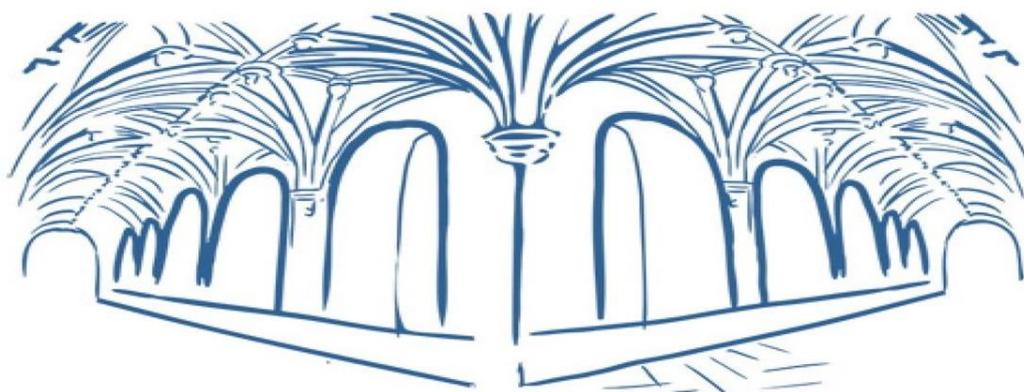


# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas “Presente y retos de futuro”



## ACTAS

**POIO (Pontevedra), 10, 11 y 12 de julio de 2019**

<http://reppe.org/poio>

### **Coordinadores**

Agustin Erkizia Olaizola

Manuela Raposo Rivas

Olga Canet Velez

Manuel Damián Cebrián de la Serna

Miguel Angel Barberá Gregori

Adolfo Pérez Abellás

Miguel Angel Zabalza Beraza



# **XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).**

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

## **Análisis del área competencial saber hacer de futuros docentes a través de la autoevaluación electrónica. (RES0056)**

Ana Belén Pérez Torregrosa, María Jesús Gallego Arrufat, María Asunción Romero López  
Universidad De Granada

### **INTRODUCCIÓN**

La adaptación de la universidad española a las directrices europeas del espacio común de Educación Superior exige el empleo de metodologías centradas en el aprendizaje autónomo del estudiante para la adquisición y evaluación de competencias. En la actualidad los planes de estudio se dirigen a un sistema de enseñanza y aprendizaje dirigido a tratar de sentar las bases para la obtención de competencias profesionales. Encontramos definiciones ambiguas de las competencias profesionales en la literatura (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2013), aunque por otro lado también existe una normativa en la actualidad que, en forma de la legislación, reglamenta las competencias profesionales de los Grados de Educación, y además desarrolla la estructura del Prácticum, regulando las competencias que deben adquirir los futuros docentes durante este período (Orden ECI/3857/2007; Orden ECI/3854/2007). En estas circunstancias, el prácticum adquiere mayor relevancia en los planes de estudio, convirtiéndose en algo más que una asignatura, con un carácter y una consideración que es fundamental para la formación académica de los futuros docentes. De este modo, el prácticum aparece en numerosas investigaciones tanto nacionales como internacionales como un elemento curricular determinante para lograr una formación inicial de calidad (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2013; Zabalza, 2013; Smith & Lev-Ari, 2005; Coll, Taylor, & Grainger, 2002).

En este estudio el presupuesto de partida es que el prácticum se puede mejorar a través de la autoevaluación, en tanto que permite a los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos e identificar sus fortalezas y debilidades (Andrade & Du, 2007), así como realizar un análisis y valoración de sus actuaciones (Gómez, Saiz, & Jiménez, 2013). Para el estudiante, una de las principales aportaciones del prácticum es la posibilidad de reflexionar sobre la toma de contacto con la profesión, que se produce al inicio con supervisión y guía, pero en la que adquiere un protagonismo nuevo y diferente al que ha tenido en su formación previa. En otros trabajos analizamos el empleo de herramientas para la reflexión en el prácticum (Pérez-Torregrosa; Romero-López; & Gallego-Arrufat, 2019), para facilitar



# **XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).**

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://repe.org/poio>

poder estructurar, en conexión con los conocimientos teóricos, los acontecimientos, los aprendizajes y las experiencias vividas en el centro de prácticas.

Por tanto, la autoevaluación se trata de un medio que les permite involucrarse en su aprendizaje, porque pueden valorarlo y compararlo con los objetivos establecidos (Panadero, Brown, & Strijbos, 2016) y sirve como elemento facilitador del incipiente crecimiento profesional (Taras, 2010; Ross & Bruce, 2007) que comienzan en esta etapa. En este estudio consideramos que en dicho período es esencial la perspectiva que implica “dar la voz al estudiante”, porque supone el inicio de la creación de su propio conocimiento profesional como docente y su contribución puede ser beneficiosa.

