo de evidencias	
Autoinforme	Respuesta a un guión	
Etc.		

Es un ejemplo de cómo se podría sistematizar la evaluación del practicum.

En las reuniones de grupo reconocimos que, de todas maneras, el camino conceptualmente correcto era partir de las competencias y buscar, entonces, a través de qué indicadores, probablemente observables en las tareas del estudiante, obtendríamos información para valorar y calificar el carácter concreto de las competencias en juego. Por lo tanto, eso querría decir partir de un marco similar a éste:

Evaluación de competencias

Tareas del estudiante	Indicadores	Evidencias del aprendizaje
Competencias del practicum: resultados de aprendizaje	Criterios operativos que permiten calificar el nivel de adquisición de las competencias.	Obtenidas a través de las tareas del estudiante en prácticas.

Es un ejemplo de cómo se podría sistematizar la evaluación del practicum por competencias.

Pensamos que el proceso para identificar qué competencias se podían poner en juego en el practicum, transformándolas acto seguido en objetivos/resultados de aprendizaje, incluidos los referentes y las consultas realizadas, puede ser bastante esclarecedor. Estos resultados de aprendizaje, buscados o esperados, son los que nos acercan al nivel máximo de competencia que se puede alcanzar durante el grado. Por eso, los indicadores de la consecución de estos objetivos, o mejor dicho, del tipo de consecución, son los que hay que observar y calificar. Gran parte de este proceso es lo que explicaremos en este capítulo; en el último, ejemplificaremos protocolos y sistemas de evaluación para algunos de estos resultados u objetivos de aprendizaje (capítulo 1), abordando las cuestiones de los contextos, la temporalización, los agentes y los instrumentos de evaluación.

En todo caso, pensamos que es una buena pista para poder evaluar las prácticas, como seguramente cualquier otra actividad, detenerse en el análisis de las competencias y de los indicadores de su grado de adquisición. Obedeciendo, también, a las demandas de las personas consultadas, dedicamos una parte de esta guía a explicitar las dificultades y los interrogantes que nos hemos encontrado.

3.1. DEFINIR LAS COMPETENCIAS DEL PRACTICUM PARA PODER EVALUARLAS

Algunas de las personas responsables de otros grados de Ciencias Sociales, consultadas por nosotros con relación a la evaluación de las prácticas, han insistido en la idea de que, para evaluar competencias, lo que hace falta, primero de todo, es definir muy bien el perfil profesional.

Precisamente hemos intentado explicar, a lo largo del capítulo 2, cómo este perfil viene determinado por todo tipo de referentes, académicos, internacionales, legales y propios de la sociedad circundante. Hemos expuesto también como se han configurado las competencias, y hemos observado que, efectivamente, en el caso de los y las maestras, se combina un perfil muy profesional con unas competencias más bien transversales, relacionadas con el trato social y la interacción interpersonal, la comunicación oral, escritas, corporales y audiovisuales, correctas y empáticas, la responsabilidad y el compromiso en las actuaciones basadas en principios éticos de igualdad de género, sostenibilidad, pacifismo y no-discriminación. Hemos defendido también un perfil de profesional correspondiente a una persona reflexiva, investigadora en la práctica, con voluntad de mejora de las propias actuaciones y de las situaciones educativas, y abierta a los cambios.

En intentar hacer operativas de cara a la evaluación las competencias del título, en el contexto de esta guía que podría ser útil a otros perfiles profesionales, hemos creído conveniente volver a buscar prácticas reconocidas en el ámbito internacional para hacer comparaciones y llegar a proponer de una manera más genérica y al mismo tiempo más útil de como se puede elaborar un sistema de evaluación de las prácticas. En este apartado explicitamos algunos referentes que hemos utilizado.

3.1.1. Competencias del perfil de maestro o maestra: características y agrupaciones

Empezamos explicando brevemente que hemos revisado algunos referentes internacionales, haciendo el camino de vuelta de las competencias del cuerpo de maestros definidas en las facultades españolas y catalanas, todas ellas similares, ya que tienen que recoger obligatoriamente las de las órdenes ministeriales.

Esta nueva revisión es un paso necesario para verificar después que las competencias identificadas como propias de los y las maestras profesionales son, mayoritariamente, las

competencias que se tienen que consolidar, y en algunos casos activar por primera vez como tales, en los periodos de prácticas externas.

En algunos casos se explicita un perfil de maestro o maestra que los describe como personas «herederas e intérpretes de la cultura» en cualquiera de sus funciones (Quebec, 2004), aspecto que se puede relacionar directamente con esta cuestión: los y las maestras, precisamente, tienen que tener una formación basada en competencias transversales o genéricas con respecto a la comunicación oral y escrita, en los saberes y objetos culturales, a los valores de una ética humanista, pacifista, de justicia social y no discriminación, y de sostenibilidad, y a la capacidad de uso de las tecnologías de la información, porque son los y las profesionales que tienen la función de impregnar las nuevas personas con toda la herencia moral y cultural que no sólo aumenta, sino que se transforma cada día, pero siempre a partir, efectivamente, de un patrimonio colectivo.

Por otra parte, hemos observado que en la mayoría de casos se presentan las competencias en una especie de bloques o conjuntos —cosa que en nuestro país no se ha producido— y que entre estos bloques o conjuntos siempre se encuentra alguno que agrupa los saberes fundamentales, la comprensión de los contenidos culturales, que algunas veces se nombra bloque de «cimientos» y, en otros, directamente bloque de «conocimientos». De todos modos, algunos de los descriptores que se incluyen no serían propiamente competencias, sino, en todo caso, saberes necesarios o bien competencias transversales de tipo instrumental o cognitivo, ya que sólo tienen sentido en la activación de competencias profesionales bien características, como las del bloque que a menudo aparece con los siguientes títulos: «instrucción», «enseñanza», «acto educativo», etc.

Clasificación de las competencias de los y las maestras (Scriven, 1988, en Mateo, 2000)

Estas competencias corresponden a un paradigma más bien técnico en comparación con el nuestro. Aparte de eso, son teóricas, académicas, no están descritas de esta manera en ningún plan de estudios en concreto. Scriven las clasifica en estos grupos:

- **De conocimiento o cognitivas**
- **Instructoras**
- **Evaluadoras**
- **Profesionales** (ética, de actitud, de mejora, de servicio, de investigación, de conocimiento de la escuela y sus funciones, etc.)

Estándares (RU) para la formación inicial de los y las maestras (bloques)

Los estándares del Reino Unido, en cambio, nos sirvieron de inspiración durante el proceso de construcción de las competencias, y están aplicados de manera general en todos los planes de estudios de maestros de aquel estado. La definición de las competencias de los y las maestras en el Reino Unido es un ejemplo contrastado en la aplicación a lo largo de años y ha servido de inspiración para muchos otros planes de formación europeos. En concreto,

posteriormente nos hemos fijado en el sistema de evaluación del practicum de maestros en la Universidad de Cambridge, que, como las otras, utiliza estos mismos estándares como indicadores. Nos referimos, claro está, a todos los indicadores, detalladamente escritos (y que aquí no podemos repetir porque sería demasiado extenso), que se organizan en los conjuntos que acto seguido listamos:

- **Valores profesionales y práctica**
- **Conocimiento y comprensión**
- **Enseñanza**
 - Enseñanza de saberes
 - Seguimiento y evaluación
 - Enseñanza y gestión (dirección) de la clase

Competencias de los y las maestras en bloques (Quebec, 2004)

El caso de Quebec se considera un referente en cuanto a buenas prácticas en formación del profesorado y en educación básica. Tampoco tenemos espacio para listar las doce competencias, que se distribuyen en estos grupos:

- **Cimientos**
- **Acto educativo**
- **Contexto social y escolar**
- **Identidad profesional**

3.1.2. Competencias del practicum: visión global y clasificaciones

Teniendo presentes los conjuntos de competencias definidas como típicas de la profesión, continuamos con nuestro método de inferencia para acercarnos a un protocolo que contemple unas competencias transferibles, hasta cierto punto, en cualquier estudio de Ciencias Sociales. Por eso hemos investigado algunos casos considerados ejemplares de selección de competencias en los módulos de prácticas del alumnado de Maestro/a y los hemos relacionado con propuestas innovadoras de nuestro país y con nuestra propia propuesta inicial.

Clasificaciones de competencias del practicum

Abordamos directamente las cuestiones siguientes:

- ¿Las competencias del practicum, al menos en el caso de los estudios de Maestro/a, son todas las del grado o sólo algunas?
- ¿Qué dicen otros referentes?

En resumen, representamos las respuestas a estas preguntas a partir de algunos referentes que finalmente son los que han influido en nuestro proceso de toma de decisiones evaluadoras.

Competencias RU – Cambridge (practicum)

A partir de los estándares, las universidades británicas organizan los periodos de prácticas y proponen guías y dossiers de seguimiento y evaluación. En la guía de Cambridge, que se despliega en diferentes fases, siempre que se pide un informe de evaluación, a cualquier participante (tutor o tutora de la facultad, tutor o tutora de la escuela, estudiante), éste o ésta tiene que incluir un comentario con relación en los apartados siguientes:

- Planificación
- Relaciones cuerpo docente/alumnado y gestión del comportamiento
- Gestión
- Gestión de aula
- Enseñanza
- Seguimiento y evaluación
- Relaciones profesionales

Además, en cada apartado se da la referencia numérica de los indicadores (los estándares, propiamente) que se tienen que tener en cuenta en aquel epígrafe. Observamos, por una parte, que estos conjuntos de competencias se corresponden en gran medida con los títulos que anteriormente hemos listado como clasificación de las competencias de los y las maestras en el RU, pero que aparecen todavía un poco más subdivididos con relación a aspectos que se trabajan específicamente durante la estancia en la escuela.

Por otra parte, y aunque aquí no tenemos espacio para evidenciarlo, hemos observado que los estándares incluidos en cada uno de estos grupos a menudo pertenecen a todos los bloques de competencias y se repiten, también considerablemente, en diferentes epígrafes. Estos análisis nos confirman que la evaluación de las competencias es una tarea compleja y multidimensional, porque estas competencias, en realidad, se configuran a manera de red más que de listado.

Competencias del practicum de maestros de la Universidad Central de Washington

En el documento guía de esta universidad se aborda la evaluación de las competencias a través de la agrupación de éstas en los bloques siguientes:

- Organización del aula (organizar y dirigir el espacio físico del aula y también las interacciones humanas que se produzcan).
- Planificación y metodología didáctica (organizar los conocimientos del currículum y diseñar los aprendizajes).

- Evaluación, seguimiento y documentación (hacer evaluación sumativa y formativa de todos los programas, de todas las personas y de la propia enseñanza).
- Trabajo con necesidades y grupos especiales (trabajar con alumnos de diferentes procedencias sociales o étnicas, habilidades, condiciones físicas y psíquicas).
- Integración de políticas educativas con la escuela, la familia y la comunidad.
- Profesionalidad (mostrar preparación profesional y académica para ser maestro o maestra de aula).
- Capacidad de trabajo en equipo (trabajar en equipo con alumnos, colegas, comunidad, empresas, familias, etc., para maximizar recursos y promover la autonomía del alumnado).

Como podemos ver, estos bloques son bastante similares a los que acabamos de encontrar en la guía de evaluación de Cambridge (RU). Hacen referencia, como los anteriores, a los diversos aspectos del trabajo profesional de los y las maestras: enseñar (que incluye planificar, gestionar y organizar), evaluar y trabajar en equipo en todos los ámbitos, aparte de asumir las funciones como profesional respecto de las instituciones y las comunidades.

Jornadas del Practicum 2008 en la UAB: la propuesta de competencias para el practicum de Neus Sanmartín

En algún momento ya hemos comentado que las universidades catalanas, concretamente desde las facultades de Educación, organizan desde hace unos años un encuentro anual en que participan directores y directoras, personal coordinador de estudios de educación y representantes del profesorado. En estas jornadas, precisamente, se dio a conocer el practicum de innovación de Girona y se debatieron propuestas de mejora. También se procedió a encarar el proceso de transformación de los estudios de Educación con relación a Bolonia.

En el 2008, las Jornadas del Practicum tuvieron lugar en la UAB y la Dra. Neus Sanmartín hizo una ponencia inaugural sobre las competencias del practicum de Magisterio. Directamente extraída de su ponencia, presentamos la clasificación de competencias del practicum que propuso Sanmartín:

- Colaborar en el marco de una institución.
- Seleccionar saberes para enseñar, saber planificar y diseñar este aprendizaje, y saber enseñarlo y evaluarlo.
- Estimular y regular el aula (clima, convivencia, etc.).
- Investigar.

Esta agrupación sintetiza el trabajo que ella misma y sus colegas, conjuntamente con el alumnado y las escuelas implicadas, realizan en el practicum. En este sentido queremos destacar que cuando decidieron establecer una competencia enfocada a la investigación, lo hicieron en un

sentido todavía más amplio que el que hemos abordado hasta ahora: no sólo consideran que los y las maestras tienen que ser profesionales reflexivos, sino que implican en el practicum equipos de investigación de la universidad, con doctorados y doctoradas que llevan a cabo sus investigaciones en colaboración con los estudiantes de Maestro/a y los equipos de los centros.

Nosotros, en pleno proceso de elaboración de esta guía, consideramos que esta agrupación reunía todas las características de las anteriores y que, además, añadía de manera explícita la dimensión de la investigación en la práctica, que hemos defendido sobradamente, y en la cual queremos añadir explícitamente el aprendizaje reflexivo y la apertura a los cambios.

Grupos de objetivos del practicum en Girona

Por otra parte, también podemos considerar como fuente a tener en cuenta a la hora de decidir las competencias específicas del practicum los objetivos que habíamos definido para esta actividad. De hecho, de esta manera ya introducíamos la vía a que nos dirigíamos: definir las competencias específicas del practicum en forma operativa, es decir, en forma de resultados de aprendizaje o, en todo caso, de objetivos.

En nuestro proyecto de innovación, se definieron los objetivos específicos de los aprendizajes del alumnado en el practicum, y se agruparon en relación con diferentes ejes que se dan en éste. Listamos acto seguido los bloques correspondientes, porque sobre todo van concretando las dimensiones y los ámbitos en que se activan capacidades y conocimientos, valores y estrategias, necesarios para el desarrollo profesional de los y las maestras.

- *En relación con la organización y la realidad escolar.*
- *En relación con el perfil profesional.*
- *En relación con el compromiso educativo.*
- *En relación con el desarrollo personal.*

3.1.3. Competencias del practicum: propuesta de organización en tres dimensiones

Después de estudiar las competencias típicas del practicum de Maestro/a y las propuestas de organización para abordar la evaluación, hemos decidido plantear tres grandes bloques de competencia que puedan servir para cualquier actividad similar. Lo que pretendemos, en definitiva, es llegar a definir unos resultados de aprendizaje que permitan concretar la competencia; y serán estos resultados de aprendizaje los que tendremos que evaluar, definiendo entonces unos indicadores que impliquen criterios de calidad. En definitiva, el mismo proceso nos ha llevado a considerar que la evaluación será posible si los indicadores respecto de unos resultados/objetivos relativamente concretos se pueden identificar con claridad.

Finalmente, aquí podemos analizar los tres grupos de resultados/objetivos de aprendizaje que hemos decidido utilizar como marco de trabajo, como una clasificación en tres

dimensiones del trabajo profesional de los y las maestras que se dan de manera sincrónica, creando sinergias, vínculos y relaciones entre ellas.

Son tres dimensiones que corresponden a ejes de la actividad de los y las maestras, y que no mantienen entre sí una relación ni cronológica ni espacial, pero que permiten diferenciar, al menos en un plan operativo, entre la actividad con toda la comunidad educativa, el trabajo de enseñanza con un grupo de alumnos y el trabajo personal, individual, de reflexión crítica, formación continuada y autoevaluación.

Agrupación de las competencias profesionales en las prácticas y los trabajos de campo en Ciencias Sociales

Para justificar esta organización en dimensiones, hemos tenido en cuenta nuestros análisis y comparaciones con otras universidades y también, obviamente, nuestra experiencia; por ejemplo, podemos analizar que los objetivos previamente definidos por el practicum se desarrollan en torno a diversas situaciones de aprendizaje:

- La *observación* de los aspectos que configuran la dinámica del centro educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje que resultan de esta dinámica y su contexto, y la colaboración y participación en esta dinámica.
- La *colaboración e intervención* progresiva del estudiante en la dinámica de la clase, bajo la supervisión de los tutores y tutoras, que le tienen que permitir llegar a responsabilizarse del grupo clase en determinados periodos.
- La *reflexión crítica*, individual y en grupo, sobre las realidades observadas y la propia actuación, con la finalidad de sacar conclusiones que sean útiles para el futuro profesional y que desarrollen actitudes innovadoras y de compromiso social.

El practicum es un periodo especialmente complejo, porque se movilizan emociones, sentimientos, actitudes y valores muy variados y cambiantes (inseguridad o prepotencia, pasividad o implicación excesiva, entusiasmo o desánimo, etc.) que se tienen que ir aclarando y madurando para poder intervenir de manera adecuada en el contexto escolar. En este sentido, es importante entender que aprender a analizarlos y a regularlos también forma parte del practicum, y que tiene un alto valor formativo.

Cada estudiante tiene que tener claro que yendo a la escuela se adquiere un compromiso importante con la facultad y el centro, que requiere una actitud responsable y respetuosa en todo momento. A partir de la formación teórica recibida en la facultad, es fácil caerse en la tentación de valorar desde esta perspectiva lo que se hace a las escuelas y adoptar una actitud falsamente crítica y poco orientada al aprendizaje. Precisamente una de las cosas que pretende mostrar el practicum es que llevar a cabo planteamientos innovadores es una tarea lenta, difícil y compleja, y que la mejor manera de aprender a afrontar estas situaciones es intentar comprender las dificultades, implicarse en la solución y aprender de personas que hace años que trabajan.



- **Observar** implica mirar la realidad en que nos encontramos, no para juzgarla (si nos gusta o no), sino para intentar comprenderla tan profundamente cómo sea posible y sacar conclusiones positivas. Esta observación es una **observación participativa**, en la cual la comprensión, la construcción de conocimiento, tiene lugar a partir de la progresiva **implicación** en las tareas que tienen que ver con la dinámica de los centros escolares y sus entornos socioculturales y también físicos.
- **Colaborar** con los tutores y tutoras, y con otros profesionales, implica cooperar en el trabajo educativo y docente, ya sea directamente con el alumnado o bien en tareas de planificación, tutoría, evaluación, relación o participación en el funcionamiento general del centro. Esta colaboración tiene que basarse en el respeto a la experiencia del conjunto de profesionales que acogen estudiantes y que ponen de manera desinteresada sus conocimientos y sus prácticas al servicio de la formación de nuevos y nuevas maestras. También es fundamental la colaboración con el resto de compañeros que hacen el practicum en el mismo centro o que forman parte de un mismo grupo de tutorías, ya que eso enriquece las experiencias y las reflexiones, y prepara para el trabajo en equipo.
- **Reflexionar** implica desarrollar la capacidad para analizar la práctica desde diferentes perspectivas, argumentarla, establecer hipótesis y buscar vías de solución o alternativas. Para que el desarrollo del practicum sea plenamente eficaz, tiene que intentar integrar la observación, la reflexión y la acción, sin desatender ninguna de estas situaciones de aprendizaje.

