

Practicum y evaluación

José-Reyes RUIZ-GALLARDO

Arturo VALDÉS

Consuelo MORENO

Correspondencia:

José-Reyes Ruiz-Gallardo

Correo electrónico:
josereyes.ruiz@uclm.es

Dirección postal:
Facultad de Educación de Albacete
Plaza de la Universidad,
02.071 – Albacete (España)

Recibido: 09/12/2011
Aceptado: 18/03/2012

RESUMEN

El estudio expone una experiencia de evaluación formativa y compartida, basada en criterios, sobre alumnos en prácticas de magisterio, integrando evaluaciones de los propios estudiantes, sus compañeros, observaciones realizadas en tutorías, exposiciones orales, clases prácticas, y la del maestro tutor, en una reunión privada.

Como resultados, aparte del propio método, se exponen opiniones de los alumnos ante el nuevo sistema, y algunas de las implicaciones que conlleva, como el crecimiento epistemológico o la puesta en evidencia del estado y progresión del alumno en ciertas competencias.

PALABRAS CLAVE: *Practicum, evaluación formativa y compartida, evaluación basada en criterios, competencias.*

Practicum and evaluation

ABSTRACT

This study presents an experience in formative and shared assessment, based on criteria, applied during the practicum of teacher training students. It incorporates peer- and self-evaluation, observation of students' performance at schools, oral presentations in private tuitions and a private interview with the school tutor.

Apart from the assessment method itself, the study undertaken shows the students' opinions about the new system, as well as some of its implications, such as the epistemological growth or the development in their acquisition of competences.

KEY WORDS: *Practicum, formative and shared evaluation, criterion referenced test, competences.*

Introducción

El practicum

Considerando los estudios de Magisterio, el practicum es un período de formación que los alumnos desarrollan en los centros escolares, con apoyo de maestros experimentados y cualificados (DÍAZ, 2004). En cualquiera de sus especialidades, es la materia (asignatura) que mayor carga en créditos tiene. En el momento en el que se desarrolló en trabajo, y de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991 (BOE, 1991), donde se establece el título universitario oficial de Maestro, se le asignan un total de 32 créditos. En la actualidad, asciende a 50 créditos (BOE, 2007 A, B). Su planificación, es competencia de cada Universidad, aunque debido a que se realizan en centros docentes, con el soporte de maestros, es preciso que estas entidades establezcan los acuerdos de colaboración adecuados (en el caso de Castilla-La Mancha, en este curso DOCM, 2011).

El practicum es considerado por muchos autores (DÍAZ, 2004; GONZÁLEZ, 2002; ZABALZA & MARCELO, 1993) una de las asignaturas más importantes del futuro maestro, y constituye la primera ocasión de toma de contacto con la realidad educativa, dándole al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su capacidad, aptitudes y actitudes docentes (OLAYA, 1997). Como indica Prat (1997), en él se unen tres realidades distintas pero complementarias: estudiantes, centros educativos y universidades, aunque en el caso de los centros educativos, y dada la complejidad de la realidad educativa actual, debería ser más amplia, variada y continua (LIESA, 2009), de modo que se consiguiera una experiencia más enriquecedora, y menos parcial.

Sus funciones básicas son dos (CASTAÑO *ET AL.*, 1997):

- a) socializar al alumno en el contexto laboral.
- b) relacionar la teoría y la práctica, fomentando la formación de esquemas de pensamiento y acción.

Se considera pues, como el campo de aplicación de los conocimientos y competencias adquiridos por el alumno a lo largo de su carrera. Herramientas como el practicum, hacen que el alumno, como futuro profesional, esté más preparado para trabajar, para adaptarse a las demandas del mercado laboral, para conocer cuales son sus puntos fuertes y débiles, les hacen conscientes de si su vocación es real, si les gusta trabajar con niños, etc. (SEGRIST & SCHOONAERT, 2006). Se trata, por tanto, un espacio privilegiado para comprobar la calidad de la enseñanza recibida por el alumno (MEDINA & GARCÍA, 2005).