En la última década se ha producido un auge en el empleo de rúbricas como herramientas de autoevaluación de competencias en Educación Superior (Gallego-Arrufat & Cebrián-de-la-Serna, 2018). Panadero & Jonsson (2013) extraen como conclusión de una revisión de literatura sobre el empleo formativo de rúbricas que su empleo puede mediar en la mejora del aprendizaje de los estudiantes mediante varios mecanismos: proporcionar transparencia ante la evaluación, reducir su ansiedad, ayudar al proceso de retroalimentación, mejorar su autoeficacia del estudiante y apoyar su autorregulación. Estas poseen, entre otras, dos características fundamentales que ayudan a la autoevaluación de los estudiantes: los criterios de evaluación y los estándares de calidad (Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Andrade, Wang, Du, & Akawi, 2009). Las rúbricas permiten a los estudiantes autoevaluar su trabajo de manera más objetiva (Panadero & Romero, 2014). En algunos estudios se evidencia cierta mejora en el aprendizaje como resultado del empleo de las rúbricas para la autoevaluación (Velasco-Martínez, & Tójar Hurtado, 2017; Tur & Urbina, 2016; Panadero & Romero, 2014; Raposo-Rivas & Martínez-Figueira, 2014). Los estudiantes no sólo proporcionan sus propias calificaciones, sino que se involucran en un proceso de retroalimentación después del cual pueden decidir su calificación. El empleo de rúbricas para la autoevaluación ha sido ampliamente estudiado, ya que los estudiantes pueden desarrollar una comprensión interna de las expectativas de los profesores y de los estándares de calidad del trabajo (Lam, 2018).

Existen distintos estudios en los que se analizan las rúbricas y se distinguen según sus características. Se ha llegado a consolidar y extender la diferencia existente entre rúbricas analíticas y rúbricas holísticas (Brookhart, 2018; Jonsson & Svingby, 2007; Dawson, 2015). Debemos seleccionar unas u otras según el propósito, objeto o competencia evaluar. En las rúbricas holísticas el usuario emplea la misma escala de valoración para todos los criterios, mientras que en las analíticas posee una escala de



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

valoración para cada criterio, que se combinaran para obtener una calificación global (Dawson, 2015). En este estudio se aplica una e-rúbrica holística, ya que se usan generalmente para la evaluación a gran escala porque se supone que es fácil y precisa su aplicación (Jonsson & Svingby, 2007) porque tomar una sola decisión es más rápido y menos exigente desde el punto de vista cognitivo que tomar varias (Brookhart, 2018).

En trabajos anteriores también hemos analizado las variables grado de satisfacción, utilidad y validez de las rúbricas electrónicas, así como el índice de recomendación de la actividad tras el uso de las e-rúbricas. Se concluye que los futuros docentes han valorado positivamente el uso de la e-rúbrica, pues consideran que les ha ayudado a reflexionar sobre sus habilidades adquiridas y el proceso desarrollado, por lo que las e-rúbricas pueden considerarse de utilidad para mejorar los procesos de evaluación durante el período de prácticas (Pérez-Torregrosa, Romero-López, Ibáñez-Cubillas, & Gallego-Arrufat, 2017).

Siendo el prácticum un factor clave en la formación inicial docente, en el presente estudio se considera fundamental la autoevaluación para detectar qué competencias auto-perciben que han logrado y en qué áreas perciben que es necesario mejorar. Para el análisis se distinguen las cuatro categorías de competencias de actuación profesional que deben completarse en el prácticum (Aneca, 2005; Tejada Fernández, 2005): competencias técnicas (saber), competencias metodológicas (saber hacer), competencias participativas (saber estar) y competencias personales (saber ser). Los futuros docentes necesitan dominar dichos saberes para ser capaces de intervenir con eficacia en los centros educativos, ya que para ser competente no es suficiente con poseer los saberes, sino que es necesario saber utilizarlos bien en contextos particulares (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016).

Concretamente en esta comunicación nos centramos en el área competencial del saber hacer, que implica la adquisición de habilidades y destrezas metodológicas de los conocimientos aplicados en el prácticum. Consideramos que es la categoría más importante a efectos de la puesta en escena del conocimiento práctico, en el sentido de aprendizaje artesanal de la profesión o conocimiento estratégico (know how), y base del conocimiento profesional para la enseñanza (Shulman, 1986; Elbaz, 1991). El know-how tiene una relación directa con la experiencia, es decir, la práctica que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. Las competencias relacionadas con la categoría saber hacer son consideradas fundamentales por diversos autores para el desempeño docente en general y del prácticum en particular: hacer actividades de aprendizaje variadas (Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004; Haigh & Tuck, 2000); relacionar



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

el aprendizaje con el mundo real (Darling-Hammond, 2006); adquirir habilidades de enseñanza (Cano, 2005; Goh, Wong, Choy, & Tan, 2009); percibir las estrategias de aprendizaje (Zabalza, 2003; Mohd, 2013); utilizar metodologías activas (Darling-Hammond, 2006); usar métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre su evaluación (Zabalza, 2003; Haigh & Tuck, 2000); incentivar la motivación y participación de los estudiantes para aprender (Mohd, 2013; Perrenoud, 2004); evaluar los materiales curriculares (Darling-Hammond, 2006; Cano, 2005); utilizar la tecnología en el aula (Darling-Hammond, 2006; Cano, 2005; Perrenoud, 2004); aplicar los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas (Darling-Hammond, 2006; Zabalza, 2003); gestionar el aprendizaje (Haigh, Pinder, & McDonald 2008; Cano, 2005; Perrenoud, 2004), y participar en el proceso de evaluación (Haigh, Pinder, & McDonald, 2008).