Así pues, hemos puesto en relación estas dimensiones del trabajo de los y las estudiantes en prácticas con la propuesta de Sanmartín (2008) y, al mismo tiempo, las hemos confrontado con las conclusiones de la exploración realizada en otros estudios de Maestro/a y especialmente en otros estudios de Ciencias Sociales, y finalmente hemos decidido funcionar a partir de tres grandes dimensiones.

En cuanto a todos los trabajos de campo y prácticas externas en los estudios de Ciencias Sociales (Educación, Periodismo, Derecho, Turismo, Económicas, etc.), pensamos que se podrían clasificar de la misma manera en qué lo hace Sanmartín, pero de manera todavía

más resumida, ya que las dos competencias «enseñar a aprender y gestionar el clima del aula para que pueda ser un buen contexto de aprendizaje» son específicas de nuestro caso, la actuación profesional de los y las maestras. Así, nosotros hemos decidido hacer un bloque que reúna aquello que será específico de la acción profesional, que en cada estudio (y profesión) es fundamental y característico.

Ésta es nuestra propuesta y nuestro marco de trabajo:

Dimensiones competenciales de las prácticas externas

1. Colaboración en una institución: participar, implicarse, ser responsable, trabajar en equipo con el resto de profesionales, comprender la institución, empresa, comunidad o ámbito en que trabajas, sus normas y características, organización, funcionamiento, etc.
2. Actuar profesionalmente en un contexto: hacer aquello que se supone que es la profesión, comprenderla y activar los conocimientos y las habilidades personales e interpersonales necesarias para llevar a cabo la tarea profesional (enseñar, defender a un cliente o una cliente, hacer negocios, etc.).
3. Investigar/innovar en un contexto: reflexionar, analizar, investigar, hacer investigación para descubrir, evaluar, demostrar, y/o mejorar el ámbito y/o el contexto en concreto.

En definitiva, hemos optado por estas dimensiones como punto de partida porque:

- Sirven, como bloques, para cualquier tipo de estudio en cuanto al contexto de prácticas y trabajos de campo en Ciencias Sociales.
- Las podemos relacionar fácilmente con tres «contextos»: el centro/la comunidad educativa (1: colaboración en el marco de una institución), el aula/el grupo clase (2: crear y regular situaciones de aprendizaje), y el estudiante/maestro o maestra/investigador o investigadora (3: reflexionar sobre la práctica e investigar).
- Si miramos todos los bloques y clasificaciones que hemos encontrado, estas dimensiones los resumen y también les amplían en cierta manera. Son una posible síntesis.

Relación con las competencias genéricas

Observamos que las competencias genéricas pueden ser entendidas como componentes necesarios o competencias específicas para poder elaborar o desarrollar las competencias profesionales. No son independientes, se aprenden y se activan con relación al campo de estudio en concreto y a los contextos de trabajo. No activamos la competencia de comunicación oral y escrita en abstracto, sino en cada contexto. Analizar las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales, por ejemplo, se tiene que concretar, precisamente, en el contexto profesional.

Por lo tanto, tendríamos que partir de la idea implícita que estas dimensiones de competencia incluyen, o al menos necesitan activar otras competencias transversales, que

cada uno seleccionará y concretará en el ejercicio concreto de la acción en situaciones de aprendizaje, en consultas jurídicas, en gestión de empresas, etc.

3.2. DE LAS COMPETENCIAS A LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

De la perspectiva conceptual adoptada en el capítulo 1, recogemos especialmente estas ideas:

- Las competencias sólo se evalúan en la acción, pero la acción es propia del ámbito profesional. Las características del sistema universitario hacen que la acción se restrinja a espacios de simulación o de acción limitada, especialmente si afecta a personas. Además, determinados tipos de ejecuciones requieren la colaboración sistemática de diferentes agentes, mientras que la certificación universitaria es individual. Eso implica que, operativamente, se utilice el término *resultados de aprendizaje (learning outcomes)*, como una aproximación a las competencias que tienen que alcanzar los graduados y graduadas.
- Al trabajo de transformar las competencias en resultados de aprendizaje observables lo hemos denominado *fase de operativización*: «hace falta determinar qué hay dentro de cada competencia y expresarlo en términos operativos, que permitan su observación y análisis».

Por lo tanto, se trata de definir resultados de aprendizaje que permitan identificar indicadores de estos resultados para la evaluación. En el proceso real de elaboración es inevitable que paralelamente se vaya produciendo un análisis más o menos explícito con relación a estas cuestiones: ¿eso, dónde lo podremos observar?, ¿quién lo podrá valorar mejor?, ¿tendremos alguna evidencia? Y también: ¿hay que incluir indicadores y resultados similares que corresponden a otros bloques?

Nos hemos propuesto, pues, llegar a completar una tabla que facilite esta operación y el posterior análisis de indicadores y evidencias con relación a las actividades del estudiante y a los contextos en que incide su práctica (reflexiva).

3.2.1. Definición de los resultados de aprendizaje: comparación con estándares, bloques competenciales e indicadores de universidades extranjeras

Hemos seguido un proceso difícil de representar, pero basado en una metodología de comparación con otros planes de estudios (en este caso, sobre todo de maestros, pero también nos hemos inspirado, a menudo, en estudios de Ciencias de la Salud y en otros estudios de Educación). Hemos trabajado en grupos pequeños de discusión, después hemos compartido las dudas y los planteamientos, hasta llegar a definir, conjuntamente, una serie de resultados de aprendizaje para cada dimensión. Hemos incorporado unos principios para describir estos resultados a medida que los íbamos desarrollando:

- Intentar que los redactados transmitan ya una idea de calidad, es decir, no sólo saber diseñar actividades de aprendizaje, sino expresar una cierta calidad de este diseño.
- Intentar listar el mínimo posible de resultados de aprendizaje, ya que después queremos identificar indicadores —que serían parecidos a los estándares (EE.UU., RU), y que en estos casos aparecen en gran número— y resultaría difícil sistematizar la evaluación.
- Intentar que no se repitan en los diferentes bloques.
- Tener presentes las competencias del título al que hacen referencia. En todo momento, recordar que se trata de hacer operativas estas competencias.

En la **primera dimensión (colaboración en una institución)** hemos situado sobre todo las concreciones de competencias que podríamos llamar transversales y profesionales al mismo tiempo, contextualizadas en las acciones que permiten evaluarlas y también activarlas. Consideramos que son resultados de aprendizaje relativamente fáciles de traducir a otros campos profesionales, ya que en todo caso el estudiante en prácticas tiene que comprender la situación y las relaciones profesionales que se establecen y, al mismo tiempo, tiene que colaborar con el resto de agentes y grupos implicados en este centro, empresa o situación de campo.

En la **segunda dimensión (enseñanza y regulación en el aula)** hemos situado sobre todo las concreciones de competencias que se relacionan con la acción profesional y las tareas específicas de los y las maestras. Consideramos que en cualquier otro ámbito se podrían identificar las tareas que les serán encomendadas en el futuro y que, ya ahora, en las prácticas, pueden realizar progresivamente. Hace falta anotar que la evaluación se tiene que llevar a cabo durante el proceso, para que sea al mismo tiempo una actividad más de aprendizaje, y que algunos de estos resultados se tendrán que alcanzar con niveles diferentes, es decir, progresivamente, yendo de una acción más guiada y tutorizada hacia una acción más autónoma e independiente.

Con respecto a la **tercera dimensión (investigación)**, es necesario volver a incidir en que, aunque es difícil encontrarla en los planes de estudios explorados, creemos que es imprescindible desarrollarla a través de resultados de aprendizaje concretos que demuestren su aplicabilidad en cualquier contexto de prácticas, especialmente cuando en todos los estudios se plantea la autoevaluación como competencia transversal o específica. Aunque palabras como *innovación* o *investigación* pueden parecer poco apropiadas tratándose de estudios de primer ciclo, es imposible para nosotros no dedicar un apartado importante a las capacidades y a los procesos que permiten reflexionar, diagnosticar problemas o carencias, proponer planos de acción para mejorar las propias actuaciones o las del ámbito y, por supuesto, elaborar, de forma cooperativa, una reconstrucción de las experiencias y los conocimientos vividos.

Resultados de aprendizaje por dimensiones de competencia

Dimensión	Resultados de aprendizaje (como objetivos alcanzados por el estudiante)
1) Colaborar en el marco de una institución escolar y una comunidad educativa: participar en el equipo del centro implicándose en las funciones profesionales.	<p>Conocer el entorno sociocultural de la escuela y la comunidad educativa e implicarse.</p> <p>Conocer de cerca e incorporar el trabajo educativo y la cultura de la escuela.</p> <p>Asumir el compromiso con la educación como profesional.</p> <p>Mantener posiciones críticas con los saberes y con las instituciones.</p> <p>Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad de manera profesional.</p> <p>Participar en las tutorías como persona colaboradora de los y las maestras.</p>
2) Actuación profesional en el aula: animar, gestionar y evaluar situaciones de aprendizaje	<p>Diseñar unidades de programación enfocadas a las áreas y a las competencias del currículum.</p> <p>Comprender, valorar e interrelacionar los contenidos de las áreas curriculares, y saber seleccionarlos y organizarlos.</p> <p>Promover el trabajo en equipo / cooperativo.</p> <p>Basarse en perspectivas éticas, democráticas, responsables, sostenibles, justas.</p> <p>Gestionar y regular la comunicación con y entre el grupo para construir y mantener una situación de aprendizaje.</p> <p>Gestionar y regular la diversidad en el aula, fomentando la participación y el respeto.</p> <p>Gestionar las propias emociones, valores y dificultades, y las relaciones interpersonales en el aula.</p> <p>Evaluar y regular los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado, apoyándose en la investigación educativa y en favor de la mejora de la calidad.</p> <p>Valorar críticamente el desarrollo de las situaciones de aprendizaje y las competencias profesionales propias.</p>
3) Acción de investigación y/o innovación con relación a la escuela y/o el aula: reflexionar sobre la práctica, evaluar, innovar, etc.	<p>Identificar la situación o el objeto de investigación.</p> <p>Hacer un diagnóstico de la situación.</p> <p>Diseñar un proyecto de investigación y/o innovación educativa.</p> <p>Ejecutar un proyecto de investigación y/o innovación educativa.</p> <p>Evaluar un proyecto de investigación y/o innovación educativa.</p> <p>Presentar, exponer y defender un proyecto de investigación y/o innovación educativa.</p>

3.3. LOS INDICADORES COMO CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

A partir de los resultados de aprendizaje hemos ido identificando los diferentes aspectos que se podrían observar, a través de las actividades del estudiante, y de las evidencias que producen, y que permitirían realizar una evaluación cualitativa útil para su aprendizaje. Estos aspectos son más concretos y más descriptivos todavía de lo que se espera del estudiante con relación a cada resultado/objetivo de aprendizaje. Se trata de conseguir que tanto el estudiante como el profesorado tutor, e incluso otros participantes en las actividades que podrían constituirse como agentes con una función informadora, puedan tener unos criterios operativos con relación a como tienen que ser las acciones y manifestaciones de los futuros y las futuras maestras.

Se trata, también, de garantizar que el estudiante tenga acceso a unos criterios de calificación de sus acciones, de manera que pueda analizar y reflexionar a partir de lo que detecta como mejorable. Estos indicadores se pueden tomar como una guía de autoevaluación y se pueden utilizar directamente para valorar la activación de conocimientos, habilidades y valores en evidencias concretas de las tareas llevadas a cabo.

Si establecemos indicadores es porque los resultados de aprendizaje son todavía demasiado generales y poco descriptivos con la calidad (el carácter, el tipo, el valor) de las acciones. Para nosotros, los indicadores podrían ser tanto escaleras de valoración cuantitativas (niveles de 1 a 4 por ejemplo, en cuanto al resultado correspondiente), como relativamente cualitativas (de bien a mal, de mucho en poco, de siempre a nunca, etc.). Sin embargo, hemos preferido elaborar los resultados de aprendizaje descritos y calificados de forma cualitativa auténtica, opción que también presentaba diversas posibilidades, como éstas que detallamos a continuación:

- Plantear preguntas concretas para ser contestadas por la persona responsable de la evaluación. Por ejemplo: ¿cómo mantiene la atención de la clase? ¿Tiene una voz potente, aguda, inaudible? ¿Cómo dibuja en la pizarra? ¿Qué castigos o recompensas ofrece? Etcétera.
- Plantear los indicadores detalladamente y en forma de diferentes niveles. Por ejemplo, con respecto al resultado de aprendizaje: diseñar unidades de programación enfocadas a las áreas y las competencias del currículum, describir diferentes maneras de hacerlo, ya sea en forma de niveles (de más incompleto a más completo, de más guiado a más autónomo, etc.) o bien con relación a diferentes dimensiones del resultado (por ejemplo, marco teórico, organización del informe del diseño, elaboración de las actividades, etc.).

Como se podrá ver a continuación, en las tablas que recogen los indicadores y los resultados de aprendizaje, hemos optado por unos indicadores cualitativos que abordan dimensiones y aspectos de los resultados de aprendizaje, incluyendo en el redactado del indicador la idea de cuál sería la máxima calidad en aquel aspecto. De esta manera, la persona responsable de la

evaluación puede tenerlos como punto de referencia para observar los aspectos alcanzados y los mejorables.

Aunque posteriormente hemos elaborado ejemplos de algunos instrumentos específicos para recoger sistemáticamente las valoraciones de los diversos agentes respecto de los indicadores de un resultado de aprendizaje o de otro, creemos que el punto realmente operativo es haber llegado a describir los indicadores propios, ya que a partir de estos indicadores cualquier agente ya puede elaborar un informe, en diferentes momentos del practicum, de la progresión del estudiante en prácticas respecto a las competencias señaladas (concretamente, respecto a los objetivos o resultados).

Es decir, nosotros hemos utilizado el concepto de indicadores de una manera sinónima en lo que serían los estándares o los criterios de valoración que hemos definido en el capítulo 1. Son, propiamente, los mismos resultados de aprendizaje calificados, a veces concretados en momentos diferentes (indicadores de un resultado al principio de las prácticas o más adelante o al final).

Cuando hemos descrito los indicadores, hemos tenido en cuenta la tipología de evidencias que podemos llegar a obtener, y hemos debatido esmeradamente la pertenencia de estos indicadores con relación a las tareas que realmente lleva a cabo el estudiante. Por lo tanto, hemos clarificado de paso los **ámbitos** en los que se sitúan estas competencias, como una concreción de las dimensiones explicitadas, en forma de **contextos vivenciales del estudiante**.

Eso significa que puede darse el caso en que un indicador no se pueda llegar a considerar, porque la acción o la tarea del estudiante donde se podría observar no se ha llevado a cabo. Los periodos de prácticas, como se realizan en contextos reales, pueden ofrecer más o menos actividades al alumnado. Para poner un ejemplo, si bien consideramos importante que los y las maestras sepan resolver conflictos de maneras adecuadas, basadas en la reflexión y en la ética, y enfocadas al crecimiento emocional y ético de los niños, puede darse el caso de que durante las estancias no se encuentren en esta situación.

Hemos utilizado una tabla para discutir y llegar a decidir estos indicadores, que presentamos ya elaborada para las tres dimensiones. En todo caso, ésta es una propuesta de trabajo que se irá revisando a medida que se utilice realmente.

3.3.1. Dimensión competencial: colaborar en el marco de una institución

Objetivos/resultados de aprendizaje e indicadores asociados a las competencias del ámbito: colaborar en el marco de una institución escolar y una comunidad educativa

Ámbitos (contextos del estudiante)	Resultados/objetivos de aprendizaje (como objetivos alcanzados)	Indicadores
Relaciones profesionales ■ Implicación en la comunidad educativa. ■ Aplicación de la política y legislación educativa.	Conocer e implicarse en el entorno sociocultural de la escuela y la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analiza y tiene en cuenta las características del contexto sociocultural de la escuela. ■ Comprende y hace visibles los valores, los estilos de vida, la historia y las contribuciones de las familias y la comunidad. ■ Conoce y es conocido por todos los estamentos del centro de prácticas (equipo directivo, personal docente, padres y madres, personal no docente, etc.). ■ Conoce y utiliza los recursos de la comunidad para activar y llevar a cabo los programas escolares.
	Conocer de cerca e incorporar el trabajo educativo y la cultura de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analiza, valora e incorpora las características institucionales del centro de prácticas (tipología, proyecto educativo, organización, servicios, plan anual, etc.). ■ Analiza el espacio y la distribución temporal en el centro, de todos los entornos, aulas y situaciones educativas para poder planificar y evaluar. ■ Analiza y diferencia los canales de comunicación existentes en la comunidad educativa (formales y no formales) para promover la interacción. ■ Utiliza documentación pertinente y rigurosa y la considera: PEC, PCC, proyectos de innovación en los cuales participa el centro, plan de autonomía, biblioteca (.edu). ■ Registra los hechos, procesos, productos, observaciones, interpretaciones, etc., lógicamente y organizadamente, para sintetizar y procesar la información.
Valores y actitudes profesionales ■ Gestión comunicación y emociones en relaciones interpersonales e intrapersonales ■ Valores y responsabilidad profesional ■ Compromiso con la educación	Asumir el compromiso con la educación como profesional	<ul style="list-style-type: none"> ■ Muestra autoexigencia con las cuestiones personales y profesionales. ■ Cumple con las pautas sobre horarios, asistencia a reuniones, etc., acordadas por el centro. ■ Se interesa y trabaja para formarse mejor como maestro o maestra. ■ Relaciona el conocimiento de la legislación educativa con las prácticas que implican la escuela, la familia y la comunidad. ■ Hace propuestas para mejorar la calidad del trabajo educativo del centro. ■ Establece vínculos con las familias para favorecer la inclusión y los aprendizajes.