A pesar de ello, parece que la universidad la entiende como una asignatura de segunda categoría (LIESA, 2009), ya que es la única asignatura (al menos en la universidad del autor citado, y en la nuestra) en la que los alumnos no valoran la actuación del profesor que la imparte y, por tanto, no se considera para evaluaciones externas de calidad de profesorado. Ello puede producir a una falta de motivación del profesorado.

La evaluación

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso formativo en cualquier nivel educativo (BOSÓN & BENITO, 2005), y es el arma más poderosa de que disponen los profesores para influir en el modo de trabajo de los alumnos (GIBBS, 2003). Zabalza (2003) la define como una de las diez competencias clave de los profesores universitarios, sin embargo, son muchos los autores que destacan la pobreza y superficialidad con la que tradicionalmente se utiliza (BOSÓN & BENITO, 2005; BROWN, 2003A; RACE, 2003; SANTOS, 1995).

Para el *Committee on Undergraduate Science Education* (CUSE, 1997), se evalúa a los estudiantes para averiguar hasta qué punto han alcanzado los objetivos de la asignatura. En general, pueden diferenciarse dos tipos de evaluación (CABALLERO *ET AL.*, 1994; BROWN, 2003A): formativa, que tiende a ser continua, y que debe proporcionar una retroalimentación tanto a alumnos como a profesores (BENITO & CRUZ, 2005), y sumativa que es la que suele dar valoración numérica y se realiza como colofón final al proceso de aprendizaje. Para esta misma autora (BROWN, 2003A), no hay evaluaciones puramente formativas o sumativas, ya que esta última también proporciona una realimentación a los alumnos, aunque quizá de forma escasa y tardía (ZAREMBA & DUNN, 2004).

La evaluación sumativa tradicional (el examen escrito final) es, sin embargo, la forma más común de evaluación (BROWN, 2003A), a pesar de las múltiples debilidades que se le han atribuido (RACE, 2003): produce desmotivación en los alumnos, obstaculiza el *feedback* y no hace mucho por dar sentido a lo aprendido, fuerza a aprender de forma superficial y no mide los objetivos de aprendizaje que constituyen la educación universitaria; dicho de otro modo, lo que se mide es mucho menos importante que lo que debería medirse: trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, pensamiento lateral, capacidad reflexiva y de toma de decisiones, etc. Ya que, como indican muchos autores (SHADISH, 1994; LÓPEZ, 2004), evaluar es mucho más que calificar.

Un buen número de autores que proponen vías alternativas a este sistema: Bosón & Benito (2005), Brown (2003b), Rhodes & Tallantyre (2003), Santos (1995), Segrist & Schoonaert (2003), etc., proponiendo, además, soluciones a la evaluación de habilidades, competencias, destrezas, actitudes, y no sólo de los contenidos teóricos.

La evaluación compartida considera la evaluación de los diferentes agentes involucrados, consiguiendo mejores resultados en los alumnos y favoreciendo importantes competencias en los alumnos (LÓPEZ, 2011).

Pero la realidad, al menos en el centro de los autores, como apuntan algunos estudios (DÍAZ, 2004), muestra que la valoración de los maestros y de los profesores de la universidad, es muy poco objetiva. Una de sus consecuencias es que la inmensa mayoría de los alumnos obtienen una nota final que oscila entre el sobresaliente y la matrícula de honor. Si esto fuera cierto, todos los alumnos serían excelentes en todas sus facetas: académicas (valoradas fundamentalmente por los profesores de la universidad) y profesionales (valoradas por los maestros tutores).

Aparecen varias causas que pueden motivar esta sobreestimación, entre las cuales destacan (DÍAZ, 2004): los maestros valoran, sobre todo, aspectos globales actitudinales del estudiante (interés, motivación, puntualidad, dedicación, etc.); no se tiene en consideración el necesario repertorio de habilidades docentes, ya que parece que se entiende como que es algo que se adquirirá con el tiempo; los profesores de la universidad se basan casi exclusivamente en la lectura de un documento orientado por él mismo a lo largo del periodo, con lo que difícilmente puede otorgar una nota baja; no se compara con otros métodos (entrevistas, observación, etc.). Por otro lado, sobre maestros y profesores pesa el hecho de que la nota del practicum es una parte cuantitativamente muy significativa en el expediente del alumno, por lo que su valoración puede tener sensibles consecuencias en el mismo, viéndose presionados a calificar al alza.