Los objetivos de este estudio son:

- Conocer mediante la autoevaluación electrónica el grado de dominio en el área competencial del saber hacer de los futuros docentes en el Prácticum.
- Examinar qué competencias relativas al saber hacer perciben en mayor o menor medida logradas y/o con necesidad de mejora.

## **METODOLOGÍA**

Se llevó a cabo un estudio de carácter descriptivo, cuantitativo, no experimental.

Los participantes son estudiantes de los Grados en Educación Infantil (n=256) y Educación Primaria (n=458) de la Universidad de Granada matriculados en prácticum durante el curso académico 2018-2019. En esta universidad el Prácticum I consta de 20 ECTS y el Prácticum II de 24 ECTS, y se realiza en los cursos tercero y cuarto, respectivamente.

Según la variable género, el total de futuros docentes (n=714) se distribuye de forma que predominan las mujeres (76.9%) frente a los hombres (23.10%). La media de edad es de 22.99 años. Los estudiantes han realizado el prácticum en centros educativos públicos (50.60%), concertados (16.90%) y privados (32.50%).

Los datos sobre el nivel de logro en las competencias referidas al saber hacer se recopilan mediante la e-rúbrica "autoevaluación del aprendizaje adquirido en el prácticum" (Pérez-Torregrosa, Gutiérrez-Santiuste, & Gallego-Arrufat, 2016). Se trata de una e-rúbrica holística validada (ICC= .947), en la cual los niveles de logro responden a una escala de 1 a 5. Basada en los modelos de Berliner (2004) y Dreyfus (2004), supone



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

la valoración de la adquisición de competencias que han desarrollado los futuros docentes en el centro educativo y la toma de decisiones optando por uno de los cinco niveles de logro posibles (desde el nivel de principiante hasta el de experto). El estudiante se autoevalúa con 1 si se considera novel-inexperto en esa competencia, bien porque no la ha llevado a cabo en el centro educativo o porque se ha guiado por la teoría y/o por el tutor de prácticas, “siguiendo las reglas” y aplicándolas sin reconocer las necesidades reales de los estudiantes (incluyendo las derivadas del contexto, o las adaptaciones curriculares, entre otras). Con 2 si se valora como principiante avanzado cuando, aunque reconoce haber aplicado la competencia en el centro de prácticas, todavía está bajo el conocimiento teórico y/o el asesoramiento directo del tutor de prácticas, y sólo a veces es consciente de las necesidades de los estudiantes o no se reconocen efectos positivos en su aprendizaje. Con 3 si se considera competente, en el sentido de que la ha desarrollado más al tener mayor experiencia y reconocer las necesidades reales del alumnado. Con 4 si se autoevalúa como “competente con dominio especializado”, pues ha realizado una adaptación a las necesidades de los estudiantes y es consciente de cómo lo hace. Y 5 experto, si considera que durante el prácticum ha podido desarrollar dicha competencia, tomando decisiones de manera rápida e intuitiva respecto a las necesidades del alumnado y la considera como una de sus fortalezas.

Se presentan a continuación las 13 competencias de la rúbrica, organizadas según las competencias específicas que se desarrollan en el Prácticum (ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007):

*Competencia específica del Prácticum CDMP 1.* Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

*Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica*

1. Utilizo metodologías activas
2. Gestiono y controlo las actividades
3. Adquiero habilidades de enseñanza

*Competencia específica del Prácticum CDMP 2.* Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

*Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica*

4. Incentivo la motivación de los estudiantes para aprender



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

5. Promuevo la participación democrática de los estudiantes

*Competencia específica del Prácticum CDMP 3.* Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

*Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica*

6. Aplico los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas
7. Evalúo los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes
8. Empleo diferentes instrumentos de evaluación
9. Utilizo métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje

*Competencia específica del prácticum CDMP 4.* Relacionar teoría y práctica según la realidad del centro y del aula.

*Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica*

10. Gracias a mi observación distingo diferentes estrategias de aprendizaje
11. Soy capaz de relacionar el aprendizaje del aula con el mundo real

*Competencia específica del prácticum CDMP 5.* Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica.

*Ítems del área competencial saber hacer de la e-rúbrica*

12. Hago un uso educativo de las tecnologías en el aula
13. Hago actividades de aprendizaje variadas

La rúbrica electrónica se aplica integrada en la plataforma de prácticum de la Universidad de Granada (<https://fcce.practicaseducacion.com/>) después de finalizar el período del Prácticum en los centros. Se informa de la garantía de confidencialidad y anonimato de las respuestas.

El análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS (versión 25 para Mac OS), para el análisis descriptivo, la media (M) y la desviación típica (DT) y el análisis comparativo, mediante la prueba t-student, para muestras independientes. Se estableció un nivel de significación de  $p \leq 0.05$ .



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

## RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados del área competencial saber hacer obtenidos mediante la e-rúbrica “autoevaluación del aprendizaje adquirido en el Prácticum”.

En la tabla 1 se muestran los porcentajes de respuesta de las autoevaluaciones de los futuros docentes en los 13 ítems de las cinco categorías que componen el área competencial saber hacer. El mayor porcentaje de respuesta se encuentra en los niveles 4 y 5, es decir, Competente con dominio especializado (4) y Experto (5). El nivel Experto presenta un porcentaje de respuesta más elevado en todos los ítems, excepto en *Evalúo los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes*, *Aplico los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas*, *Utilizo métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje* y *Empleo diferentes instrumentos de evaluación*, ya que se sitúa en el nivel Competente con dominio especializado.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

	Novel-Inexperto	Principiante avanzado	Competente	Competente con dominio especializado	Experto
1. Utilizo metodologías activas	0.1	2.0	13.3	40.9	43.7
2. Gestiono y controlo las actividades	0.7	1.5	13.7	41.3	42.7
3. Adquiero habilidades de enseñanza	0.3	0.6	10.6	41.6	46.9
4. Incentivo la motivación de los estudiantes para aprender	0.7	5.2	12.7	28.6	52.8
5. Promuevo la participación democrática de los estudiantes	1.0	6.6	19.0	31.5	41.9
6. Aplico los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas	0.7	3.8	21.3	41.2	33.1
7. Evalúo los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes	0.6	2.5	22.5	40.1	34.3
8. Empleo diferentes instrumentos de evaluación	1.4	4.5	24.4	38.4	31.4
9. Utilizo métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje	1.0	4.3	23.0	41.2	30.5
10. Gracias a mi observación distingo diferentes estrategias de aprendizaje	0.3	1.4	10.1	36.3	52.0
11. Soy capaz de relacionar el aprendizaje del aula con el mundo real	0.4	10.0	10.2	37.3	51.1
12. Hago un uso educativo de la tecnología en el aula	0.1	4.8	16.9	31.8	46.4
13. Hago actividades de aprendizaje variadas	0.3	1.4	8.5	40.8	49.0

Tabla 1. Frecuencias de respuesta según nivel de competencia

Las 13 competencias autoevaluadas por los futuros docentes presentan una media superior a 3 puntos sobre 5 (Tabla 2). La competencia autoevaluada que muestra una media más elevada es *Incentivar la motivación de los estudiantes para aprender* ( $M=4.59$ ), con la desviación típica más baja de todas las competencias ( $DT=.623$ ). A continuación, *Promover la participación democrática de los estudiantes* ( $M=4.52$ ), *Distinguir diferentes estrategias de aprendizaje* y *Relacionar el aprendizaje del aula con el mundo real* ( $M=4.38$ , respectivamente). Seguidamente las competencias *Hago actividades de aprendizaje variadas* ( $M=4.37$ ), *Adquiero habilidades*



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://repe.org/poio>

de enseñanza (M=4.34), Utilizo metodologías activas (M=4.26), Gestiono y controlo las actividades (M=4.24) y Hago un uso educativo de la tecnología en el aula (M=4.19). En esta última la desviación típica presenta un valor muy alto respecto al resto de competencias (DT=.894). Por el contrario, presentando los valores medios más bajos, encontramos las competencias *Evaluar los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes* (M=4.05), *Aplicar los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas* (M=4.02), *Utilizar métodos apropiados para informar a los estudiantes* (M=3.96) y *Emplear diferentes instrumentos de evaluación* (M=3.94), coincidiendo esta última precisamente con el valor más alto de la desviación típica de todas las competencias (DT=.927). Sin embargo, la desviación típica no sobrepasó 1.0 en ningún caso, lo que indica que no hay una considerable dispersión en las valoraciones de los estudiantes.

	M	DT
4. Incentivo la motivación de los estudiantes para aprender	4.59	.623
5. Promuevo la participación democrática de los estudiantes	4.52	.664
10. Gracias a mi observación distingo diferentes estrategias de aprendizaje	4.38	.746
11. Soy capaz de relacionar el aprendizaje del aula con el mundo real	4.38	.725
13. Hago actividades de aprendizaje variadas	4.37	.722
3. Adquiero habilidades de enseñanza	4.34	.711
1. Utilizo metodologías activas	4.26	.771
2. Gestiono y controlo las actividades	4.24	.796
12. Hago un uso educativo de la tecnología en el aula	4.19	.894
7. Evalúo los materiales curriculares según su utilidad para los estudiantes	4.05	.848
6. Aplico los principios de evaluación a diferentes aspectos y situaciones educativas	4.02	.871
9. Utilizo métodos apropiados para informar a los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje	3.96	.892
8. Empleo diferentes instrumentos de evaluación	3.94	.927