Ámbitos (contextos del estudiante)	Resultados/objetivos de aprendizaje (como objetivos alcanzados)	Indicadores
	<p>Asumir el compromiso con la educación como profesional (continuación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Manifiesta actitud de respeto y empatía con toda la comunidad educativa. ■ Es sensible y responde a las necesidades y dificultades de los alumnos. ■ Gestiona positivamente los conflictos que surgen con el alumnado (dentro de y fuera del aula).
	<p>Mantener posiciones críticas con los saberes y con las instituciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Relaciona teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. ■ Manifiesta criterios éticos respecto de la justicia social, la paz, la igualdad de género y la sostenibilidad, en las relaciones profesionales. ■ Reconoce y aborda los prejuicios y las discriminaciones de todo tipo en cualquier diseño, actuación e interacción, propios y otros. ■ Analiza las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales.
<p>Participación</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Colaboración en todos los ámbitos con el equipo de maestros 	<p>Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad de manera profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Establece relaciones formales y no formales con el equipo de maestros. ■ Participa activamente en las reuniones de centro (hace propuestas, opina, plantea alternativas, etc.). ■ Participa activamente en las reuniones de ciclo (hace propuestas, opina, plantea alternativas, etc.). ■ Colabora en el diseño, el desarrollo y la evaluación de proyectos (innovación, planes de entorno, etc.). ■ Conoce y participa en los programas de la escuela (innovación, mediación, etc.). ■ Participa en la organización de actividades culturales, lúdicas, interculturales, etc. ■ Forma parte de las comisiones escolares y colabora. ■ Participa en el diseño de actividades y proyectos que involucran madres y padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.
	<p>Participar en las tutorías como persona colaboradora de los maestros</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acompaña, participa y analiza la tutorización del alumnado y las familias, atendiendo a las singularidades educativas de cada uno. ■ Desarrolla y aplica criterios pertinentes en la valoración de las tutorías y de la propia participación en éstas.

3.3.2. Dimensión competencial: animar, gestionar y regular situaciones de aprendizaje

Objetivos/resultados de aprendizaje e indicadores asociados a las competencias del ámbito: actuación profesional en el aula; animar, gestionar y regular situaciones de aprendizaje

Ámbitos (contextos del estudiante)	Resultados/objetivos de aprendizaje (como objetivos alcanzados)	Indicadores
Planificación <ul style="list-style-type: none"> ■ Selección saberes ■ Selección recursos 	Diseñar unidades de programación enfocadas a las áreas y las competencias del currículum	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aplica el conocimiento de los principios y métodos de la enseñanza (socioconstructivismo, diversidad, inteligencias múltiples, globalización, autogestión del aprendizaje por parte del alumnado, etc.). ■ Analiza e incorpora las características del alumnado y las aportaciones de sus entornos familiares y de la comunidad. ■ Analiza y tiene en cuenta las características de los entornos de aprendizaje y la práctica educativa habitual en el aula. ■ Utiliza documentación pertinente y rigurosa (esquemas didácticos o de trabajo facilitados a lo largo de su formación, normativa curricular, planificación curricular del centro, otra documentación y/o bibliografía actualizada, etc.). ■ Diseña el plan teniendo en cuenta los elementos esenciales de un programa (competencias, objetivos, contenidos y áreas, actividades, evaluación, etc.). ■ Planifica siguiendo modelos didácticos innovadores, incorporando las aportaciones de la investigación educativa.
	Comprender, valorar e interrelacionar los contenidos de las áreas curriculares, y saber seleccionarlos y organizarlos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Potencia y usa diferentes lenguajes para expresarse, relacionarse y comunicarse. ■ Selecciona adecuadamente los contenidos atendiendo a su funcionalidad, significatividad, proximidad. ■ Diseña actividades de enseñanza/aprendizaje adecuadas a los niveles y con objetivos claros y una secuencia lógica. ■ Diseña propuestas que equilibran el hecho de pensar, hacer, oír, valorar, etc. ■ Diseña propuestas que fomentan el papel activo del alumnado (experimentación, investigación, manipulación, creación, etc.). ■ Crea o selecciona recursos didácticos motivadores y promotores de aprendizajes significativos.
	Promover el trabajo en equipo / cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trabaja de forma cooperativa con los maestros de ciclo y otros profesionales del centro. ■ Prevé la organización del trabajo del alumnado combinando diferentes agrupamientos y favoreciendo el trabajo cooperativo.

Ámbitos (contextos del estudiante)	Resultados/objetivos de aprendizaje (como objetivos alcanzados)	Indicadores
	<p>Basarse en perspectivas éticas, democráticas, responsables, sostenibles, justas, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diseña y propone actividades alternativas para abordar necesidades individuales/grupales del alumnado. ■ Considera los valores, los estilos de vida, la historia y las contribuciones de las familias y los grupos socioculturales de la clase. ■ Selecciona y/o crea recursos didácticos diversos, eficaces, estéticos, creativos y sostenibles. ■ Planifica la evaluación de forma útil y adecuada al tema y al grupo. ■ Fundamenta y analiza las implicaciones éticas de las propuestas didácticas.
<p>Enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Interacción ■ Implementación ■ Atención necesidades y grupos especiales ■ Gestión clase ■ Regulación ■ Gestión de la propia persona 	<p>Gestionar y regular la comunicación con y entre el grupo para construir y mantener una situación de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Presenta la propuesta al grupo clase de manera atractiva y organizada. ■ Comunica los objetivos con claridad. ■ Utiliza la expresión oral correctamente y efectivamente. ■ Usa diferentes lenguajes para expresarse, relacionarse y comunicarse. ■ Apoya la comunicación verbal con la no verbal. ■ Recoge, tiene en cuenta y aprovecha las aportaciones del alumnado, y sus conocimientos previos. ■ Promueve un uso creativo y significativo de los recursos didácticos.
	<p>Gestionar y regular la diversidad en el aula fomentando la participación y el respeto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Implementa la planificación previa con flexibilidad para adaptarse a la situación. ■ Adecua las actividades y las interacciones comunicativas a las características, necesidades y diversidad individual y colectiva, y de los entornos familiares del alumnado. ■ Reconoce el sexismo, el racismo y los prejuicios y las discriminaciones de cualquier tipo (clase social, estado de salud, edad, capacidad intelectual, religión, etc.) y actúa para erradicarlos. ■ Motiva al alumnado. ■ Gestiona el ambiente para que sea globalmente adecuado en los aspectos instructivo, social y físico. ■ Crea y mantiene un clima de aula favorable y positivo. ■ Fomenta y obtiene esfuerzo, constancia y disciplina. ■ Resuelve conflictos dentro del aula aportando modelos, reglas, vínculos. ■ Fomenta la participación de todo el alumnado. ■ Controla la clase y aplica formas alternativas de corrección del comportamiento. ■ Gestiona las transiciones adecuadamente.

Ámbitos (contextos del estudiante)	Resultados/objetivos de aprendizaje (como objetivos alcanzados)	Indicadores
	Gestionar las propias emociones, valores y dificultades, y las relaciones interpersonales en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ■ Muestra energía y entusiasmo en su docencia. ■ Comunica una actitud paciente, respetuosa y amable, y compromiso personal con la educación del alumnado. ■ Manifiesta equilibrio emocional en las diversas circunstancias de la actividad profesional. ■ Acompaña, reorienta y recupera conflictos y situaciones para mejorar la elaboración. ■ Reconoce sus posibilidades y limitaciones.
Evaluación y regulación	Evaluar y regular los procesos y resultados de aprendizajes del alumnado, apoyándose en la investigación educativa y en favor de la mejora de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Recoge datos relevantes por duro la término la evaluación. ■ Recoge otros criterios de evaluación aparte de los propios (equipo de maestros, evaluación colectiva, etc.). ■ Evalúa los conocimientos previos y regula el aprendizaje teniéndolos presentes. ■ Promueve e incorpora la autoevaluación continuada del alumnado. ■ Recoge y valora los procesos y los resultados de aprendizaje del alumnado y hace devoluciones significativas y estimulantes. ■ Evalúa las sesiones, los niños, el grupo, según el diseño previo. ■ Evalúa y regula los aprendizajes con relación a las áreas de contenido. ■ Evalúa y regula las competencias básicas a través de las actividades y situaciones de aprendizaje. ■ Evalúa y regula el comportamiento, el proceso y la actuación del alumnado.
	Valorar críticamente el desarrollo de las situaciones de aprendizaje y las competencias profesionales propias	<ul style="list-style-type: none"> ■ Evalúa la efectividad de las actividades desarrolladas de acuerdo con el diseño previo. ■ Evalúa para reorientar las actividades realizadas. ■ Reflexiona sobre su práctica profesional y evalúa su propia actuación: gestión de emociones, abordaje de conflictos, comunicación, implicaciones éticas, etc.

3.3.3. Dimensión competencial: reflexionar, investigar y evaluar en la práctica

Objetivos/resultados de aprendizaje e indicadores asociados a las competencias del ámbito de la investigación (el maestro o la maestra como profesional reflexivo): reflexionar, evaluar y autoevaluar la práctica para mejorar; diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto de investigación y/o innovación educativa

Ámbitos (contextos estudiando)	Resultados/objetivos de aprendizaje	Indicadores
Diagnosís	Identificar la situación o el objeto de investigación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Observa sistemáticamente y analiza la vida en el aula en particular y/o la realidad escolar en general. ■ Busca y recoge información inicial relacionada con la observación y el análisis previos. ■ Describe y explica la situación problemática observada.
	Hacer un diagnóstico de la situación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Busca, discrimina y recoge información actualizada y relacionada con la situación (construcción auto-regulada de conocimiento). ■ Plantea la/las pregunta/s inicial/es y/o los objetivos de la investigación de acuerdo con los problemas o necesidades detectadas.
Planificación del plan de acción	Diseñar un proyecto de investigación y/o innovación educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conoce las diferentes alternativas teóricas y metodológicas. ■ Participa activamente en trabajos de equipo y sabe integrar la interdisciplinariedad (coconstrucción de conocimiento). ■ Diseña una propuesta didáctica relacionada con el diagnóstico previo y adecuada teóricamente y metodológica. ■ Propone procedimientos eficaces desde un punto de vista metodológico. ■ Conceptualiza y operativiza las variables de la investigación y los indicadores de evaluación. ■ Diseña la evaluación del proyecto o la innovación docente teniendo en cuenta los diferentes momentos del proyecto (temporalización de la evaluación).
Actuación	Ejecutar un proyecto de investigación y/o innovación educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utiliza la herramienta metodológica más adecuada en cada momento, según su interés informativo, comunicativo y de investigación. ■ Gestiona procedimientos para la producción de cambios en la propia persona (autorregulación) y en su entorno. ■ Implementa el sistema de evaluación diseñado. ■ Aplica los principios legales y éticos ■ Reflexiona sobre la ejecución del proyecto a partir del contraste con la propia persona, con el resto y con la teoría.

Ámbitos (contextos estudiando)	Resultados/objetivos de aprendizaje	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> ■ Elabora un informe final de investigación comprensible y estructurado.
Revisión y evaluación	Evaluar un proyecto de investigación y/o innovación educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre la planificación y el diseño del proceso de E/A. ■ Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre el desarrollo del proceso de E/A. ■ Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre el resultado del proceso de E/A. ■ Construye nuevo conocimiento y reconstruye conocimientos previos a partir de la reflexión y el contraste.
TFG	Presentar, exponer y defender un proyecto de investigación y/o innovación educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Discrimina la información relevante. ■ Presenta y expone la información discriminada de forma clara, concisa y argumentada. ■ Defensa, de forma argumentada, sus explicaciones. ■ Utiliza la expresión oral correctamente y efectivamente.

3.4. EVIDENCIAS PARA LA EVALUACIÓN: LAS TAREAS DEL ESTUDIANTE EN PRÁCTICAS

Como se explicita en el capítulo 1 de esta guía, todas las tareas de aprendizaje (incluso las que no están programadas para la facultad ni han sido previstas por nadie) son potencialmente actividades de evaluación, en el sentido que teóricamente podrían ser evaluadas por alguien (estudiante, compañeros, compañeras, niños, etc.). En el fondo, de lo que se trata es de decidir cuáles de las actividades de aprendizaje serán motivo de evaluación: cuáles proporcionan información relevante, cuáles reproducen con fidelidad el contexto de aplicación, cuáles están orientadas de manera que permitan la mejora del proceso de instrucción, qué actividades específicas de evaluación están estratégicamente mejor situadas, etc.

En este apartado exponemos las tareas que realiza el estudiante, tanto en la facultad como en el centro, y que son, a nuestro parecer, las más indicativas con respecto a la potencialidad evaluadora de su actividad.

3.4.1. Las tareas en relación con el practicum

La experiencia en el practicum actual nos ha permitido poner en relevo que trabajar las competencias necesarias para poder hacer el practicum de tercero y cuarto en las mejores condiciones posibles es un trabajo que ya se tiene que empezar en el primer curso. Con esta finalidad, en los nuevos grados de Maestro/a hemos previsto dos módulos, en primero y segundo curso, en los cuales hay programadas estancias temporales en los centros educativos. Con eso pretendemos empezar a trabajar, por una parte, aspectos generales y específicos en el contexto escolar (que pueden ir desde la observación de elementos contextuales del centro o el aula hasta el análisis crítico de actividades educativas desarrolladas por el estudiante en el centro) que permitan al estudiante una toma de contacto y una incorporación progresiva a la realidad y a la diversidad de los centros educativos. De la otra, consideramos también de una importancia extraordinaria la iniciación y la progresiva profundización en el dominio de instrumentos de análisis y de reflexión crítica, como el diario de campo o la elaboración de pautas de observación.

Acto seguido describimos sintéticamente las tareas típicas que realizará el estudiante en prácticas en diferentes periodos de estancia en la escuela y en el entorno paralelo de la facultad.

Antes de iniciar la estancia en la escuela

- Participar en seminarios de formación del practicum sobre la profundización en la utilización del diario de campo, los procesos de investigación-acción, las expectativas, etc.
- Asistir a las reuniones de tutorías previas que convoque el profesorado tutor.
- Presentarse (el grupo de estudiantes de un centro y sus tutores y tutoras) a la escuela (equipo directivo, maestros tutores y tutoras).

En la escuela

- Elaborar el plan de practicum junto con los dos tutores o tutoras.
- Informarse del contexto sociocultural en el que está inmerso el centro escolar.
- Informarse sobre la organización y el funcionamiento de la escuela donde está (ratios, proyecto educativo y curricular, reglamento, estructura de los ciclos, servicios de que dispone, etc.).
- Observar las características de los niños, apreciando los tipos de diversidad existentes (capacidades personales, culturales, procedencia social, etc.) y las formas concretas de atenderlos.
- Observar y analizar la manera cómo son atendidas las necesidades específicas de los niños derivados de diversas circunstancias (inmigración reciente, handicaps, etc.).

- Planificar y conducir actuaciones con todo el grupo clase que comprendan los diferentes momentos de la intervención educativa y las diversas áreas curriculares.
- Participar en actividades globales del centro y en actividades educativas realizadas fuera del centro.
- Aportar materiales o recursos de utilidad para el centro.
- Mantener contacto constante con los tutores o tutoras a través de reuniones y tutorías. Asistir a las reuniones de equipos del centro (ciclo, claustro, comisiones, Consejo Escolar, etc.).
- Conocer los servicios educativos externos y asistir a sesiones de trabajo en las cuales participen (centros de recursos pedagógicos, EAP, LIC, etc.).

Individualmente

- Recoger en un diario sus observaciones y reflexiones durante todo el periodo de prácticas. El hecho de escribir facilita el análisis y la reflexión. Al mismo tiempo, posibilita al profesorado tutor un seguimiento y una orientación individuales del proceso que cada estudiante construye.
- Preparar la propuesta didáctica fundamentada y contextualizada que hay que llevar a cabo, y los recursos necesarios para desarrollarla en el aula.
- Elaborar la memoria de practicum con las orientaciones de los tutores o tutoras.
- Analizar y valorar la actuación propia, y el proceso y el contexto del practicum efectuado.

Conjuntamente con otros compañeros y compañeras

Se considera enriquecedores la reflexión conjunta, la observación mutua y el contraste de opiniones entre los y las estudiantes que hacen prácticas en una misma escuela. También se considera de gran interés el intercambio de experiencias y reflexiones entre estudiantes que hacen las prácticas en diferentes centros, que pueden organizarse en el marco de las tutorías.

- Buscar, seleccionar y sintetizar información y documentación referida al centro y al contexto donde está situado, a las características de la etapa y del ciclo en que se trabaja, al tema del proyecto y a la programación concreta en que se interviene.
- Preparar tareas para desarrollar en el mismo centro y analizar los resultados.
- Presentar las experiencias y su valoración con el resto de estudiantes y profesorado tutor, y con los estudiantes de otros cursos.

A las tutorías

La tutoría constituye un componente inherente al practicum. Representa una acción docente con el objetivo de impulsar y facilitar el desarrollando integral del estudiante. Canaliza y dinamiza las relaciones entre el estudiante, el centro y las competencias que tiene que alcanzar. Por lo tanto existe, por un lado, un escenario formativo esencial de la docencia universitaria y, por el otro, un espacio de evaluación esencial de las competencias individuales de los y las estudiantes.

Tiene diversas dimensiones: intelectual, afectiva-personal, social y profesional. Hacer sólo prácticas no es suficiente, hace falta permitir al estudiante realizar actividades innovadoras y reflexionar sobre el proceso. El espacio de tutorías compartidas, individuales, en grupo, con diferentes tutores o tutoras, es para interaccionar estos aspectos. Las tutorías tienen mucha importancia para favorecer el análisis fundamentado y reflexivo de lo que se observa y se practica en el centro, y para construir a partir de este análisis pautas de actuación adecuadas. Además, adoptan diferentes formatos en función de quién participa y de la situación en la que se llevan a cabo.

Hay que distinguir entre:

- Las tutorías colectivas, en las cuales uno o más tutores y/o tutoras se encuentran con un grupo de estudiantes para analizar o poner en común sus experiencias. Estas tutorías tienen un enorme potencial formativo, ya que fomentan el diálogo y la discusión a partir de la misma práctica, favorecen el contraste de experiencias y vivencias, y fomentan el aprendizaje entre compañeros y compañeras.
- Las tutorías individuales, en las cuales cada estudiante analiza con su tutor o tutora sus vivencias y sus problemas específicos, y reflexiona sobre su actuación en el aula o la prepara. A veces pueden ser conjuntas entre los dos tutores o tutoras y el estudiante; esta situación es especialmente interesante, ya que el estudiante puede enriquecerse mucho con las aportaciones conjuntas y las discusiones en grupo.

La tutoría del maestro o la maestra tutora está orientada a facilitar al estudiante en prácticas todos los elementos que le permitan entender mejor lo que pasa en el aula y en el centro, y su manera de intervenir. Este diálogo puede resultar muy enriquecedor no sólo para los y las estudiantes, sino también para el mismo cuerpo docente, que encontrará una oportunidad para reflexionar y fundamentar mejor su propia práctica.

Las sesiones de tutoría ayudan y orientan tanto al estudiante como a los tutores y tutoras, y tienen lugar en los diferentes momentos y en las diferentes funciones de la evaluación (diagnóstica, formativa/formadora y sumativa); por todo lo mencionado es necesario establecer un calendario sistemático de tutorías.

4. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM DE LOS Y LAS MAESTRAS

Las propuestas y estructuras sistémicas presentadas en esta guía son producto, principalmente, de una pauta basada en la interrogación respecto a los procesos de formación en la práctica. Para llegar al «cómo», al «cuándo», al «por qué» y al «para qué» de los objetivos, las calificaciones y la consecución de las competencias, se ha abordado la confección de la guía principalmente desde el realismo de la propia experiencia, con la finalidad de dar garantías de validez y credibilidad a las diferentes propuestas y herramientas que se ofrecen. Nos hemos interesado tanto respecto a los elementos teóricos o normativos (competencias, legislación, currículum, etc.) como a los elementos prácticos (agentes, contextos, temporalización, etc.).