Actualmente, en la Facultad de Educación de Albacete, aunque el alumno obtenga un 10 en el practicum, para que al alumno se le otorgue una matrícula de honor, debe someterse a un examen oral de su memoria, ante un tribunal formado por tutores de la especialidad. Con ello se ha contenido ligeramente el número de estas calificaciones.

No obstante, el establecimiento de criterios observables puede ayudar a restar gran parte de esta subjetividad, y armonizar los juicios de todos los profesores de la universidad, maestros tutores y alumnos. Al mismo tiempo que sirva de apoyo al profesor, en el momento de pedir evidencias al alumno en la consecución de cada criterio.

Por otro lado, la inclusión de un componente formativo, hace más rica la evaluación del practicum, ayudando al alumno a mejorar en el proceso de aplicación de sus conocimientos a la realidad docente, en su modo de expresión oral y escrita, vocabulario, etc. En resumen, conseguir una evaluación que sea capaz de valorar las competencias necesarias en un maestro o, al menos aquellas que quedan recogidas en la normativa general, y adscritas al módulo del practicum (BOE, 2007 A, B).

Algunos modelos prácticos

En el caso de los maestros, Díaz (2004) propone un modelo criterial muy completo. Su trabajo muestra una ficha de evaluación basada en una serie de 58 indicadores agrupados en 6 dimensiones: clima del aula, tutoría, programación didáctica, metodología, evaluación de los aprendizajes y actitudes.

Por otro lado, Young (2003) propone para los futuros profesionales en educación en la *Thames Valley University* (Reino Unido), un modelo de evaluación basado en portafolios. Este contiene tres formas de prueba: 1) proyectos/ informes o expedientes escritos; 2) evaluaciones de la enseñanza práctica y, 3) un ejemplo de planificación de una lección. En ellas están consideradas tanto la autoevaluación como la evaluación de los compañeros. Jordan (2003), incluye una guía con los indicadores que deben ser usados, para realizar la evaluación, en una de las asignaturas.

Esta misma universidad aplica un método de evaluación de habilidades (psicomotor; autoconciencia y reflexión en la práctica; resolución de problemas; comunicación y presentación; habilidades interactivas de trabajo en grupo), en Ciencias de la Salud, también basado en portafolios. Para establecer homogeneidad en la valoración, por parte de los distintos agentes evaluadores, no sólo se definen perfectamente cada una de las habilidades a evaluar, sino también el criterio para asignar y justificar cada uno de los 5 niveles de valoración posibles (desde Excelente a Insatisfactorio) (YOUNG, 2003).

Un protocolo de evaluación muy elaborado es el que presenta la *Ball State University* en EE.UU. (SEGRIST & SCHOONAERT, 2006). Aunque no está pensado para futuros profesionales de la educación, puede ser aplicable en gran medida. Se trata de un modelo de evaluación de competencias que se lleva a cabo por: a) un tutor universitario, b) un supervisor o tutor en el lugar de desarrollo de las prácticas, c) una evaluación por los compañeros y d) una autoevaluación. Todos los agentes evaluadores disponen de un formulario con criterios específicos, en donde valorarán de forma numérica (escala de 1 a 5) una serie de competencias, actitudes, etc. En algunos casos, los juicios establecidos deben ser comentados.

Autoevaluación. Evaluación por compañeros

Como se ha indicado, los tres últimos sistemas se apoyan, en procesos de autoevaluación y evaluación por compañeros (o coevaluación) que hacen que el alumno se beneficie al estar más involucrado en el proceso (HOLEN, 2000). Apoyando este argumento, ciertos estudios, como Erez *et al.* (2002), indican que los grupos de estudiantes sometidos a evaluación por compañeros tenían mayor nivel de cooperación, desempeñaban mejor su trabajo y sus miembros estaban más satisfechos que otros con evaluación externa. Gibbs (2003) indica que la coevaluación crea una apropiada actividad de aprendizaje, ya que los alumnos encuentran soluciones a sus propios problemas, así como errores que podían haber cometido u otros que tendrían que evitar.