Tabla 2. Resultados en la autoevaluación, ordenados de mayor a menor puntuación

En la tabla 3 se observa que, en el conjunto de competencias analizadas, las medias resultantes son similares para los grados de Educación Infantil y Primaria, siendo levemente más elevada la obtenida en el Grado de Educación Primaria. Los resultados



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://repe.org/poio>

no muestran diferencias estadísticamente significativas ( $t=-624$ ;  $p=0.543$ ) al aplicar la prueba t-Student en el área competencial *saber hacer* en función de la especialidad o grado cursado.

<i>Categorías agrupadas del área competencial saber hacer</i>			
Especialidad	N	M	DT
Educación Infantil	256	4.23	0.61
Educación Primaria	458	4.26	0.55

*Tabla 3. Diferencia de las medias y desviaciones típicas, según grado*

Posteriormente se realiza un análisis adicional para conocer si existen diferencias significativas entre las autoevaluaciones de los futuros docentes de los grupos de Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria en cada una de las 13 competencias mediante la prueba t-student para muestras independientes. Los resultados evidencian diferencias significativas en la competencia *Hago un uso educativo de la tecnología en el aula* ( $t=-2.085$ ;  $p=.037$ ), dado que al ser  $p<0.05$ ) entre ambas especialidades del prácticum.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

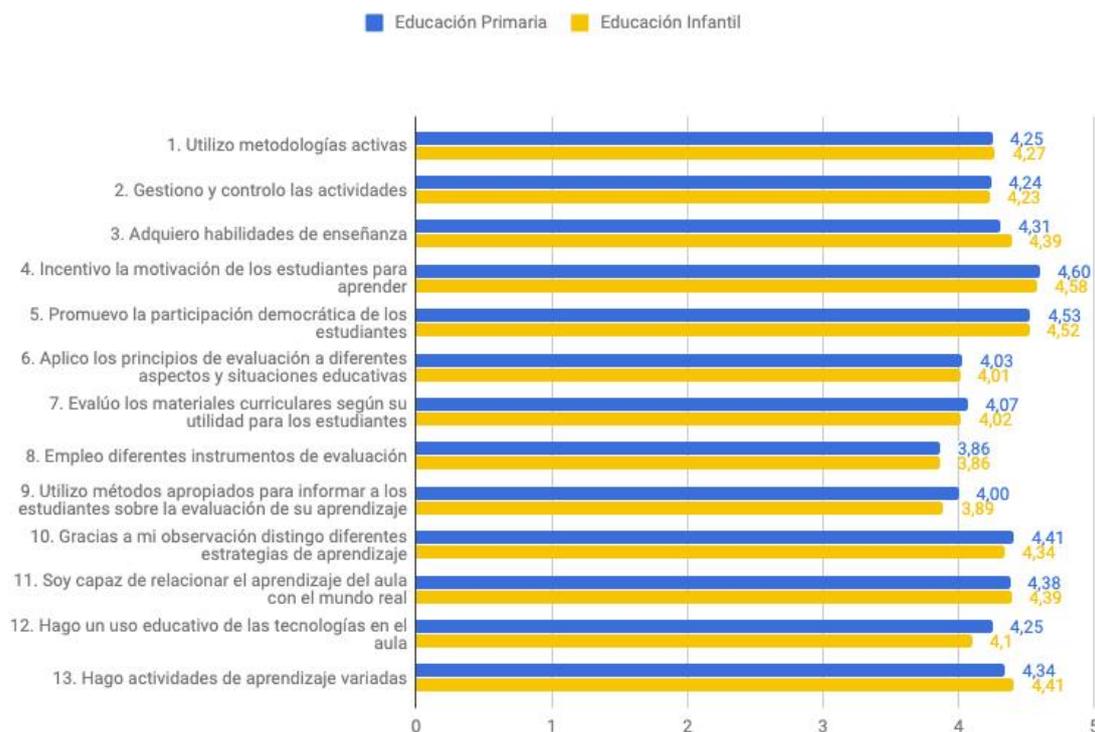


Figura 1. Comparación de medias de las categorías del área competencial saber hacer en función del grado del estudiante en prácticas

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten identificar el grado de dominio de las competencias relativas al saber hacer de los futuros docentes en el Prácticum I. Como en la mayoría de las ocasiones en las que se ofrece la oportunidad de autoevaluarse, son auto-percibidas con un valor alto, cercano a 5 o “muy logradas” por la mayor parte de estudiantes. Debido a que interesa obtener matices en estas puntuaciones, y gracias al empleo de la rúbrica electrónica, el análisis descriptivo aporta un resultado, a nuestro juicio, interesante y quizás inquietante, en relación con los estudios que venimos realizando sobre la evaluación del prácticum como línea de investigación (Gallego-Arrufat, & Cebrián-de-la-Serna, 2018; Cebrián-de-la-Serna, 2018; Pérez-Torregrosa, Gallego-Arrufat & Gámiz-Sánchez, 2016; Cebrián, Bartolomé-Pina, Cebrián-Robles, & Ruiz-Torres, 2015) pues no existen estudios que contrasten el impacto del aprendizaje adquirido en el prácticum sobre la autopercepción del desarrollo de las competencias.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