Hemos desglosado el proceso de elaboración en diferentes fases de debate y discusión. Primero sobre la construcción de la herramienta: si es representativa, si es alcanzable, si concuerda con los objetivos, si responde a las competencias y los niveles a alcanzar. También sobre los ítems que permiten evaluar, el abanico de niveles, la posibilidad de establecer criterios y límites evaluables. La discusión sobre la ejecución o puesta en práctica de la herramienta, respecto de las situaciones de evaluación, ha sido importante. Y ha resultado esencial el debate sobre los niveles y criterios (indicadores) para establecer resultados de consecución de las competencias, así como su medida y gradación.

Queda pendiente considerar las vías de *feedback* con el estudiante y otros agentes, la concordancia entre los objetivos de evaluación y las competencias de referencia.

Las herramientas que se presentan en este último capítulo, requerirán ajustes y regulaciones diferentes en función del contexto y de los agentes, y de las valoraciones obtenidas en su puesta en práctica. Hará falta la validación en la puesta en práctica y la reflexión compartida.

Un esquema útil y asumible para todos los estudios de Ciencias Sociales podría partir de la concreción y el desarrollo del esquema que sigue en forma de tabla. En este último capítulo trataremos de dar una respuesta, aunque inicial, a las cuestiones de la evaluación como sistema: los contextos, las fases, y los indicadores de niveles, los agentes de evaluación y/o información, y algunos instrumentos posibles, diseñados específicamente para identificar los niveles de calidad de presencia, de los indicadores.

Esquema para un protocolo marco de evaluación del practicum

Competencias	Actividades	Evaluación				
Trabajos de campo y prácticas en CS	Tareas del estudiante	Resultados de aprendizaje (como objetivos alcanzados)	Indicadores	Contexto (cuándo /dónde)	Agentes	Instrumentos
Dimensión						

4.1. EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: FASES Y CONTEXTOS

El practicum tiene sentido en la medida que los y las estudiantes puedan contrastar los conocimientos construidos durante el grado, con anterioridad y simultáneamente a la realización de estancias en centros. Eso implica, como mínimo, que hay dos contextos en que se desarrolla el practicum: los centros de prácticas y la facultad.

4.1.1. El proceso del practicum y los niveles de competencia

¿Los contextos para el practicum surgen de las respuestas a las preguntas «donde?» y «cuándo?» es decir, dónde y cuándo se desarrollan las actividades, las tareas, y dónde y cuándo se producen evidencias de los aprendizajes para que sea posible evaluarlas como tal.

Como hemos asumido desde el principio, el aprendizaje y la evaluación son procesos consustanciales, que se sincronizan. Tratamos de hacer emerger, a partir de esta reflexión sobre los contextos de aprendizaje y de evaluación, la cuestión fundamental, que es precisamente la progresión, el avance y la mejora de niveles que se espera.

Esta precisión previa es necesaria para poder desarrollar sistemas de evaluación concretos que permitan valorar aquellos resultados de aprendizaje y sus indicadores, ya que resulta evidente que, tanto los resultados como los indicadores definen niveles máximos de ejecución o de activación (conocimientos, estrategias, acciones, valores, etc.) que forman parte de la construcción de una competencia.

Recuperamos, pues, la cuestión de la gradación en niveles de adquisición, dominio o manifestación de las competencias. Esta gradación está implícita en cualquier intención evaluadora, y la podríamos sintetizar en función de las dimensiones siguientes:¹²

¹² VILLA y POBLETE, 2004.

- Progresiva profundización en los conocimientos necesarios para activar más completamente la competencia. No decimos que no haga falta un aumento cuantitativo de conocimiento, sino al contrario, de tipo cualitativo y crítico.
- Progresiva autonomía personal. Se tiene que tener en cuenta que si las personas necesitan constantemente supervisión para realizar una tarea, demuestran que no tienen competencia para hacerla. En un primer estadio, se actúa con la guía y la ayuda de los profesionales, del profesorado tutor y de los compañeros y compañeras, hasta que se demuestra una relativa autosuficiencia para resolver las situaciones complejas y evaluarlas.
- Progresivo acercamiento a la contextualización y regulación. Esta variable es esencial para poder valorar el practicum, porque hay contextos de actuación que se convierten en situaciones de diferente complejidad. La adecuación al contexto particular es un elemento que hay que tener en cuenta en la valoración; puede influir en el uso de instrumentos y en las escaleras valorativas

4.1.2. Temporalización y fases del practicum

Aunque el módulo de practicum forma parte de los cursos tercero y cuarto de los estudios de Maestro/a, la preparación del practicum se inicia en los cursos anteriores, en los cuales se tienen que alcanzar los marcos teóricos, los procedimientos y las actitudes básicas necesarias para permitir que se desarrolle correctamente. Cada momento del practicum tiene que tener como referente el anterior, con un engranaje que parte de la evaluación diagnóstica y formativa de cada periodo. Sin embargo, algunos resultados de aprendizaje se pueden sobreponer o desarrollar de manera paralela.

La organización de la estancia en la escuela del practicum de tercero y cuarto tiene en cuenta tres criterios:

- Permitir a los estudiantes hacer un seguimiento de la evolución del curso escolar, para que aprecien los diferentes momentos y las tareas propias de cada periodo.
- Alternar la estancia en la escuela con la estancia en la facultad, para favorecer un cierto distanciamiento que facilite la reflexión crítica y para que se interaccionen niveles de aprendizaje reflexivo.
- Conocer centros de características diferentes que den una visión contrastada de situaciones educativas variadas.

Preparación

La fase de preparación, que se inicia en el curso anterior, comprende todas las tareas informativas y de negociación orientadas a proporcionar los elementos necesarios para que los y las estudiantes entiendan al máximo la importancia y los contenidos del practicum, obtengan información sobre los centros y los proyectos que presentan, y escojan adecuadamente. Esta actividad ya es el primer paso de la evaluación, tanto desde la facultad como para el estudiante, que tiene que argumentar su selección.

Al principio de tercero y cuarto, esta fase prevé, especialmente, actividades de evaluación diagnóstica. La evaluación del practicum empieza por la diagnosis de las expectativas y la reflexión sobre la influencia de las experiencias previas en el campo de la educación formal y no formal (incluso como alumnado de las etapas educativas correspondientes).

Acogida en el centro y en el aula

La acogida en el centro y en el aula puede estar muy relacionada con el final de la fase anterior, aunque se concreta en el momento en qué los y las estudiantes empiezan formalmente su estancia. La manera de cómo se recibe y se acoge a los estudiantes tiene una importancia especial con respecto a sus expectativas y la manera cómo se sentirán. En este sentido, la mayoría de centros organizan una sesión específica en que el equipo directivo se presenta y presenta el resto del personal del centro, hace una visita a las instalaciones y explica los aspectos básicos del funcionamiento y del proyecto educativo y curricular propios. También se tiene que aclarar la posición y las responsabilidades de los y las practicantes, y aportar la información pertinente sobre la línea de escuela, el planteamiento curricular y el enfoque metodológicos. En este momento se pueden compartir elementos esenciales para la evaluación con respecto a las expectativas del centro hacia el practicum y las actividades que se esperan de él.

Observación y participación guiada

La fase de observación y participación guiada comprende habitualmente todo el periodo inicial del curso escolar en cada estancia de practicum. Pretende que cada estudiante llegue a familiarizarse con las características del centro y del alumnado con los cuales hará las prácticas. Concretamente se plantea:

- *La observación guiada* de las tareas habituales que desarrolla el equipo de profesionales del centro, tanto individualmente como en equipo.
- El conocimiento de las *características básicas del centro y de su contexto*, como también del proyecto presentado por el mismo centro en relación con el practicum.
- *La participación guiada y progresiva* en algunas actividades del aula, que no interfiera con la realización de las otras tareas.
- *La concreción y el diseño del plan de intervención* que, en relación con el proyecto o la programación de aula, se desarrollará en la fase siguiente.

Implicación dentro del aula

En esta fase continúan las tareas de observación, pero adquiere mucha más importancia la implicación más decidida del estudiante en las tareas globales de la clase y la puesta en práctica del plan de intervención diseñado en la fase anterior, tutorizado conjuntamente por el tutor o tutora de la facultad y el tutor o tutora del centro. Asimismo, se prevé que en los nuevos grados el estudiante pueda llegar a asumir, al menos durante periodos cortos pero significativos (y progresivamente: una mañana, un día, una semana, etc.), la responsabilidad

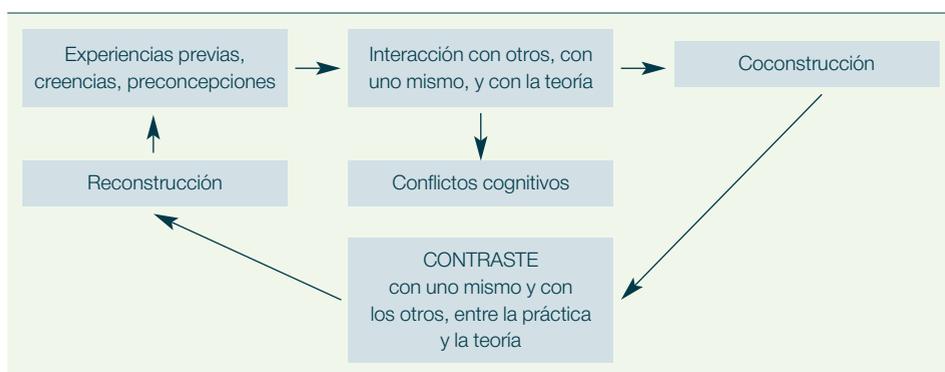
completa del aula. Éste es el momento de la regulación (autorregulación y regulación compartida), y por lo tanto de la evaluación formativa y formadora.

Seguimiento, elaboración y valoración de la secuencia

El propósito fundamental de esta fase es la elaboración sistemática y reflexionada de las experiencias vividas en las fases anteriores. Eso comporta la confección de documentos que reflejen el proceso de trabajo, la actuación que se ha seguido y las reflexiones que se deriven. Representa una fase de alejamiento de la práctica diaria que tiene un gran interés a la hora de poder analizar, con más distancia, pero sin una desvinculación total, el proceso de trabajo que se ha seguido y la evolución posterior del grupo clase. Todo es necesario para la autoevaluación y para la reflexión sobre el concepto de hacer de maestro o maestra.

Comunicación y evaluación final

Esta fase tiene una importancia fundamental para favorecer la coconstrucción y la reconstrucción de los conocimientos y las experiencias, ya que permite hacer un análisis retrospectivo global y contrastado de todo lo que se ha aprendido y vivido durante este denso y largo periodo de la formación. Pero para que eso sea realmente posible se necesitan, tal como señala Zabalza (1997), dos condiciones: que se haga en grupo, para permitir un enriquecimiento mutuo, y que se lleve a cabo de manera guiada, para garantizar el contraste y la reflexión, ya que la mera narración de las experiencias no es suficiente. La valoración continuada y compartida tiene que permitir tomar conciencia de los progresos y las carencias, y poner las medidas adecuadas para alcanzar los resultados de aprendizaje perseguidos. En el esquema siguiente se pueden apreciar elementos que forman parte de un proceso de contraste como lo que buscamos (Alsina, Busquets, Esteve y Tuesta, 2006):



Para favorecer este intercambio se organizan unas sesiones específicas en las cuales los y las estudiantes presentan sus aportaciones, individualmente o colectivamente, mediante un resumen, una muestra de la experiencia y de las posibilidades del proyecto. La presentación del practicum a los compañeros y compañeras representa un intercambio abierto y reflexivo

de la propia experiencia, es un elemento más de valoración de algunas competencias del practicum y, al mismo tiempo, orienta a los estudiantes del curso siguiente.

A partir de ahora, en cuarto curso se tendrá que hacer la presentación y defensa del trabajo de fin de grado, delante del profesorado, posiblemente de otros agentes de la evaluación y también de los compañeros y compañeras. Esta actividad será una evidencia importante para la evaluación, en concreto del TFG (incluido en el practicum) y en concreto también de los resultados de aprendizaje definidos con relación a competencias de comunicación, reflexión y autoevaluación.

4.2. AGENTES DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: FUNCIÓN DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN

En el modelo de practicum adoptado, el profesorado tutor y las tutorías tienen un papel fundamental, ya que, tal como indica Zabalza (1997), sin un sistema de orientación y supervisión el practicum pierde algunas de las dimensiones formativas más importantes. El sistema adoptado prevé una doble tutoría para cada estudiante: el tutor o tutora de la facultad y el maestro tutor o maestra tutora de la escuela. Esta doble tutoría pretende enriquecer la ayuda al estudiante en sus procesos de observación, actuación y reflexión, ya que permite incorporar perspectivas diferentes y complementarias.

El modelo de evaluación del practicum centrado en las competencias del nuevo título implica a aquellas personas que son agentes directas de aprendizajes y de evaluación: los tutores o tutoras de la facultad y el equipo de Decanato, los tutores o tutoras de los centros y los equipos directivos de los centros, y los estudiantes.

4.2.1. La función de los tutores y tutoras de prácticas

La tarea de la tutoría consiste, por una parte, en guiar al estudiante en la transformación de la teoría en pensamiento práctico para poder incorporarla en la experiencia directa y, por otra, a orientarlo en la integración de la práctica a partir del análisis contrastado. Es decir, a encaminar el futuro y la futura maestra en los procesos reflexivos de interacción entre teoría y práctica.

La tarea del tutor o tutora de practicum es global y compleja, y requiere atender diferentes dimensiones del desarrollo personal y profesional de cada estudiante y de un grupo. Al mismo tiempo, el tutor o tutora tiene que hacer la mediación con los centros de prácticas y tiene una importante proyección externa. Todo eso hace que esta tarea sea bastante comprometida y requiera poner en juego capacidades variadas, entre las cuales destacan las de comprensión, empatía, relación y trabajo en equipo. También actúa como referente global para sus estudiantes en todo el proceso, proporcionando las orientaciones y la ayuda necesarias, y promoviendo un clima positivo, de seguridad y apoyo, que facilite el crecimiento y desarrollo personal y profesional de los futuros y las futuras maestras.

Los tutores y tutoras de practicum de la facultad son profesores y profesoras de las diferentes áreas que intervienen en los estudios de Maestro/a, y que tienen una clara voluntad de trabajo en este marco de actuación y compromiso con la escuela.

En concreto, el profesorado tutor de la facultad tiene que asumir las funciones con relación al diseño y la programación de los módulos de practicum, con relación a los centros, a partir del proyecto o necesidades formativas de los y las maestras, y con relación al alumnado, tanto para el seguimiento del proceso formativo como para la evaluación de las competencias implicadas en el practicum. De estas funciones derivan las tareas siguientes:

Antes

- Preparar el proceso de practicum con el equipo de tutores y tutoras, con el centro y con el alumnado. Analizar y orientar los proyectos de practicum del centro.
- Realizar la evaluación diagnóstica del proceso, de las capacidades y habilidades de los y las estudiantes, y de las expectativas personales y del grupo, siempre entendiendo que la finalidad principal de la evaluación es la regulación.
- Planificar el proceso, los momentos de evaluación, y compartir con el resto de agentes los resultados de aprendizaje esperados, como también los instrumentos.

Durante

- Mantener una vinculación y un contacto directos con las escuelas. Colaborar en los procesos de innovación y cambio en los centros educativos a partir de las demandas negociadas en el marco de los equipos de trabajo establecidos.
- Trabajar en equipo con todo el profesorado tutor, en las actividades formativas y evaluadoras organizadas con la finalidad de mejorar el practicum.
- Hacer el seguimiento de cada estudiante a lo largo de todo el proceso formativo vivido en el practicum.
- Visitar la escuela, tanto el estudiante como el cuerpo de maestros, para realizar tutorías periódicas conjuntamente con el maestro tutor o maestra tutora, o compartir temas del proyecto con el claustro.

Después

- Evaluar la consecución de las competencias asociadas al practicum de cada estudiante, conjuntamente con el maestro tutor o maestra tutora y el estudiante, y participar en las sesiones de trabajo con otros tutores o tutoras de la facultad para hacer el seguimiento y la valoración. Hacer la evaluación final.

Maestros tutores y tutoras de la escuela

Son los y las profesionales que acogen y tutelan al estudiante que hace prácticas en el marco de su centro. Esta función representa una fuerte implicación, personal e institucional, en la formación de los futuros y las futuras maestras, lo cual se tendría que reconocer y compensar de una manera más adecuada. En este sentido, el Departamento de Educación también apuesta por valorar, formar y reconocer esta tarea dentro del centro docente.

El tutor o tutora de la escuela es (o tendría que ser) un profesor o una profesora más de la universidad que acompaña al estudiante en prácticas, con una formación previa y un compromiso temporal. Además de ser el agente observador que desarrolla el papel de moldeador, también acompaña al estudiante en el proceso de formación desde el diseño y la aplicación, en el análisis de situaciones reales y en el proceso de reflexión e interiorización. El tutor o tutora de la escuela es la entrada del estudiante a la realidad educativa, quien le presenta el contexto y todas las interacciones profesionales.

El maestro tutor o tutora comparte tutoría con el profesor o profesora de la facultad. Tiene también la responsabilidad de participar en todo el itinerario formativo. Tiene que tener, por lo tanto, espacios de encuentro con el profesorado tutor y con el estudiante o con otros tutores o tutoras, para que realmente la tarea sea colaborativa. Esta tutoría compartida exige unas sesiones de trabajo periódicas, y la formación de equipos mixtos para garantizar la evaluación del practicum, propiciar la reflexión real y relevante entre teoría y práctica, y relacionar formación inicial con la permanente. De estas funciones se derivan las tareas siguientes:

Antes de la estancia en la escuela

- Conocer el plan de practicum y las tareas que se relacionan. Conocer las competencias que se trabajan, como también los resultados de aprendizaje esperados.
- Participar en la elaboración y negociación del proyecto de practicum presentado por el centro.
- Concretar, conjuntamente con el tutor o tutora de facultad y el estudiante, el plan de trabajo en la escuela, las funciones de cada uno en el desarrollo de éste, y las competencias evaluables.

Durante la estancia en la escuela

- Ayudar al estudiante a conocer el contexto, la estructura organizativa y el funcionamiento del centro, y proporcionarle información y acceso a los recursos del centro (aulas de apoyo, asesoramiento psicopedagógico, etc.). Proporcionarle una visión global del trabajo: planificación, metodología, recursos didácticos, sistema de evaluación, etc.
- Acompañar al estudiante y facilitarle la entrada a reuniones (claustros, ciclos, comisiones, etc.). Favorecer la participación y la progresiva autonomía para tomar iniciativas.