Cuando los estudiantes autoevalúan el área competencial de saber hacer auto-perciben que son precisamente los ítems de la competencia CDMP 3 (Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias), estrechamente centrados en la evaluación, aquellos en los que menor puntuación obtienen; situándose las respuestas en el nivel 3 de adquisición (competente, pero con escasa confianza). Este resultado indica que los futuros docentes perciben que no llegan a adquirir esta capacidad evaluadora en el desarrollo de las prácticas. Frente a ésta, se perciben adquiridas a nivel de experto, en orden de mayor a menor, las competencias CDMP 2 (Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia); CDMP 4 (Relacionar teoría y práctica con la realidad del centro y del aula); CDMP 1 (Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma); y CDMP 5 (Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando sobre la práctica).

En cuanto al análisis comparativo, aunque no aparecen diferencias estadísticamente significativas, podemos afirmar que el área competencial saber hacer del Grado de Educación Primaria obtiene una puntuación ligeramente superior al Grado de Educación Infantil; siendo la competencia 12 (Hago un uso educativo de las tecnologías en el aula), la única que muestra una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la autopercepción de los futuros docentes.

A modo de conclusión se puede afirmar que, tras su primera estancia en el centro de prácticas (Prácticum I), los estudiantes auto perciben que las competencias relacionadas con la evaluación no se desarrollan de forma efectiva, pues consideran que su capacitación es inferior al resto de competencias. Por lo tanto, detectamos un problema en la adquisición de habilidades relacionadas con la evaluación durante sus prácticas en los centros educativos. Esto puede ser debido a que desde la supervisión se incide en el valor e importancia de la evaluación del propio estudiante en prácticas y no se hace tanto hincapié en la consideración de la evaluación en su práctica en el centro. La evaluación se constituye así en uno de los retos para la mejora del prácticum, por lo que nuestra futura línea de investigación contempla la transcendencia en el inicio de la profesión de la modificación del papel percibido (y desempeñado) entre “ser evaluado” y “evaluar”. La línea de trabajo incluye la necesidad de una formación específica sobre evaluación a lo largo del prácticum, así como enfatizar la importancia de la evaluación durante el período en el que se encuentran en los centros educativos. Los futuros docentes deben ser conscientes de la importancia de la autoevaluación de su actividad



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

pedagógica de cara a la mejora y a su propio crecimiento profesional. Se debe animar a los futuros docentes a llevar a cabo una autoevaluación de su actividad pedagógica desde el primer día de Prácticum (en el Prácticum I) para que se acostumbren a evaluar sus decisiones y actuaciones llevadas a cabo en el centro educativo. Si se trabaja la autoevaluación desde este momento como elemento de aprendizaje preprofesional, y si éste se consolida, podrá ser un aprendizaje a lo largo de la vida (Taras, 2010). Nickel, Sutherby, & Garrow-Oliver (2010) señalan que la autoevaluación es una parte crucial del aprendizaje y del continuo crecimiento profesional de los docentes. Además, consideran necesario promoverla entre los estudiantes y comenzar a extenderla más entre los tutores, tanto académicos como profesionales, como meta clave para el Prácticum. En otros estudios (Ratminingsih, Artini, & Padmadewi, 2017; Majzub, 2013) se evidencian los beneficios que perciben los futuros docentes tras emplear la autoevaluación en sus prácticas: un mayor desarrollo profesional, una mejora de la calidad del aprendizaje del alumnado, una creciente conciencia de sus propias habilidades de enseñanza y aprendizaje y una mayor capacidad para manejar los asuntos y problemas relacionados con su práctica docente. Con todo ello, se justifica y apoya la importancia de la auto reflexión para mejorar la autoestima, las competencias docentes y la gestión del clima de enseñanza en el aula. Por tanto, se recomienda proporcionar a los futuros docentes una base sólida de conocimiento sobre el uso de la autoevaluación (Ratminingsih, Artini, & Padmadewi, 2017), ya que necesitan aprender y ser capaces de autoevaluarse críticamente (Majzub, 2013).

En general las experiencias sobre autoevaluación en el Prácticum de los futuros docentes no proporcionan la necesaria orientación a los tutores académicos y profesionales sobre cómo aplicarla y qué herramientas emplear, por lo que se continúa demandando una mayor homogeneidad y compenetración en los criterios de evaluación. González-Garzón y Gutiérrez (2012) advierten una cierta urgencia de tratar con más profundidad la autoevaluación de los futuros docentes, ya que tras analizar como emplean dicha técnica once tutores académicos de una misma universidad, observan que aunque el 100% del alumnado realiza autoevaluación durante el Prácticum I, pero no hay homogeneidad en los procedimientos, y son muy diferentes entre unos tutores y otros. Se debe incluir la autoevaluación en el prácticum, en la medida en que el alumnado no solo se va a autocalificar (Goodrich & Boulay, 2003), sino que la autoevaluación va a formar parte de un proceso de reflexión sobre lo realizado en el centro educativo durante sus prácticas que contribuye a la construcción de su conocimiento profesional. Además, permite alejarnos de una evaluación que esté exclusivamente en manos del profesorado, donde es difícil ver como los estudiantes



# **XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).**

*Presente y retos de futuro*

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://repe.org/poio>

pueden elevar su compromiso, empoderarse y desarrollar habilidades de autorregulación, necesarias para continuar aprendiendo fuera del contexto universitario y a lo largo de su vida (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Consideramos que también es necesaria la formación de los tutores académicos para lograr que la autoevaluación sea una técnica más eficaz durante el prácticum. Sampson, Linek, Raine, & Szabo (2013) señalan que podría ser más útil la autoevaluación si se reestructura el papel de los supervisores o tutores académicos que trabajan con los tutores profesionales para ofrecer más retroalimentación durante la estancia en el centro educativo y establecer una comunicación más directa con estos. Los gestores deberían tener en cuenta este aspecto, e incluir más horas de dedicación tanto de los tutores académicos como de los profesionales, ya que el prácticum tiene un poderoso impacto en las creencias y futuras prácticas de los estudiantes.

Por otra parte, a pesar de estar muy extendido el empleo de rúbricas en educación superior, recientes revisiones de literatura señalan que se necesitan estudios empíricos que examinen el efecto de herramientas electrónicas de autoevaluación en los estudiantes en este nivel (Papanthymou & Darra, 2018). Es potencialmente preocupante la evidencia de que solo el 56% de los estudios publicados sobre rúbricas en educación superior entre 2015 y 2017 señala el empleo de rúbricas con los estudiantes, por lo que es necesario evidenciar su supuesto potencial formativo (Brookhart, 2018). Creemos oportuno continuar analizando empíricamente el empleo de rúbricas en el prácticum en futuros estudios.

En cualquier caso, como conclusión general, cabe afirmar que la mayor parte de las competencias se adquieren principalmente durante el prácticum y las prácticas externas curriculares en los grados. La formación práctica es esencial, puesto que no existe ninguna formación teórica que posibilite, en exclusiva, la adquisición de ninguna competencia. Estimamos que posteriores estudios deben dirigirse a la necesidad de profundizar, con un enfoque cualitativo, en el conocimiento del modo en que el prácticum contribuye al desarrollo de las competencias propuestas y el uso de rúbricas. A raíz de estos resultados se espera introducir, en el siguiente periodo (Prácticum II), una propuesta de mejora específicamente relacionada con la competencia en evaluación de los futuros docentes.



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102, 287-302. doi: 10.3200/JOER.102.4.287-302

ANECA-Agencia Nacional de Educación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco para el título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Andrade, H., & Y. Du. (2007). Student Responses to Criteria-Referenced Self-Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159–181. doi:10.1080/02602930600801928

Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: their characteristics, development and accomplishments. En R. Batllori i Obiols, A. E. Gomez Martinez, M. Oller i Freixa, & J. Pages i Blanch (Eds.). *De la teoria a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials* (pp. 13-28). Barcelona, España: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.

Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3, 1-22. doi: 10.3389/educ.2018.00022

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79. Recuperado de <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/44>

Cebrián-de-la-Serna, M., Bartolomé-Pina, A. R., Cebrián-Robles, D. & Ruiz-Torres, M. (2015). Study of the Portfolios in the Practicum: Analysis of a PLE-Portfolio. *RELIEVE, Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2). doi: 10.7203/relieve.21.2.7479

Coll, R. K., Taylor, N., & Grainger, S. (2002). Assessment of work based learning: Some lessons from the teaching profession. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 5-12. Retrieved from [https://www.ijwil.org/files/APJCE\\_03\\_1\\_5\\_12.pdf](https://www.ijwil.org/files/APJCE_03_1_5_12.pdf)

Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138. doi:10.1177/0022487105283796



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

Dawson, P. (2015). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42, 347–360. doi: 10.1080/02602938.2015.1111294

Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, 177–181. doi:10.1177/0270467604264992<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19. doi:10.1080/0022027910230101

Gallego-Arrufat, M.J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Contribuciones de las tecnologías para la evaluación formativa en el prácticum. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 139-161. doi:10.30827/profesorado.v22i3.7996

Goh, K.C., Wong, A.F., Choy, D., & Tan, J.P.I. (2009). Confidence levels after practicum experiences of student teachers in Singapore: An exploratory study. *Journal of Educational Policy*, 6(2), 121-140. Retrieved from <https://bit.ly/2WH7IVm>