- Asesorar y guiar en la preparación y realización de recursos y actividades educativas; replantear las decisiones que toma y reflexionar (actitudes educativas, modelo de enseñanza-aprendizaje, tipo de actividades propuestas, etc.) y justificarlas (evaluación formativa y heteroregulación).
- Intercambiar observaciones y sugerencias con el tutor o tutora de la facultad para mejorar la calidad de la estancia de prácticas: evaluación constante y compartida.

Después de la estancia en la escuela

- Hacer un informe sobre el proceso de prácticas seguido por el estudiante.
- Hacer dos sesiones de evaluación, una conjunta con el estudiante y el tutor o tutora de la facultad, y una con el tutor o tutora de la facultad y otros tutores o tutoras para valorar el practicum desde un punto de vista global.

4.2.2. El estudiante y la evaluación del practicum

El estudiante es el agente principal del practicum. La consecución de sus competencias profesionales es el objetivo principal de todo el proceso. El estudiante tiene un papel activo en la elección, planificación, desarrollo, proceso de regulación, reflexión e interiorización y, también, en la evaluación. Es agente activo, tiene que poder observar, intervenir, dar clase, analizar, contrastar, evaluar, como también tiene que poder innovar para mejorar y poder evaluar diferentes aspectos del hecho de hacer de maestro o maestra. Tenemos que pensar que, en las diferentes fases del practicum, los y las estudiantes pueden evaluar a los compañeros y compañeras con guías e instrumentos preparados, con estrategias de heteroevaluación, coevaluación o evaluación compartida con otros agentes. Como estudiante, aceptar, recoger e interiorizar las valoraciones de los compañeros y compañeras es un componente esencial del trabajo en equipo, básico en el desarrollo integral del y de la profesional competente. Por ejemplo se puede proponer a estudiantes de una misma escuela o de un mismo ciclo que se evalúen a partir del análisis de una grabación previamente preparado y que se utilice un instrumento compartido.

En un modelo de evaluación global y sistémica, el estudiante también forma parte de la red de agentes de evaluación. Está en las interacciones sociales con el resto de representados (docentes y estudiantes) que se fomenta la autorregulación de orden metalingüístico, porque se verbalizan los análisis, opiniones, justificaciones, progresos y reflexiones. El estudiante se perfila como agente de información y evaluación del proceso del practicum, de la adecuación del centro y de la intervención del resto de representantes. En este sentido también hay que propiciar espacios reales de comunicación abiertos con instrumentos preparados o con grupos de discusión organizados.

4.2.3. Otros agentes implicados

En este practicum compartido, con la participación de la escuela y de la facultad, también tenemos que tener en cuenta a los agentes gestores. Una comisión mixta organizativa y

gestora, formada por profesionales de ambos colectivos (Departamento de Educación y facultad), tiene también una función evaluadora del proceso, de centro y de profesionales. Los espacios de encuentro, además de intercambiar puntos de vista, tienen que servir para determinar criterios de evaluación para el seguimiento y la mejora del practicum en función de los objetivos establecidos.

También tenemos que tener presente que el equipo directivo del centro es un agente de evaluación, tanto de algunas competencias del estudiante como del proceso o la intervención de la facultad. Hace falta establecer espacios de encuentro para determinar canales de comunicación y compartir criterios de seguimiento y evaluación. Por otra parte, el equipo de tutores y tutoras de la facultad, como también los mismos estudios, tienen que valorar los aspectos globales, organizativos y procesales del practicum de los estudios. Tienen una importancia especial los documentos de síntesis de las sesiones de trabajo con los equipos directivos y de las sesiones con los tutores y tutoras de la facultad, con el propósito de reformular y acompañar el planteamiento curso tras curso.

Hay otras personas que pueden dar información susceptible de ser evaluada. El mismo alumnado de aula hace una devolución cotidiana al estudiante en prácticas, y al mismo tiempo produce resultados que le son evidencias del carácter de su actuación como maestro o maestra. De manera similar, hay que tener en cuenta al personal no docente del centro y las familias como informadores del nivel alcanzado por el estudiante en las interacciones que mantiene.

4.3. INSTRUMENTOS Y PROTOCOLOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En este epígrafe recogeremos algunos ejemplos de protocolos que se podrían elaborar para evaluar los resultados de aprendizaje a partir de los indicadores que hemos determinado.

A partir de los resultados e indicadores que hemos explicado en el capítulo anterior, ya se podrían crear directamente instrumentos de evaluación para valorar el grado y la calidad de asunción de las competencias del practicum. Los indicadores predefinidos dan, por sí mismos, bastante información para que cualquier agente, también el estudiante, valore las actuaciones profesionales en los diferentes contextos.

Hemos optado, sin embargo, por elaborar algunas pautas específicas, a modo de ejemplo, que sugieran rasgos sobre los cuales nos podríamos basar para calificar descriptivamente y precisa los indicadores. Pensamos que así damos más oportunidad para la reflexión y la regulación, ya que permite tener presente el proceso de integración y mejora de un indicador.

De acuerdo con Esteve (2006), la esencia de las observaciones es tener constancia de los acontecimientos del aula, de manera que puedan ser estudiados. Pues, hay que captar estos acontecimientos a fin de que sean susceptibles de análisis e interpretación. Por eso

hará falta recurrir necesariamente a instrumentos -evidencias- que sean aptos para esta finalidad, y no tener en cuenta sólo el objetivo global y concreto, sino también la manera cómo podemos obtener constancia tanto de datos «introspectivos» como de datos más directamente observables (Allwright i Bailey, 1991).

Instrumentos para la observación introspectiva. Se trata de hacer una reflexión privada, que dirija la mirada hacia la propia actuación, hacia lo que ha pasado en el aula, las propias reacciones y las del alumnado, etc. para que este tipo de reflexión sea realmente útil para la mejora de la práctica docente, hace falta sistematizarla y dotarla de una base sólida, de manera que sea susceptible de posteriores lecturas y análisis. Por eso es tan importante incorporar instrumentos específicos para recoger la «reflexión privada». Todos estos instrumentos se fundamentan en la actividad de plasmar, generalmente por escrito, las reflexiones que el estudiante realiza.

Anotaciones de campo práctica y la teoría	Se toma nota de manera rápida y breve de aquellos aspectos de la clase que son susceptibles de una reflexión posterior. Se puede estructurar con un formato previo.
Informes de clase	Crónica fiel de los acontecimientos en el aula. Son más detallados que las anotaciones de campo. Se recomienda elaborar primero un listado de preguntas que sirvan de guía.
Diarios / logbook	Reacciones escritas sobre los acontecimientos del aula. Dos funciones: retener ideas, para poder reflexionar, y descubrir aspectos de la actuación propia. Las narraciones no tienen que informar únicamente de hechos puntuales, sino que transmitir la sensación que se participa activamente.
Protocolos o informes orales (thinking-aloud protocols)	Consiste a pensar en voz alta durante el desarrollo de una actividad y retener la reflexión mediante grabaciones. Si hace falta, también se puede evocar en voz alta y en pocos minutos una actividad profesional.
Encuestas y cuestionarios	Son útiles para recoger información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje. Es muy importante concretar el objetivo para poder formular las preguntas de manera pertinente y precisa.

Instrumentos para la observación de «aquello exterior». Si esta observación tiene que servir de base para analizar fenómenos concretos del aula, habrá que hacer uso, en algunos casos, de medios técnicos.

Grabaciones	Permiten introducirse intensamente en los comportamientos, y percibir fenómenos interesantes que de otra manera podrían pasar desapercibidos.
Transcripciones	A menudo las grabaciones comportan un procedimiento posterior, el de la transcripción.
Hojas o parrillas de observación	Tienen un formato más abierto que los sistemas de categorización. Sirven principalmente para preparar la observación mediante preguntas guía que ayudan a definir el objetivo específico. Permiten incorporar todo tipo de comentarios. Tienen un valor altamente formativo: se pueden utilizar como a base de un diálogo constructivo, ya que aportan perspectivas contrastadas y discutidas.

Puntos de partida para escoger los resultados/objetivos a evaluar mediante un instrumento. Hemos decidido escoger cuatro o cinco resultados de manera que cumplan las condiciones siguientes:

- Que haya ejemplos de las tres dimensiones con que nos hemos organizado.
- Que sean de diferente «tipo», de manera que otros estudios puedan encontrar relación: que haya casos de actitudes, de comunicación, de evaluación/autoevaluación (investigación-reflexión) y uno de planificación, todos a nivel de ejemplificación por poder transferir.
- Que posibiliten desarrollar diferentes «actividades» y «productos» del estudiante, como también trabajar con una tipología de instrumentos o protocolos diferentes. Por ejemplo: **grabaciones** (elaborar una pauta de observación de una sesión de clase, y por lo tanto con relación a un resultado dentro del bloque 2, dentro de la dimensión «enseñanza»); **tutorías o entrevistas** (pautas para dejar constancia de la progresión en aspectos de actitud, de reflexión profesional). Elaborar algún protocolo para aprovechar bien **el diario** para evaluar y autoevaluarse. Estándares para elaborar diseños, proyectos, **memorias** y carpetas de trabajo (por ejemplo, el diseño de una secuencia didáctica).
- Que permitan un seguimiento del proceso por parte de los tutores y tutoras, pero también que representen una base de orientación para el estudiante, para favorecer el proceso de metacognición, que supone plantearse la profesión más allá de la actuación diaria.
- Que se puedan determinar niveles. *Se han concretado cuatro: **Incorrecto / Puede mejorar / Correcto / Muy bien***. Para dar pautas y referencias, se definen los niveles correspondientes a los extremos de la parrilla, entendiendo que el *muy bien* indica la consecución en su máximo grado, a menudo próximo al nivel de pericia. En los niveles intermedios es recomendable que los o los agentes evaluadores aporten sus propios parámetros detallados y ajustados al grado de aprendizaje.

Los resultados de aprendizaje seleccionados son:

- Asumir el compromiso con la educación como profesional (dimensión 1).
- Diseñar unidades de programación dirigidas a las áreas y competencias del currículum (dimensión 2).
- Comprender, valorar e interrelacionar contenidos y saber seleccionarlos (dimensión 2).
- Gestionar la comunicación en el aula (dimensión 2).
- Reflexionar sobre la evaluación del diseño, la ejecución y la evaluación de proyectos o planes de acción para la mejora educativa (autoevaluación y reflexión sobre la práctica) (dimensión 3).

Pauta para desarrollar estos sistemas de evaluación

Hemos dibujado una primera tabla donde relacionamos el resultado de aprendizaje concreto y, según los indicadores, situamos los momentos, evidencias y agentes que se implican. Finalmente, determinamos el momento de valoración: inicial, básico o de consolidación. Mayoritariamente los indicadores se desarrollan de manera progresiva precisamente a lo largo de los estudios o del practicum (la encontraréis desarrollada en los ejemplos analizados).

La segunda table que hemos trabajado nos ayuda a sistematizar la evaluación del resultado de aprendizaje. La misma pauta se tendría que utilizar a lo largo del practicum, porque muchos indicadores se desarrollan progresivamente y repetidamente en los periodos de prácticas. Hemos decidido proponer siempre cuatro niveles de consecución, y recoger los sistemas de evaluación que se consideran óptimos. Generalmente describimos el nivel de excelencia (muy bien) y lo que consideramos incorrecto. Los dos niveles intermedios hemos preferido no especificarlos; consideramos que depende del indicador, del contexto y de los agentes evaluadores. Como veamos en los ejemplos, se relaciona el indicador con el descriptor de nivel.

4.3.1. Evaluar resultados de valores

Este instrumento recoge las evidencias sobre la consolidación del compromiso profesional a las tutorías. Estas evidencias son muy diversas, algunas se pueden medir y otras son muy interpretables en función del estudiante, del contexto y de los tutores y tutoras.

Es una pauta abierta y sujeta a elementos cualitativos y subjetivos difícilmente medibles. Por la especificidad del propio resultado de aprendizaje, no es un proceso lineal, puede haber estancamientos y retrocesos. Por otra parte, es un instrumento de uso continuado a lo largo de todo el periodo de prácticas, tanto en la fase de preparación como de implicación, y también en la fase posterior de evaluación. Es, por lo tanto, de uso acumulativo a lo largo de las diferentes y diversas sesiones de **tutoría**.

En la fase inicial recoge las expectativas, las representaciones previas de la profesión, y al mismo tiempo puede ayudar a hacer consciente al estudiante de su punto de partida y de sus capacidades. Se puede utilizar como evaluación diagnóstica por parte de todos los agentes (tutores y tutoras y estudiantes).

Durante el desarrollo del proceso (fase intermedia), se tiene que establecer un protocolo de seguimiento, como mínimo dos veces, para verificar el proceso seguido y para posibilitar la mejora. Representa la evaluación formativa y formadora que informa al estudiante para que mejore.

La fase final confirma el nivel de asunción de la profesión, pero también es el punto de partida de la etapa profesional. En este sentido, el cuarto nivel de consecución representa el grado de profesional competente, que consideramos que se alcanza plenamente con la experiencia y la reflexión dentro del marco de la formación permanente.

Al ser un resultado muy relacionado con la actitud, en él intervienen casi todos los agentes que se han implicado en el practicum con funciones de evaluación o información: tutores y tutoras (centro/facultad), estudiando (individual/grupo), equipo directivo y, de manera puntual, agentes de la escuela (alumnado, familias, etc.) y servicios educativos (psicopedagogos y psicopedagogas, formadores y formadoras).

Los instrumentos de análisis para recoger el proceso de mejora de este resultado de aprendizaje son diversos, por la complejidad del resultado. Pueden ser: encuesta inicial, registros de tutorías, observación, cuestionarios, diario de campo, diseño del proyecto, entrevista, memoria de practicum (documento de conclusiones) e informe de autoevaluación. La herramienta generada recoge los elementos de análisis de los indicadores a utilizar como recopilación de datos a la tutoría.

Objetivo/resultado de aprendizaje: asumir el compromiso con la educación como profesional

Niveles	Momentos	Inicial (al principio)	Básico (a la mitad)	Consolidación (al final)
Acciones, ejecuciones, procesos que pueden dar lugar a evidencias / productos				
Facultad: ■ Sesiones formativas y seminarios		Recopilación de expectativas, información sobre pautas de actuación, conocimiento del centro y de los proyectos, autoevaluación de capacidades y momento de formación.	Diagnóstico del progreso formativo, formación sobre innovación educativa.	Comunicación de la experiencia (valoración sobre la actitud de con respecto al centro educativo, adecuación al proyecto y al contexto).
Centros prácticas: ■ Equipos directivos ■ Ciclo		Establecimiento de relaciones interpersonales con los miembros del claustro. Acordar y asumir el plan de trabajo y las pautas de actuación.	Colaboración con las tareas de diferentes profesionales del centro. Asumir las funciones profesionales acordadas.	Participar en la valoración final conjunta de los resultados y la aportación hecha al centro. Mostrar capacidades y criterios adecuados para valorar la propia tarea.
Tutorías/reuniones personal/tutor/facultad/escuela/estudiantes			Demostrar esfuerzo e interés en la práctica.	Reflexionar sobre la formación inicial como profesional.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Cumple las pautas sobre horarios y asistencia a reuniones acordadas por el centro					
■ Cumple los horarios.		No.	Cumple.		Muestra disponibilidad.
■ Cumple las pautas de reuniones.		No.	Cumple.		Muestra disponibilidad.
Relaciona el conocimiento de la legislación educativa con las prácticas que implican la escuela, la familia y la comunidad					
■ Relaciona el conocimiento de la legislación educativa con las prácticas.		Conoce la legislación pero no lo aplica.	Aplica la legislación a las prácticas.		Hace una lectura personal y la contextualiza.
Manifiesta actitud de respeto y empatía con toda la comunidad educativa					
■ Acepta y cumple los acuerdos, aunque no los suscribe.		No.	Los cumple.		Sí, y es responsable.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Manifiesta actitud de respeto y empatía con toda la comunidad educativa (continuación)					
■	Acepta la diversidad.	Le cuesta.	Lo acepta.		Dialoga para llegar a acuerdos.
■	Comprende y valora los diferentes roles dentro de la comunidad (alumnado, familias, maestros, otros profesionales implicados, etc.).	No.	Acepta los diferentes roles y necesidades.		Acepta y se manifiesta en sus actuaciones.
■	Muestra un punto de vista positivo hacia la educación.	Poco.	Ve la educación con un punto de vista positivo.		Es capaz de imaginar perspectivas posibles.
Establece vínculos con las familias para favorecer la inclusión y los aprendizajes					
■	Establece vínculos con las familias para favorecer la inclusión y los aprendizajes.	Hace referencia a las familias.	Tiene en cuenta a las familias.		Propone actividades que implican la familia.
Es sensible y responde a las necesidades y dificultades de los alumnos					
■	Es sensible y responde a las necesidades y dificultades de los alumnos.	Conoce la teoría existente sobre el tema pero no lo aplica.	Se interesa por la ampliación de sus conocimientos sobre el tema.		Adecua las propuestas a las necesidades y dificultades.
Gestiona positivamente los conflictos que surgen con el alumnado (dentro de y fuera del aula)					
■	Reconoce la existencia del conflicto.	No.	Lo detecta y analiza.		Reconoce el conflicto como fuente de crecimiento profesional.
■	Muestra sensibilidad por los conflictos fuera de aula.	Poco o nada.	Los conoce y analiza.		Se interesa y les aprovecha por el conocimiento.
Hace propuestas para mejorar la calidad del trabajo educativo del centro					
■	Hace propuestas para mejorar la calidad del trabajo educativo del centro.	Hace propuestas sin analizar el contexto de aplicación.	Propone y las contextualiza.		Las contextualiza, contrasta y adecua.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre el resultado del proceso de E/A					
■	Hace autocrítica.	No.	La reconoce.		Cambia la actitud.
■	Se plantea la inseguridad/incertidumbre.	No.	La reconoce pero no la gestiona.		Lo asume y demuestra confianza.
■	Reflexiona con otros.	Le cuesta.	Acepta las valoraciones.		Las incorpora.
Muestra autoexigencia con las cuestiones personales y profesionales					
■	Conoce las propias capacidades personales.	No.	Las conoce.		Mejora.
■	Conoce sus habilidades profesionales con relación a: la preparación, gestión y relación con el resto de profesionales.	No.	Las conoce.		Mejora.
■	Reflexiona y actúa de forma exigente con la propia persona.	Poco.	Reconoce la capacidad de autoexigencia.		Lo demuestra en su actuación.
Se interesa y trabaja para formarse mejor como maestro o maestra					
■	Se interesa por la formación.	No.	Se interesa.		Tiene iniciativa con relación a lecturas, asistencia a conferencias y cursos.
■	Participa en situaciones de formación (escuela y tutorías).	No o poco.	Si se lo dicen.		Hace aportaciones y las recoge.
■	Reflexiona y acepta los cambios de conocimiento y de la sociedad.	No.	Los conoce y los analiza.		Se adapta positivamente a los cambios.