Gómez, G. R., Saiz, M. S. I. & Jiménez, E. G. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 2(11), 198-210. Recuperado de <https://goo.gl/bnJuvb>

González-Garzón, M. L. & Gutiérrez, C. L. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria: el punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista de Educación*, 35, 131-154. Recuperado de <http://sl.ugr.es/OarU>

Goodrich, H., & Boulay, B.A. (2003). Role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21–30. doi: 10.1080/00220670309596625

Haigh, M., Pinder, H.J., & McDonald, L.G. (2008). The practicum's contribution to students learning to teach. In Rubie-Davies, C.M. & Rawlinson, C. (Eds). *Challenging thinking about teaching and learning* (pp.251-269). New York: Nova Science Publishers. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2292/10696>

Haigh, M., & Tuck, B. (2000). Assessing student teachers' performance in practicum. *Auckland College of Education*. Retrieved from



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

<http://www.aare.edu.au/publications-database.php/2472/assessing-student-teachers-performance-in-practicum>

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130–144. doi: 10.1016/j.edurev.2007.05.002

Raposo-Rivas, M. & Mat3nez-Figueira, M. E. (2014). Evaluaci3n educativa utilizando r3brica: un desaf3o para docentes y estudiantes universitarios. *Educaci3n y Educadores*, 17(3), 499-513. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.6

Lam, R. (2018). *Portfolio Assessment for the Teaching and Learning of Writing*. Springer.

Majzub, R. M. (2013). Teacher Trainees' Self Evaluation during Teaching Practicum. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 102, 195-203. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.733

Nicol, D., & McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning, a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090

Nickel, J., Sutherby, L. & Garrow-Oliver, S. (2010). Fostering reflection through challenging practica. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(1), 49-62. doi: 10.1080/10901020903539689

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificaci3n de los t3tulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesi3n de Maestro en Educaci3n Infantil. *Bolet3n Oficial del Estado*, 312, de 27 de diciembre de 2007, 53735-53738. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el curr3culo y se regula la ordenaci3n de la educaci3n infantil. *Bolet3n Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2008, 1016-1036. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830. doi:10.1007/s10648-015-9350-2

Panadero-Calder3n, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Revisi3n sobre autoevaluaci3n educativa: evidencia emp3rica de su implementaci3n a trav3s de la autocalificaci3n sin



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 172-197. Recuperado de <https://goo.gl/4hwF4z>

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129 – 144. doi:10.1016/j.edurev.2013.01.002

Papanthymou, A., y Darra, M. (2018). Student Self-Assessment in Higher Education: The International Experience and The Greek Example. *World Journal of Education*, 8(6), 130-146. doi:10.5430/wje.v8n6p130

Pérez-Torregrosa, A.B., Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M.J. (2016). Autoevaluación con e-rúbrica en practicum: construcción y validación del instrumento. En Pedro, N., Pedro, A., Filipe Matos, J., Piedade, J., & Fonte, M. (Eds.). *Digital Technologies & Future School: Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016* (pp.387-393). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Pérez-Torregrosa, A.B., Romero-López, M. A., Ibáñez-Cubillas, P., & Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum. *Revista Prácticum*, 2(1), 60-79. Recuperado de <https://revistapacticum.com/index.php/iop/article/view/25>

Pérez-Torregrosa, A.B.; Romero-López, M.A.; & Gallego-Arrufat, M.J. (2019). Los diarios de prácticas como instrumento para promover la reflexión. En E. Martínez-Figueira & M. Raposo-Rivas (Eds.). *Kit de supervivencia para el Prácticum de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Universitas.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Ratminingsih, N. M., Artini, L. P., & Padmadewi, N. N. (2017). Incorporating Self and Peer Assessment in Reflective Teaching Practices. *International Journal of Instruction*, 10(4), 165-184. doi: 10.12973/iji.2017.10410a

Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacher Education*, 23(2), 146-159. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.035

Sampson, M. B., Linek, W. M., Raine, I. L. & Szabo, S. (2013). The Influence of Prior Knowledge, University Coursework, and Field Experience on Primary Preservice Teachers' Use of Reading Comprehension Strategies in a Year-Long, Field-Based Teacher



# XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas (Poio 2019).

Presente y retos de futuro

Poio (Pontevedra), 10 a 12 julio 2019

<http://reppe.org/poio>

Education Program. *Literacy Research and Instruction*, 52(4), 281-311. doi: 10.1080/19388071.2013.808296

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 289-302. doi:10.1080/13598660500286333

Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209. doi: 10.1080/13562511003620027

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2), 1-31. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/1416>

Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41974>

Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi:10.5944/educXX1.12175

Tur, G., & Urbina, S. (2016). Rúbrica para la evaluación de portafolios electrónicos en el entorno de la web social. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 48, 83-96. doi: 10.12795/pixelbit.2016.i48.06

Velasco-Martínez, L. C., & Tójar-Hurtado, J. C. (2017). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 183-208. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2013). *El prácticum y las prácticas en empresas: En la formación universitaria*. Madrid: Narcea.