4.3.2. Evaluar resultados de planificación para la acción didáctica

Este instrumento de evaluación está diseñado para analizar cómo se han alcanzado los dos resultados de aprendizaje:

- **Diseñar unidades de programación enfocadas a las áreas y las competencias del currículum.**

- **Comprender, valorar e interrelacionar los contenidos de las áreas curriculares, y saber seleccionarlos y organizarlos.**

En este caso hemos preferido trabajar con un solo instrumento para dos resultados, ya que están profundamente interrelacionados. La parrilla nos tiene que permitir observar el nivel de consecución de estos dos resultados de aprendizaje en el conjunto del trabajo realizado en la memoria. Estos indicadores reflejan de forma detallada el grado y la calidad en que se han hecho los aprendizajes.

El instrumento que presentamos a continuación tiene un carácter global y nos tiene que servir para evaluar los indicadores a partir de la confección y redacción de la memoria.

Situamos las evidencias analizadas en las tres etapas del proceso:

- **Inicial:** comprensión de la información facilitada por el profesor o profesora con el fin de confeccionar la memoria.
- **Básica:** análisis del centro y del entorno, investigación teórica y diseño de unidades de programación, etc.
- **Consolidación:** informe final de la memoria y su defensa.

En la mayoría de los casos, el agente responsable de la evaluación es el profesor tutor o profesora tutora de la facultad, junto con el tutor o tutora del centro de prácticas. También consideramos imprescindible la participación del estudiante en esta evaluación, como instrumento de autorregulación y como análisis crítico de su proceso, como también la de otros compañeros y compañeras del centro.

Los instrumentos que permiten calificar estos indicadores son: el diario de campo, la memoria, la pauta de valoración del diseño de materiales didácticos y la creación de recursos. Se define un protocolo para recoger el nivel de los indicadores: pauta de valoración de la memoria.

Objetivo/resultado de aprendizaje: diseñar unidades de programación enfocadas a las áreas y las competencias del currículum. Comprender, valorar e interrelacionar los contenidos de las áreas curriculares, y saber seleccionarlos y organizarlos

Niveles	Momentos	Inicial (al principio)	Básico (a la mitad)	Consolidación (al final)
Actividades o acciones, ejecuciones, procesos que pueden dar lugar a evidencias / productos				
Facultad: ■ Sesiones formativas y seminarios		Exposición sobre la estructura de la memoria: ■ El contenido/normas de referencias y citas bibliográficas y electrónicas/normas de escritura «científica». ■ El lenguaje utilizado: claridad, concisión y sencillez. ■ Cómo se presenta una memoria. La estructura formal de la memoria. El espacio gráfico y la composición. ■ Actividades prácticas.	Diagnóstico del progreso formativo, formación sobre innovación educativa.	Comunicación de la experiencia (valoración con respecto al centro educativo, adecuación al proyecto y al contexto).
Seminarios		Seminarios de formación en grupo.	Seminarios de formación en grupo.	Seminarios de formación en grupo.
Tutorías/reuniones personal /facultad/ escuela/estudiantes		Colectivas para definir las características de la memoria.		
Análisis del centro		Estancia escuela en 1º.	Estancia escuela en 2º.	Practicum 3º y 4º.
Análisis del aula		Estancia escuela en 1º: pauta.	Estancia escuela en 2º: pauta.	Practicum 3º y 4º: memorias.
Análisis del contexto		Estancia escuela en 1º: pauta.	Estancia escuela en 2º: pauta.	Practicum 3º y 4º: memorias.
Proyecto didáctico		Colaborar en actividades preparadas por el maestro tutor o maestra tutora.	Diseñar una actividad guiada por el profesorado tutor, relacionada con la programación escolar.	Marco teórico. Análisis / investigación de métodos y recursos didácticos innovadores relacionados con las unidades de programación (relación teoría-práctica).
Informe final «memoria»		Pautas para hacer el informe de 1º. Diario de campo.	Pautas para hacer el informe de 2º. Diario de campo.	Programación completa de una secuencia didáctica dentro de un proyecto de innovación.

Niveles	Momentos	Inicial (al principio)	Básico (a la mitad)	Consolidación (al final)
Actividades o acciones, ejecuciones, procesos que pueden dar lugar a evidencias / productos (<i>continuación</i>)				
Defensa de la memoria				Presentación a los compañeros y compañeras y al alumnado de cursos inferiores.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
1. Aplica el conocimiento de los principios y métodos de la enseñanza (socioconstructivismo, diversidad, inteligencias múltiples, globalización, autogestión del aprendizaje por parte del alumnado, etc.)					
■	Socioconstructivismo	Ignora las bases del socioconstructivismo a la hora de enseñar.			Tiene en cuenta los cimientos del socioconstructivismo a la hora de enseñar.
■	Interdisciplinariedad y globalización	La secuencia didáctica no es nada interdisciplinaria.			Hace una programación con actividades didácticas interdisciplinarias y globalizadoras.
■	Diversidad e inteligencias múltiples	La secuencia didáctica no tiene en cuenta la diversidad dentro del aula.			Las actividades didácticas contemplan la diversidad y las diferentes maneras de aprender dentro del aula.
■	Autoaprendizaje y autoevaluación	La secuencia didáctica no contempla el autoaprendizaje ni la autoevaluación.			El autoaprendizaje y la autoevaluación forman parte de la secuencia didáctica.
2. Analiza e incorpora las características del alumnado y las aportaciones de sus entornos familiares y de la comunidad					
■	Alumnos recién llegados/adas	No distingue los rasgos diferenciales del alumnado recién llegado.			Sabe distinguir y adaptar las características del alumnado recién llegado dentro del ritmo de trabajo del aula.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
2. Analiza e incorpora las características del alumnado y las aportaciones de sus entornos familiares y de la comunidad (continuación)					
■	Características del centro, del aula y del alumnado	No analiza ni conjuga las características del centro, del aula ni del alumnado.			Sabe analizar, relacionar y conjugar las características del centro, del aula y del alumnado.
■	Necesidades educativas especiales del aula	No reconoce ni analiza las necesidades educativas especiales del aula.			Sabe analizar e incorporar, dentro de las actividades de aula, las necesidades educativas especiales del aula.
3. Analiza y tiene en cuenta las características de los entornos de aprendizaje y la práctica educativa habitual en el aula					
■	Los y las maestras que intervienen en el aula	Sólo observa el trabajo desarrollado dentro del aula.			Hace reflexiones y comentarios personales sobre el trabajo desarrollado.
■	La programación y el trabajo realizado en el aula	Se limita a seguir la programación de aula.			Hace reflexiones y comentarios personales sobre el trabajo desarrollado.
■	El espacio, la organización, el horario aplicado a las actividades del aula y los recursos utilizados	Sólo hace una descripción de los diferentes momentos de intervención educativa y de las diferentes áreas curriculares.			Analiza la planificación y el desarrollo de actuaciones en diferentes momentos de intervención y áreas curriculares.
■	Las actividades realizadas en clase (objetivos, contenidos, metodología, recursos, agrupamientos, evaluación, organización espacio-tiempo, interacción entre alumnos, uso de nuevas tecnologías)	Se limita a describir las actividades didácticas del aula.			Hace un análisis a fondo de las actividades didácticas y de su programación dentro del aula.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
4. Utiliza documentación pertinente y rigurosa (esquemas didácticos o de trabajo facilitados a lo largo de su formación, normativa curricular, planificación curricular del centro, otra documentación y/o bibliografía actualizada, etc.					
	■ Confecciona el listado bibliográfico y electrónico de la memoria	No apoya en ninguna bibliografía.			Aplica, siguiendo la normativa definida, las citas y las referencias bibliográficas y electrónicas.
	■ Realiza un diseño fundamentado	La propuesta se presenta de forma incoherente y sin atender los elementos básicos adquiridos en la formación inicial.			Es una propuesta bien estructurada y fundamentada.
5. Diseña el plan atendiendo los elementos esenciales de un programa (competencias, objetivos, contenidos y áreas, actividades, evaluación, etc.)					
	■ Presenta de forma adecuada el diseño y desarrollo de las sesiones: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos, agrupamientos, evaluación (inicial, intermedia, final), organización espacio tiempo	Existe un grado de incoherencia en la forma de planificar y en los elementos que configuran una planificación adecuada.			Atiende adecuadamente los elementos básicos de una buena planificación.
	■ Realiza un diseño integrado en la programación o proyecto de centro	La propuesta transcurre en paralelo al proyecto de centro y sin atender las directrices establecidas.			Inscribe su propuesta docente en las directrices definidas en el proyecto de centro.
6. Planifica siguiendo modelos didácticos innovadores, incorporando las aportaciones de la investigación educativa					
	■ Creatividad	Planifica las actividades utilizando modelos didácticos repetitivos y poco innovadores.			Utiliza modelos innovadores en su planificación y recursos presentes en la investigación educativa.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
6. Planifica siguiendo modelos didácticos innovadores, incorporando las aportaciones de la investigación educativa (continuación)					
	■ Equilibrio teoría-práctica	No se observa el equilibrio necesario entre teoría y práctica.			Garantiza los equilibrios indispensables en una buena planificación.
	■ Material bibliográfico y electrónico actualizado	Utiliza recursos bibliográficos y electrónicos recurrentes y poco actualizados.			Presenta recursos bibliográficos y electrónicos actualizados.
7. Potencia y usa diferentes lenguajes para expresarse, relacionarse y comunicarse					
	■ Interdisciplinariedad	Centra la comunicación y las actividades en el lenguaje verbal.			Utiliza lenguajes diversos para comunicarse y para que los niños se expresen y los desarrollen con las actividades que propone.
	■ Lenguaje verbal	No aprovecha las actividades para trabajarlo.			Propone actividades que permiten a los niños desarrollar la lectura y la expresión oral y escrita.
	■ Lenguaje visual	No utiliza o son poco atractivos los elementos visuales en el discurso, y en los recursos didácticos.			Los recursos visuales son atractivos y complementan la utilización de otros lenguajes. Los niños tienen que expresarse visualmente.
	■ Lenguaje musical	Aunque pueda servir de ayuda, no acompaña su discurso con elementos musicales.			Cuando es necesario incorpora elementos musicales para conformar el aprendizaje.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
7. Potencia y usa diferentes lenguajes para expresarse, relacionarse y comunicarse (continuación)					
■ Lenguaje corporal	Canaliza la comunicación de forma estática y sin utilizar los recursos corporales.				La gestualidad y los movimientos corporales ayudan en el proceso de aprendizaje de los niños.
■ Lenguaje matemático	No aprovecha las actividades para trabajarlo.				Propone actividades que permiten incidir en aspectos matemáticos.
8. Selecciona adecuadamente los contenidos atendiendo su funcionalidad, significatividad, proximidad					
■ Funcionalidad, sentido y proximidad	La propuesta de contenidos resto alejada de criterios de funcionalidad, sentido y proximidad.				Los contenidos atienden los aspectos de funcionalidad, sentido y proximidad.
9. Diseña actividades de enseñanza/aprendizaje adecuadas a los niveles y con objetivos claros y una secuencia lógica					
■ Objetivos	Los objetivos no concuerdan con la propuesta.				Define objetivos adecuados para la propuesta didáctica.
■ Secuencia	La secuencia didáctica no atiende los niveles de aprendizaje.				Las actividades de aprendizaje se ajustan a una secuencia didáctica adecuada.
10. Diseña propuestas que equilibran el hecho de pensar, hacer, oír, valorar, etc.					
■ Equilibrio hacer/pensar	No presenta el equilibrio necesario.				Las actividades presentan el equilibrio necesario entre hacer y pensar.
■ Sentimientos y emociones	Las actividades no atienden el desarrollo de los sentimientos y las emociones.				Permiten desarrollar los sentimientos y las emociones.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
10. Diseña propuestas que equilibran el hecho de pensar, hacer, oír, valorar, etc.(continuación)					
■ Valores y actitudes	Las actividades no atienden el desarrollo de valores y actitudes.				Se trabajan los aspectos de valores y actitudes.
11. Diseña propuestas que fomentan el papel activo del alumnado (experimentación, investigación, manipulación, creación, etc.)					
■ Experimentación, manipulación, investigación y creación	Observamos actividades centradas en la repetición que no favorecen acciones activas.				Las actividades presentan propuestas que favorecen el papel activo del alumnado.
12. Crea o selecciona recursos didácticos motivadores y promotores de aprendizajes significativos					
■ Creatividad	Los recursos didácticos presentan un esquema continuista y sin atractivo, y difícilmente garantizan aprendizajes significativos.				Los recursos didácticos son creativos y motivadores, y garantizan aprendizajes significativos.
■ Estética	Las propuestas presentadas no tienen en cuenta ningún criterio estético.				Observamos cómo los materiales didácticos utilizados son atractivos estéticamente.
■ Sostenibilidad	Se utilizan masivamente materiales en papel sin atender criterios de sostenibilidad.				Existe un equilibrio entre los materiales utilizados. Se utilizan recursos diversos no centrados en los materiales en papel.

4.3.3. Evaluar resultados de comunicación

La pauta de observación que se presenta tiene que servir para analizar el nivel de consecución del resultado de aprendizaje siguiente: ***gestionar y regular la comunicación con y entre el grupo para construir y mantener una situación de aprendizaje.***

Las evidencias que nos permiten avalar la consecución de este resultado de aprendizaje son las propias intervenciones que hace el alumnado en diferentes situaciones y en diferentes momentos. Con el fin de tener un registro de estas intervenciones se propone la **grabación** en vídeo.

La pauta para analizar posteriormente el documento videográfico hace noticia de los diferentes indicadores relacionados con el resultado de aprendizaje, teniendo en cuenta que algunos de estos indicadores pueden estar relacionados, también, con otros resultados. Algunos de los indicadores todavía se han subdividido en subindicadores con el fin de poder analizar aspectos muy concretos.

Este instrumento se tiene que poder utilizar en diferentes momentos del practicum a fin de que los y las estudiantes tengan conocimiento de cuál es su proceso y que incorporen esta evaluación como reguladora de su aprendizaje. Se propone:

- Fase inicial, y en situaciones que el estudiante no haya planificado (participación en actividades de clase organizadas por el maestro o la maestra).
- Fase intermedia, y en situaciones planificadas conjuntamente con el maestro o la maestra.
- Fase final, y en situaciones planificadas por el estudiante.

En todos los casos, los agentes responsables de la evaluación tendrán que ser: tutor o tutora de la facultad, maestro tutor o maestra tutora, compañeros y compañeras del estudiante, y el estudiante. Eso no significa que siempre lo tengan que evaluar todos los agentes, sino que en cada caso se puede plantear quién será el agente responsable de la evaluación.

También se recomienda que se haga en más de una ocasión, de manera que el estudiante pueda ver cuál es su proceso, sobre todo en aquellos casos en que se hayan detectado niveles bajos.

Esta pauta puede servir igualmente para hacer el análisis a partir de la observación directa. Lo que aporta la grabación en vídeo es una evidencia de la actuación y la posibilidad de revisar el análisis.

Objetivo/resultado de aprendizaje: gestionar y regular la comunicación con y entre el grupo para construir y mantener una situación de aprendizaje

Momentos	Al principio	A la fase intermedia	Al final
Actividades	Actividades muy puntuales: rutinas, explicar un cuento, presentar una actividad, corrección, apoyo individual a niños y pequeños grupos, etc., a partir de una propuesta concreta del maestro tutor o la maestra tutora, (planificada conjuntamente).	Actividades planificadas por el estudiante pero propuestas por el maestro tutor o la maestra tutora.	Actividades que forman parte de su propuesta de intervención.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Utiliza la expresión oral correctamente y efectivamente					
■	Vocabulario y expresión	Utiliza vocabulario incorrecto: castellanismos, nivel inadecuado, construcción incorrecta.			Vocabulario y expresión adecuados para la edad de los niños.
■	Entonación	No modula la voz y el discurso resulta monótono.			Entonación adecuada que ayuda a fijar la atención.
■	Tono de voz	El tono es inadecuado (demasiado fuerte o demasiado flojo).			El tono de voz es adecuado en cada circunstancia.
■	Ritmo de exposición	El ritmo es demasiado rápido o demasiado lento para la edad de los niños.			El ritmo de exposición es adecuado y por lo tanto mantiene la atención.
■	Uso adecuado del tiempo	Sus intervenciones son excesivamente cortas o largas.			Sus intervenciones tienen la duración adecuada en cada momento.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Usa diferentes lenguajes para expresarse, relacionarse y comunicarse					
■	Utilización de recursos gráficos	No los utiliza o los utiliza mal.			Utiliza recursos gráficos para completar su exposición de forma adecuada (pizarra, láminas, recursos digitales, etc.).
■	Utilización de objetos, materiales, situaciones reales	No los utiliza o los utiliza mal.			Utiliza objetos, materiales, situaciones reales para reforzar su exposición.
Apoya la comunicación verbal con la no verbal					
■	El gesto	Utiliza poco el lenguaje corporal.			Utiliza el gesto para reforzar los significados de la expresión oral.
■	La expresión facial	Utiliza poco el lenguaje facial o no lo utiliza.			Utiliza la expresión facial para generar interés.
■	La mirada	No mira a sus interlocutores.			Con la mirada controla, capta la atención y sigue a los niños.
■	El movimiento	Se muestra excesivamente estático o se desplaza demasiado por el aula.			Se desplaza por la clase para mantener la atención, para controlar el seguimiento de los niños.
■	Comunicación afectiva	No comunica afecto con la mirada, el gesto, etc.			Comunica afecto con el gesto, la proximidad, el tono, la mirada, etc.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Presenta la propuesta al grupo clase de manera atractiva y organizada					
■	Presentación de la propuesta	No presenta la propuesta antes de empezar la actividad.			Presenta la propuesta relacionándola con actividades o conocimientos previos.
■	Motivación	No tiene en cuenta la motivación.			Motiva y anima a los niños al iniciar una actividad nueva.
■	Comunicación de los objetivos	No explicita los objetivos.			Comunica los objetivos con claridad.
Recopilación, tiene en cuenta y aprovecha las aportaciones del alumnado y sus conocimientos previos					
■	Participación del alumnado	No tiene en cuenta la participación del alumnado.			Se asegura que todos los niños participen.
■	Conocimientos previos del alumnado	No recoge los conocimientos previos del alumnado.			Recoge los conocimientos previos utilizando diferentes estrategias (preguntas orales, textos escritos, dibujos, etc.) atendiendo la oportunidad.
■	Aportaciones del alumnado (dudas, experiencias, descubrimientos, etc.)	No utiliza las aportaciones del alumnado en la dinámica de la sesión.			Incorpora las aportaciones del alumnado en la dinámica de la sesión.
Promueve un uso creativo y significativo de los recursos didácticos					
■	Uso de los recursos	Hace poco uso de recursos.			Utiliza correctamente los recursos.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Promueve un uso creativo y significativo de los recursos didácticos (continuación)					
■	Uso de los recursos por parte del alumnado	No pide al alumnado que manipule directamente los recursos.			Favorece que el alumnado utilice los recursos de forma adecuada.
■	Uso creativo de los recursos	No sabe aprovechar los recursos.			Sabe encontrar nuevos usos a los recursos.

4.3.4. Evaluar la reflexión y la autoevaluación

La pauta de observación que se presenta tiene que servir para analizar el nivel de consecución del resultado de aprendizaje siguiente: **evaluar un proyecto de investigación y/o innovación educativa**.

Elaborar una pauta de observación para este objetivo de aprendizaje implica una primera aclaración de perspectiva: pretendemos guiar **la evaluación de la evaluación** de un proyecto de investigación. Es decir, lo que ofrecemos son pautas de evaluación que el estudiante tiene que tener en cuenta para evaluar su proyecto de investigación y/o innovación educativa.

Eso quiere decir que no volvemos a evaluar uno por uno todos los requisitos para la elaboración de un proyecto de investigación y/o innovación educativa; sino sobre **CÓMO** aquello que se había propuesto se cumple. Proponemos un sistema de evaluación centrado en el proceso y en los resultados. Con respecto al primero, hemos tenido en cuenta si el proceso seguido ha sido coherente con lo que se había propuesto, adecuado a la situación y si ha habido que hacer ningún reajuste. Con respecto al resultados, hemos tenido en cuenta la consecución de los objetivos planteados y la posible incorporación de resultados no previstos.

En todas las fases, como agentes implicados e implicadas, encontramos a los tutores y las tutoras, y los y las estudiantes, con diferente papel, según el momento. Se propone:

- Fase inicial, y en situaciones en que el estudiante no haya planificado (participación en actividades de clase organizadas por el maestro o la maestra).
- Fase intermedia, y en situaciones planificadas conjuntamente con el maestro o la maestra.
- Fase final, y en situaciones planificadas por el estudiante.

Para la evaluación de este resultado de aprendizaje hemos considerado la utilización de diversos instrumentos de evaluación: tutorías, diario de campo, pautas de observación, observación directa e instrumentos de recogida de datos.

Tutorías. Las tutorías son un instrumento indispensable porque sirven como herramienta de reflexión sobre todos los procesos implicados. El carácter dialogante de la tutoría permite al estudiante contrastar su reflexión y trabajo realizado con la guía de los tutores y tutoras. Es, consecuentemente, un instrumento presente en todas las fases del proceso de evaluación.

Diario de campo. Una de las demandas que se hace al estudiante es que reflexione sobre los diferentes momentos de su realización. Se le pide que cambie el registro del diario, que pase de la descripción a la reflexión y que acabe con un registro de intervención.

Pautas de observación. Las estancias en los centros de prácticas parten de un guión pautado de observación adecuado a los objetivos de cada curso. El seguimiento del guión proporciona una primera pauta de evaluación indispensable para el estudiante, con lo cual la realización de todas las pautas, la coherencia, la adaptación del guión a la situación estudiada o a nuevas situaciones imprevistas o la adecuación de los resultados a los objetivos planteados conforman globalmente los criterios que hay que considerar en la evaluación. Este instrumento está presente en todas las fases.

Observación directa. A lo largo de todo el proceso, la observación directa se convierte en una herramienta fundamental de evaluación tanto del proceso como de los resultados. Se trata de nuevo de una observación guiada por las tutorías y por las pautas de observación; pero también de una observación informada e informando constando del propio diseño del proyecto (diagnóstico, planificación, actuación, revisión y evaluación, etc.). Es decir, interviene en todas las fases y tiene, como protagonista principal, al estudiante.

Instrumentos de recogida de datos. Los instrumentos de recogida de datos (grabación de vídeo, hojas de registro, etc.) tienen la función clara de proporcionar al conjunto de agentes participantes información tanto del proceso como de los resultados de la investigación y/o innovación educativa. Es importante recalcar que no se trata sólo de recoger resultados para realizar el diagnóstico, para contrastar hipótesis o para comprobar el grado de consecución de los objetivos, sino también para poder hacer un seguimiento y evaluación del proceso en sí (tanto desde un punto de vista de la coherencia metodológica como de la inclusión de los cambios o adaptaciones que se puedan presentar).

Resultado de aprendizaje: evaluar un proyecto de investigación y/o innovación educativa

Momentos	Al principio	A la fase intermedia	Al final
Actividades	Análisis de una actividad de aula llevada a cabo por el maestro tutor o maestra tutora (1º)	Diseñar y llevar a cabo una actividad de aprendizaje y valorarla (2º)	Actividades que forman parte de la propuesta de intervención (practicum)

Pauta de valoración del resultado: evaluar un proyecto de investigación y/o innovación educativa

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre la planificación y el diseño del proceso de E/A					
	■ Idoneidad de la situación problemática planteada	Plantea una situación poco pertinente.	Se adapta a la problemática que hay que estudiar.		Detecta necesidades nuevas que incorpora en la definición de la situación problemática.
	■ Diagnóstico de la situación problemática	Recopilación información poco pertinente.	Recopilación información básica.		Innova teóricamente, metodológica y/o en el ámbito de intervención.
	■ Diseño de la intervención educativa	No sigue los pasos planteados inicialmente.			Coherencia con el diseño y capacidad de innovación para adaptarse a los cambios.
Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre el desarrollo del proceso de E/A					
	■ Relación autoobservación-descripción	La descripción y el análisis no son adecuados o no se corresponden con lo que se ha llevado a cabo.			Describe y analiza adecuadamente lo que se ha llevado a cabo y lo relaciona con sus conocimientos.
	■ Ejecución y aplicación del proceso	No sigue el proceso diseñado.			Lleva a cabo de manera adecuada el proceso diseñado. Tiene capacidad de improvisación.

Niveles	Indicadores	Incorrecto	Puede mejorar	Correcto	Muy bien
Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre el desarrollo del proceso de E/A					
■ Objetivos		No alcanza los objetivos.	Alcanza los objetivos planteados.		Alcanza los objetivos planteados y plantea nuevos.
■ Intervención		No reflexiona sobre la propia práctica.			Detecta aspectos mejorables.
Construye nuevo conocimiento y reconstruye conocimientos previos a partir de la reflexión y el contraste					
■ Coconstrucción de nuevos conocimientos		No interactúa con el resto de agentes.			Interactúa con el resto de agentes.
■ Reconstrucción de nuevos conocimientos		No cambia las creencias iniciales.			Modifica las creencias iniciales.

4.4. PROTOCOLOS DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN

A partir de aquí también se podrían elaborar protocolos para el estudiante, para el maestro tutor o maestra tutora y para el profesorado de universidad, ordenados en forma de guía o cuaderno de practicum. También se podrían añadir, a manera de carpeta de trabajo, otros informes o productos de posibles agentes que participan en el proceso (de los niños, por ejemplo). Finalmente, haría falta devolver a la evaluación de las competencias «del título» y relacionar los resultados ahora evaluados con aquellas competencias.

4.4.1. Protocolos de evaluación para actividades y productos

Presentamos, como interacción de las diferentes actividades explicitadas, una síntesis enfocada desde la perspectiva de las tareas del estudiante que son o no se manifiestan como evidencias para la evaluación, no únicamente de los resultados que ya hayamos elaborado, sino para muchos otros.

Evaluación a partir del diario de campo

El diario de campo es un instrumento donde se recogen las experiencias, intervenciones personales, reflexiones, sentimientos, etc. del alumnado en prácticas y se convierte en una herramienta de análisis, reflexión e investigación a partir de las situaciones cotidianas vividas durante los periodos de interacción en la escuela.

La redacción de este diario tiene que permitir recoger datos con relación a dos aspectos generales del practicum:

- **La planificación, la ejecución y la evaluación del proyecto de investigación.**
- **La dinámica, las relaciones y el funcionamiento de la acción educativa en un grupo clase concreto.**

Considerando que estos dos grandes ámbitos se relacionan con las diferentes competencias definidas en la guía, entendemos que desde el diario se pueden evaluar resultados de aprendizaje muy diversos. Por todo eso, consideramos que la evaluación a partir del análisis del diario irá más allá del resultado de aprendizaje definido en el ejemplo de desarrollo de la dimensión 3.

De esta manera, a modo de ejemplificación con relación al ámbito concreto de la evaluación, podemos considerar que mediante el diario podemos evaluar los resultados de aprendizaje siguientes:

Dimensión competencial 1. Actuación profesional en el aula: animar, gestionar y regular situaciones de aprendizaje.

- Resultado de aprendizaje: *evaluar y regular los procesos y resultados de aprendizaje, basándose en la investigación educativa y en favor de la mejora de la calidad.*
- Resultado de aprendizaje: *valorar críticamente el desarrollo de las situaciones de aprendizaje y las competencias profesionales propias.*

Dimensión competencial 2. Colaborar en el marco de una institución escolar y una comunidad educativa:

- Resultado de aprendizaje: *expresar las propias experiencias, reflexionar y hacer cambios de comportamiento a partir de reflexiones, en relación a las familias, el alumnado y el profesorado del centro.*

Mediante el diario también podremos abordar la evaluación de la dimensión competencial 3, como hemos argumentado en el punto anterior, concretamente: **evaluar un proyecto de investigación y/o innovación educativa**. Asimismo, también se facilitará información para la evaluación de otros resultados de aprendizaje propios de la competencia 3, como ahora son: *diseñar un proyecto de investigación y/o innovación educativa o ejecutar un proyecto de investigación y/o innovación educativa*. Y, sobre todo, criterios de evaluación del proceso de reflexión.

Siguiendo la línea de otros comentarios anteriores, y a partir de todo lo que hemos expuesto hasta el momento, consideramos que la evaluación no se puede descontextualizar y, por lo tanto, se tienen que considerar todos los elementos que

convergen y que aportan datos sobre cuál es el nivel alcanzado por el alumno o la alumna en determinados resultados.

Finalmente, y tal como también hemos mencionado anteriormente, se recomienda que el proceso evaluador se haga en más de una ocasión a fin de que el estudiante, aparte de poder ver cuál es su proceso, sobre todo en aquellos casos en que se hayan detectado niveles bajos en los indicadores, pueda mejorar en la utilización de este instrumento.

Evaluación a partir de la tutoría

Desde un punto de vista general, la tutoría es el espacio de reflexión y evaluación del practicum por excelencia. Se trabaja y se puede evaluar gran parte de las competencias de la titulación. A las tutorías se trabaja a partir de diferentes instrumentos para guiar el proceso.

En un primer momento se propone una parte predictiva y diagnóstica para averiguar estructuras de acogimiento y poder proporcionar ayudas suplementarias y adecuadas. Son sesiones de recogida de expectativas y de verbalización de necesidades e intereses. La tutoría permite cambios que modifican la orientación global y la regulación de aprendizajes del modelo sistémico y holístico. También permite la regulación de manera interactiva, proactiva y retroactiva.

La tutoría establece la red sistémica de la diversidad de agentes a partir de la interpretación, organización y estructuración del uso diversificado de los instrumentos de evaluación. Se analizan muchas las tareas y situaciones del practicum. Si, dentro de la dimensión competencial «animar, gestionar y regular situaciones de aprendizaje», una actividad es diseñar una unidad didáctica, es a las tutorías donde se comparten los esquemas, dudas y propuestas de mejora, donde se intercambian el proceso, estrategias, etc. Asimismo, también se analizan aspectos competenciales del ámbito «colaborar profesionalmente en el marco de una institución».

A partir del ejemplo desarrollado del análisis de los resultados de aprendizajes del ámbito «asumir el compromiso como profesional», observamos que, en las tutorías, también podemos valorar otros resultados, referidos tanto a la dimensión profesional, colaborar profesionalmente en el marco de una institución, como otros que requieren análisis individual, reflexión compartida y relación teoría-práctica y, sobre todo, el compromiso personal.

Presentamos un cuadro donde se refleja el resultado de aprendizaje y el tipo de tutoría más adecuada para su evaluación.

Colaborar profesionalmente en el marco de una institución

Resultados	Individual. Estudiante-tutor o tutora	Estudiantes del mismo centro y el tutor o tutora de la facultad	Con tutores y tutoras del centro y de la facultad	En grupo medio y diferentes tutores y tutoras de la facultad
Conocer e implicarse en el entorno sociocultural de la escuela y de la comunidad educativa		X		
Conocer de cerca e incorporar el trabajo educativo y cultural de la escuela			X	
Mantener posiciones críticas con los saberes y las instituciones				X
Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad de manera profesional			X	
Participar en las tutorías como persona colaboradora de las o los maestros		X	X	
Asumir el compromiso en la educación como profesional	X			

Evaluación a partir de la observación directa o de grabaciones de acciones profesionales

La evaluación de los resultados de aprendizaje hace falta que se haga también desde las evidencias que aportan las actividades que se concretan en la intervención directa en el ámbito profesional. El practicum del grado de Maestro/a presenta en el alumnado la posibilidad de iniciarse en este mundo profesional, aunque no sea con una completa responsabilidad.

La complejidad de estas acciones profesionales, que se concretan en intervenciones directas de los y las estudiantes permite que, a partir de la observación directa de una única actuación, se puedan evaluar los diferentes resultados de aprendizaje que se manifiestan. Resulta evidente que esta evaluación no se puede descontextualizar y, por lo tanto, se tienen que considerar todos los elementos de que convergen y que nos dan pistas de cuál es el nivel alcanzado por el alumno o alumna en determinados resultados.

A modo de ejemplificación, si se considera la dimensión de competencia «actuación profesional en el aula: animar, gestionar y regular situaciones de aprendizaje» y como resultados de aprendizaje aquéllos relacionados más concretamente en la interacción que se detallan a continuación, el análisis de una sola actuación permitirá evaluar los niveles de los indicadores relacionados:

- ***Gestionar y regular la comunicación con y entre el grupo para construir y mantener una situación de aprendizaje.***

- ***Gestionar y regular la diversidad en el aula fomentando la participación y el respeto.***
- ***Gestionar las propias emociones, valores y dificultades, así como las relaciones interpersonales, en el aula.***

Lo que se necesitará son instrumentos similares a lo que se ha presentado para poder hacer el análisis que corresponde a todos los resultados, y aplicarlos en más de una ocasión a lo largo del practicum.

Pero también hace falta tener en cuenta que hay algunos resultados de aprendizaje que están relacionados con competencias más transversales, como la de comunicación, el trabajo en equipo, o con las de gestión de las propias emociones que también se pueden evaluar a partir de la observación directa (aunque no únicamente) de actuaciones profesionales. Esta diversificación permite evaluar un mismo resultado de aprendizaje desde perspectivas diferentes que tendrían que resultar complementarias.

Evaluación con relación a informes, memorias, proyectos y carpetas de trabajo

La memoria nos sirve, en diferentes momentos, para evaluar y reflexionar sobre las prácticas. Ésta, al ser elaborada en tutoría individualizada, ayuda a adquirir y a garantizar muchas de las competencias que el estudiante tiene que alcanzar al finalizar sus estudios.

Las tutorías orientadas a la memoria tienen la función de acompañar y evaluar permanentemente el proceso, una forma de reconducción de las tareas y de los procesos seguidos en la confección de la memoria, tareas que no ayudan únicamente a configurar un documento final, sino a construir y a configurar «el futuro profesional», y a acompañar las percepciones iniciales no adecuadas.

Los diferentes contenidos de la memoria permiten que el alumnado se inscriba en un determinado contexto educativo, una forma de conciencia de las realidades de la futura tarea profesional. Es importante que estas percepciones no sean únicamente descriptivas; sería conveniente que, siempre que sea posible, permitan interpretación y regulación.

Con referencia a la memoria como documento final, y en concreto al proyecto didáctico personal, diseñado, aplicado y evaluado por el estudiante, hay que decir que permite evaluar resultados de aprendizaje diversos, aparte de los que ya se han trabajado en el anterior instrumento presentado, y que se pueden ver en la tabla que sigue. Como en el caso de las otras actividades explicitadas, también se evalúan resultados de diferentes dimensiones competenciales.

La presentación y defensa de la memoria permitirá evaluar competencias comunicativas como las que tienen que ver con las capacidades de análisis y síntesis y, especialmente, de evaluación y reflexión sobre la práctica desde posiciones críticas y autocríticas, y desde perspectivas éticas.

Resultados/objetivos de aprendizaje Indicadores	Sesiones formativas	Seminarios	Tutorías	Análisis del centro	Análisis del aula	Análisis del contexto	Proyecto didáctico	Informe final «memoria»	Defensa «memoria»
Conocer e implicarse en el entorno sociocultural de la escuela y la comunidad educativa									
Analiza y tiene en cuenta las características del contexto sociocultural de la escuela.							X		
Comprende y hace visibles los valores, estilos de vida, historia y contribuciones de las familias y la comunidad.							X		
Conoce y es conocido o conocida por todos los estamentos del centro de prácticas (equipo directivo, personal docente, padres y madres, personal no docente, etc.).				X					
Conoce y utiliza los recursos de la comunidad para activar y llevar a cabo los programas escolares.				X			X		
Conocer de cerca e incorporar el trabajo educativo y la cultura de la escuela									
Analiza, valora e incorpora las características institucionales del centro de prácticas (tipología, proyecto educativo, organización, servicios, plan anual, etc.).				X			X		
Analiza el espacio y la distribución temporal en el centro, todos los entornos, aulas y situaciones educativas para poder planificar y evaluar.				X			X		
Analiza y diferencia los canales de comunicación existentes en la comunidad educativa (formales y no formales) para promover la interacción.						X			
Utiliza documentación pertinente y rigurosa, y la considera: PEC, PCC, proyectos de innovación en los cuales participa el centro, plan de autonomía, biblioteca (.edu).				X				X	
Asumir el compromiso con la educación como profesional									
Muestra autoexigencia con las cuestiones personales y profesionales.							X		X
Cumple las pautas sobre horarios, asistencia a reuniones, etc., acordadas por el centro.			X						
Se interesa y trabaja para formarse mejor como maestro o maestra.	X	X							X
Relaciona el conocimiento de la legislación educativa con las prácticas que implican la escuela, la familia y la comunidad.						X			
Hace propuestas para mejorar la calidad del trabajo educativo del centro.							X		
Establece vínculos con las familias para favorecer la inclusión y los aprendizajes.						X			
Manifiesta actitud de respeto y empatía con toda la comunidad educativa.			X	X					

Resultados/objetivos de aprendizaje Indicadores	Sesiones formativas	Seminarios	Tutorías	Análisis del centro	Análisis del aula	Análisis del contexto	Proyecto didáctico	Informe final «memoria»	Defensa «memoria»
Mantener posiciones críticas con los saberes y con las instituciones									
Relaciona teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.	X						X		X
Manifiesta criterios éticos respecto de la justicia social, la paz, la igualdad de género y la sostenibilidad en las relaciones profesionales.							X		
Reconoce y aborda los prejuicios y las discriminaciones de todo tipo en cualquier diseño, actuación e interacción, propios y otros.							X		X
Analiza las implicaciones éticas de las actuaciones profesionales.									X
Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad de manera profesional									
Participa activamente en las reuniones de centro (hace propuestas, da la opinión, plantea alternativas, etc.).			X						
Colabora en el diseño, el desarrollo y la evaluación de proyectos (innovación, planes de entorno, etc.).							X	X	
Participar en las tutorías como persona colaboradora de los y las maestras									
Desarrolla y aplica criterios pertinentes en la valoración de las tutorías y de la propia participación en éstas.			X						
Diseñar unidades de programación enfocadas a las áreas y las competencias del currículum									
Aplica el conocimiento de los principios y métodos de la enseñanza (socioconstructivismo, diversidad, inteligencias múltiples, globalización, autogestión del aprendizaje por parte del alumnado, etc.).							X		
Analiza e incorpora las características del alumnado y las aportaciones de sus entornos familiares y de la comunidad.					X		X		
Analiza y tiene en cuenta las características de los entornos de aprendizaje y la práctica educativa habitual en el aula.				X					
Utiliza documentación pertinente y rigurosa (esquemas didácticos o de trabajo facilitados a lo largo de su formación, normativa curricular, planificación curricular del centro, otra documentación y/o bibliografía actualizada, etc.).	X						X	X	
Diseña el plan atendiendo los elementos esenciales de un programa (competencias, objetivos, contenidos y áreas, actividades, evaluación, etc.).							X		
Planifica siguiendo modelos didácticos innovadores, incorporando las aportaciones de la investigación educativa.							X		

Resultados/objetivos de aprendizaje Indicadores	Sesiones formativas	Seminarios	Tutorías	Análisis del centro	Análisis del aula	Análisis del contexto	Proyecto didáctico	Informe final «memoria»	Defensa «memoria»
Comprender, valorar e interrelacionar los contenidos de las áreas curriculares, y saber seleccionarlos y organizarlos									
Potencia y usa diferentes lenguajes para expresarse, relacionarse y comunicarse.									X
Selecciona adecuadamente los contenidos atendiendo a su funcionalidad, sentido, proximidad.							X		
Diseña actividades de enseñanza/aprendizaje adecuadas a los niveles, con objetivos claros y una secuencia lógica.							X	X	
Diseña propuestas que equilibran el hecho de pensar, hacer, oír, valorar, etc.							X	X	
Diseña propuestas que fomentan el papel activo del alumnado (experimentación, investigación, manipulación, creación, etc.).							X	X	
Crea o selecciona recursos didácticos motivadores y promotores de aprendizajes significativos.							X	X	
Promover el trabajo en equipo / cooperativo									
Prevé la organización del trabajo del alumnado combinando diferentes agrupamientos y favoreciendo el trabajo cooperativo.							X		
Basarse en perspectivas éticas, democráticas, responsables, sostenibles, justas, etc.									
Diseña y propone actividades alternativas para abordar necesidades individuales/grupales de los y las alumnas.							X		
Considera los valores, estilos de vida, historia y contribuciones de las familias y los grupos socioculturales de la clase.						X	X		
Selecciona y/o crea recursos didácticos diversos, eficaces, estéticos, creativos y sostenibles.								X	
Planifica la evaluación de forma útil y adecuada al tema y al grupo.							X	X	
Fundamenta y analiza las implicaciones éticas de las propuestas didácticas.									X
Gestionar y regular la comunicación con y entre el grupo para construir y mantener una situación de aprendizaje									
Comunica los objetivos con claridad.									X
Utiliza la expresión oral correctamente y efectivamente.									X
Usa diferentes lenguajes para expresarse, relacionarse y comunicarse.									X
Apoya la comunicación verbal con la no verbal.									X
Promueve un uso creativo y significativo de los recursos didácticos.							X	X	

Resultados/objetivos de aprendizaje Indicadores	Sesiones formativas	Seminarios	Tutorías	Análisis del centro	Análisis del aula	Análisis del contexto	Proyecto didáctico	Informe final «memoria»	Defensa «memoria»
Gestionar y regular la diversidad en el aula fomentando la participación y el respeto									
Reconoce el sexismo, el racismo y los prejuicios y las discriminaciones de cualquier tipo (clase social, estado de salud, edad, capacidad intelectual, religión, etc.) y actúa para erradicarlos.							X		
Fomenta la participación de todo el alumnado.							X		
Gestionar las propias emociones, valores y dificultades, así como las relaciones interpersonales, en el aula									
Muestra energía y entusiasmo en su docencia.									X
Reconoce sus posibilidades y limitaciones.									X
Evaluar y regular los procesos y resultados de aprendizajes del alumnado apoyándose en la investigación educativa y en favor de la mejora de la calidad									
Recoge datos relevantes para llevar a cabo la evaluación.							X		
Evalúa los conocimientos previos y regula el aprendizaje teniéndolos presentes.							X		
Promueve e incorpora la autoevaluación continuada del alumnado.							X		
Valorar críticamente el desarrollo de las situaciones de aprendizaje y las competencias profesionales propias									
Evalúa la efectividad de las actividades desarrolladas de acuerdo con el diseño previo.							X	X	
Reflexiona sobre su práctica profesional y evalúa su propia actuación: gestión de emociones, abordaje de conflictos, comunicación, implicaciones éticas, etc.									X
Identificar la situación o el objeto de investigación									
Observa sistemáticamente y analiza la vida en el aula en particular y/o la realidad escolar en general.					X				
Busca y recoge información inicial relacionada con la observación y el análisis previos.	X			X	X				
Hacer un diagnóstico de la situación									
Busca, discrimina y recoge información actualizada y relacionada con la situación (construcción auto-regulada de conocimiento).	X	X							
Plantea la/s pregunta/s inicial/es y/o los objetivos de la investigación de acuerdo con los problemas o necesidades detectadas.	X	X							

Resultados/objetivos de aprendizaje Indicadores	Sesiones formativas	Seminarios	Tutorías	Análisis del centro	Análisis del aula	Análisis del contexto	Proyecto didáctico	Informe final «memoria»	Defensa «memoria»
Diseñar un proyecto de investigación y/o innovación educativa									
Conoce las diferentes alternativas teóricas y metodológicas.	X								
Participa activamente en trabajos de equipo y sabe integrar la interdisciplinariedad (coconstrucción de conocimiento).	X	X							
Diseña una propuesta didáctica relacionada con el diagnóstico previo, y adecuada teóricamente y metodológica.							X		
Propone procedimientos eficaces desde un punto de vista metodológico.							X		
Conceptualiza y operativiza las variables de la investigación y los indicadores de evaluación.							X		
Utiliza la herramienta metodológica más adecuada en cada momento según su interés informativo, comunicativo y de investigación.							X		
Aplica los principios legales y éticos.							X	X	X
Reflexiona sobre la ejecución del proyecto a partir del contraste con la propia persona, con el resto y con la teoría.									X
Elabora un informe final de investigación comprensible y estructurado.									X
Evaluar un proyecto de investigación y/o innovación educativa									
Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre la planificación y el diseño del proceso de E/A.		X	X						
Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre el desarrollo del proceso de E/A.		X	X						
Reflexiona individualmente y con otros (compañeros y compañeras, maestro tutor o maestra tutora, profesorado universidad, otros profesionales, etc.) sobre el resultado del proceso de E/A.		X	X						
Construye nuevo conocimiento y reconstruye conocimientos previos a partir de la reflexión y el contraste.	X								X
Presentar, exponer y defender un proyecto de investigación y/o innovación educativa									
Discrimina la información relevante.	X								X
Presenta y expone la información discriminada de forma clara, concisa y argumentada.									X
Defensa, de forma argumentada, sus explicaciones.									X
Utiliza la expresión oral correctamente y efectivamente.									X

4.4.2. A manera de conclusión: para valorar las prácticas

A partir de aquí sólo podemos continuar planteándonos interrogantes sobre cómo integraremos la evaluación de los resultados de aprendizaje en las actividades, en la evaluación de las competencias en los títulos de grado. Se hace patente la necesidad de elaborar guías de evaluación, protocolos particulares para estancias, fases y actividades concretas, que sean operativas para la totalidad de participantes.

Querríamos que se considerara, también, que la calificación del módulo de prácticas, que incluye el TFG en los títulos de Maestro/a, tenga una relevancia especial en la incorporación en los centros de titularidad pública, ya que puede ser un incentivo justificado de este proceso serio y comprometido. El Departamento de Educación tendría que valorar específicamente el nivel de competencia profesional manifestado en el practicum que hacen las futuras y el futuro maestro. Sería una manera de colaborar en el conjunto —más bien abrumador— de las tareas, los agentes, las instituciones y los conocimientos que se ponen en juego para evaluar coherentemente y de manera creíble este practicum. Entendemos que este modelo que parte de las necesidades del centro, con un enfoque de evaluación compartido y colaborativo, favorece la mejora de la formación inicial y permanente de maestros novatos y novatas, y expertos y expertas.

Conociendo bastante bien las dificultades, tampoco podemos obviar el hecho que las prácticas de los y las maestras, y seguramente de todo el alumnado de Ciencias Sociales, como también el esfuerzo suplementario del profesorado tutor y del equipo de profesionales que los acogen en sus centros, está todavía poco compensado. La evaluación del practicum tiene que tener en cuenta el contexto y, por lo tanto, los recursos que se dedican. Nuestra propuesta tiende a alcanzar el nivel máximo de calidad para el aprendizaje y la evaluación de competencias —sin llegar a la utopía, y asumiendo que su valor más profundo es plantear las cuestiones y no resolverlas, si no es provisionalmente— pero eso por sí mismo no lo garantizará.

La fase de las prácticas supone, tanto para los estudios de las Ciencias Sociales como para los estudios universitarios, en general el momento idóneo para la evaluación de gran parte de las competencias profesionales. El protocolo hacia donde se ha orientado esta guía se basa principalmente en un flujo de ida y vuelta entre las competencias del título universitario, definidas a priori, y el despliegue de los resultados de aprendizaje, concretados y verificados *in situ*. También tiene un espacio significativo todo el que supone una práctica reflexiva posterior (tutoría, presentación, reseña, informe de autoevaluación, carpeta de trabajo, etc.), que es en sí mismo uno de los elementos consustanciales de cualquier proceso evaluador y de formación universitaria.

Así pues, en la secuencia «antes-durante-después» de la práctica formativa, los dispositivos de evaluación son constantes y diversos. En este proceso, el punto de partida y también el de llegada será el estudiante, y las competencias que tiene que adquirir y tiene que acreditar con y en la práctica profesional. Aclarar y mostrar las herramientas y los procesos que nos pueden conducir a la verificación de la competencia del futuro o la futura profesional es un proceso complejo. La muestra que se ofrece en esta guía tiene que suponer un estímulo para todas aquellas personas implicadas en la formación y evaluación universitarias.

5. BIBLIOGRAFÍA

ABADÍA SANZ, T. J. *Propuesta de modelo didáctico de evaluación del Prácticum, con el campus virtual (mediante enseñanza semipresencial), en la Facultad de Educación. Investigar durante las Prácticas Escolares (Medio Social y Cultural)*. Zaragoza, Huesca, Teruel: Universidad de Zaragoza. Presentación al Congreso de Poio de 2004.

ALLEN, Jim; RAMAEKERS, Ger; VAN DER VELDEN, Rolf. La medición de las competencias de los titulados superiores. En VIDAL GARCÍA, Javier. *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Universidad de León, 2003, p. 31-54.

ALOMAR, E. & COLS, M. *La tutoria als estudiants de magisteri en el marc dels seminaris*. Sesión de formación. Universitat Ramon Llull, Blanquerna, 2006.

ALSINA, À., BUSQUETS, O., ESTEVE, O. I TORRA, M. *La reflexió sobre la pròpia pràctica: una eina per progressar en l'ensenyament de les matemàtiques*. Sesgo, 2006, 25, 37-43.

ANECA. *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005.

ANECA. *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2003.

AQU CATALUNYA. *Guia per al disseny d'un perfil de formació: Enginyeria Química*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2006.

AQU CATALUNYA. *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2004.

ARMENGOL, C. i altres. *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: AQU Catalunya, 2005.

BAILLAUQUÈS, S. «Le travail des représentations dans la formation d'enseignants». En PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, PH. (eds.). *Former des enseignants professionnels*. París: De Boeck & Larcier, 1996.

BARRÓN, C. La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En VALLE, M. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, 2000.

BARTOLOMÉ, M. «Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions». En MATEO, J. & VIDAL, M.C. (coords.). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: UOC, 1997.

BATLLORI, R., DEL CARMEN L., RAFEL, E. *Informe sobre el pràcticum experimental dels estudis de mestre*. Facultat d'Educació, Universidad de Girona, 2004. Documento interno.

BATLLORI, R., DEL CARMEN L., RAFEL, E. Pla de seguiment i valoració del nou model de pràcticum dels estudis de mestre de la Universitat de Girona. *Actos del 3º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Girona: 2004.

BESALÚ, X., FALGÀS, M., GODOY, J., Y ROMERO, A. (eds.). *Mestres del segle XXI*. Girona: CCG Ediciones, 2007.

CENTRAL WASHINGTON UNIVERSITY. *Practicum handbook*. Competency Block Certificate Program. Business and Industry Career and Technical Teacher Certification Program Advisory Committee, 2003. Disponible en: <http://www.cwuce.org/docs/handbook_Jan03.pdf>

DEL CARMEN, L (ed.). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Universitat de Girona. ICE, 2000.

DEL CARMEN, L., BATLLORI, R., CAPEL, D., PÉREZ, M. L., SERRA, J. M. El plan de mejora del pràcticum de los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona. *Actas del VII Symposium Internacional sobre Prácticum*. Santiago de Compostela: Tórculo, 2003.

DEL CARMEN, L., BATLLORI, R., FALGÀS, M. Una experiència de pràcticum col·laboratiu. *Perspectiva Escolar*, 2006, nº. 307, p.17-24.

DELBECQ, A. L., VAN DE VEN, A., GUSTAFSON, D. H. *Técnicas grupales para la planeación*. México: Ed. Trillas, 1984.

EPSTEIN, R. M. & HUNDERT, E. M. Defining and assessing professional competence. *JAMA*. 9 enero 2002, vol. 287, nº. 2, AMA Titles, p. 226-235.

ERAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press, 1994.

España. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Madrid: *Boletín Oficial del Estado*.

España. Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*.

España. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*.

España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*.

ESPÍN, J. V. *L'avaluació dels aprenentatges universitaris*. UB. Docencia Universitaria, 1993.

ESPINET, M. La tutoria dels treballs de pràcticum. *Sesión de formación en la UdG*. UAB, Facultad de Educación, 2003.

ESTEVE, O. *Instruments d'observació. Instrumentos de observación. Documento interno. Proyecto de aplicación de la práctica reflexiva en la formación permanente del profesorado (Plano marco de formación 2005-2010)*. Departamento de Educación. Generalitat de Catalunya, 2006.

FEIXAS, M. & SANJUÁN, C. *El aprendizaje basado en evidencias*. [Última consulta 10 de diciembre de 2008]. Disponible en: http://eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc214.doc.

GELI, A. M.; PÈLACH, I. (coord.). *Aproximación a las competencias en los nuevos títulos de maestro*. Girona: Publicaciones de la UdG, 2006.

GIROUX, S.; TREMBLAY, G. *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Formation d'Enseignants*. 04-00008, ISBN: 2-550-42519-7. Bibliothèque nationale du Québec, 2004. Disponible en: <<http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm>>

HERNANDEZ, A. & MOORE, G. *Évaluation en APP. Mise en oeuvre à l'INSA de Toulouse*. Tolosa de Llenguadoc: INSA, 2007.

HUTMACHER, R. W. L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern els sistemes educatius. En *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, 1999, p. 15-34.

JORBA, J. i CASELLAS, E. (ED.). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Barcelona. Barcelona: UAB-ICE, 1996.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción* (3ª edición). Barcelona: Laertes, 1988.

KOLB, D.A. *Experiential learning*. Prentice Hall, 1984.

LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Mont-real: Guérin, 2000.

LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.

MARQUÈS, P. *Autoevaluación y desarrollo de competencias transversales: experimentando con la herramienta Cycloid*. Diploma de posgrado en Docencia Universitaria, 3ª edición, ICE UdG, 2007.

MATEO, J. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE UB-Horsori, 2000.

MILLER, GE. The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, nº 65. 1990. p. 63-67.

MILLER, Allen H.; IMRIE, Bradford; COX, Kevin. *Student assessment in higher education*. Londres: Kogan Page, 1998.

MOLINAS, M. *Una experiencia de aprendizaje para tutoría y evaluación para portafolio*. Diploma de posgrado en Docencia Universitaria, 3ª edición, ICE UdG, 2007.

NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible en: <http://nces.ed.gov/publicsearch/> (consultado en setembre de 2008).

PEIRÓ, S.; PORTELLA, E. El grupo nominal en el entorno sanitario, , *Cuadernos de Salud Pública y Administración de Servicios de Salud*, nº. 1, Valencia, Instituto Valenciano de Estudios en Salud Pública, 1994.

PERRENOUD, C. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, 1999.

PERRENOUD, Ph. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

PERRENOUD, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. París: ESF, 2001.

PRADES, A. *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (coord). *Manual de tutoria universitària. Recursos per a l'acció*. Barcelona: OCTAEDRO/ICE-UB, 2005.

ROE, R. A. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), p. 192-202.

RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB, 2005.

SANS MARÍN, A. «L'avaluació dels aprenentatges: Construcció d'instruments». *Quaderns de Docència Universitària*. Barcelona: UB, 2004.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SEGGERS, M., DOCHY, F. & CASCALLAR, E. (ed.). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards (innovations & change in professional education)*. Dordrecht (Países Bajos): Kluwer Academic Publishers, 2003.

TARDIF, M. *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

TEACHING TRAINING AGENCY. *Qualifying to teach. Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. Londres: 2002.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004. Conferencia.

UNIVERSITAT DE GIRONA. *Criteris per a la planificació i programació dels estudis de grau de la Universitat de Girona*. Girona: Universitat de Girona, 2008.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. FACULTY OF EDUCATION. *Early years and primary postgraduate course 2005-2006*, 2005. Disponible en: <www.educ.cam.ac.uk>

VILLA SÁNCHEZ, A. & POBLETE RUIZ, M. «Prácticum y evaluación de competencias». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 2004.

VILLASANTE, T.R.; MONTANÉS, M.; MARTÍ, J. (coord.). *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo, 2000.

YÁÑIZ, C.; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Cuadernos del ICE-Universidad de Deusto, 2006.

ZABALZA, M. «El aprendizaje experiencial como marco teórico para el desarrollo del prácticum». *Actas del VII Symposium Internacional sobre Prácticum*. Santiago de Compostela: Tórculo, 2003.

ZABALZA, M. A. «El prácticum en la formación de maestros». *Congreso Conmemorativo de la Incorporación de los Estudios de Magisterio a la Universidad*. Madrid: 1997. Ponencia.

Via Laietana 28, 5^a planta | 08003 Barcelona | Tel.: +34 **93 268 89 50** | Fax: +34 93 268 89 51



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**

WWW.AQU.CAT