La autoevaluación es la percepción individual del propio conocimiento (SEGRIST & SCHOONAERT, 2006). Es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos de reflexión sobre la propia realidad (SANTOS, 1999), y hace reflexionar sobre cuales son los puntos fuertes y débiles (JORDAN, 2003). Según Vourinen *et al.* (2000), la autoevaluación construye las bases para poder evaluar a los compañeros.

La evaluación por los compañeros está siendo cada vez más aplicada en educación superior (VAN DEN BERG, 2006). Se trata de que los estudiantes evalúen la calidad del trabajo de sus compañeros (DOCHY *ET AL.*, 1999), también es muy frecuentemente utilizado entre profesionales en ejercicio de otros países como Finlandia, EE.UU., Noruega, etc.

Por ello que la adquisición de esta competencia por estudiantes de algunas profesiones es muy interesante para su posterior desarrollo laboral, especialmente, en las profesiones relacionadas con la Educación y las Ciencias de la Salud (EVANS *ET AL.*, 2005). Así, por ejemplo, en Medicina hay una importante tradición de ser observado y evaluado por colegas, en el desarrollo profesional (NORCINI, 2003; EVANS *ET AL.*, 2005), mostrándose como un sistema objetivo y que mide de forma fidedigna el desempeño profesional (ROSEMBAUM *ET AL.*, 2005), además de proporcionar apoyo profesional, incrementar la autoestima y disminuir la inseguridad, e impulsar el desarrollo profesional (HIETANEN & CURTTI-SONNINEN, 1996, EN VOURINEN *ET AL.*, 2000).

Una duda obvia que aparece en muchos profesores (MACDONALD, 2006) es pensar que los estudiantes podrían tener una falta de objetividad e independencia al evaluar sus propios trabajos (o el de sus compañeros). En este sentido, algunas experiencias (JORDAN, 2003; ROACH, 2003) muestran que la calificación del profesor es ligeramente inferior a la obtenida por la auto y coevaluación. Sin embargo, otros estudios (FALCHIKOV, 1993; SULLIVAN *ET AL.*, 1999) revelan que las coevaluaciones correlacionan bien con las de los profesores, particularmente cuando existen unos criterios claros de evaluación (BOUD & FALCHIKOV, 1989).

Objetivos

El objetivo del presente trabajo es mostrar un avance de un modelo criterial de evaluación del practicum, desde el punto de vista del profesor tutor de la universidad, en el que se incluye, no sólo el juicio de éste tras leer la memoria de prácticas, sino también la evaluación tras la observación de determinadas competencias, muy importantes en un maestro (en su actuación durante las prácticas, en las reuniones tutoradas, la opinión de los maestros tutores, el juicio de los alumnos en su propio trabajo y el de los compañeros).

También se pretende evaluar la experiencia mediante la opinión de los alumnos y mostrando algunas de las implicaciones del modelo propuesto.

Material y método

Participantes y datos para la evaluación

Como participantes, se han seleccionado los 33 estudiantes asignados a un profesor, durante tres cursos consecutivos (2005–06, 2006–2007 y 2007–2008). Todos son de tercer curso (25 mujeres y 8 hombres), de la E. U. de Magisterio de Albacete y de la especialidad de Lenguas Extranjeras. Sus edades oscilaban entre los 21 y los 27 años, aunque en su mayoría se encontraban en el umbral inferior. Estos estudiantes han dedicado la totalidad del segundo cuatrimestre del curso a la realización de las actividades relacionadas con el practicum. Tan solo un alumno trabajaba a tiempo parcial, aunque ello no le impidió realizar con satisfacción, todas las tareas académicas necesarias.

Los datos utilizados para evaluar la experiencia, proceden de la observación en los seminarios, en las clases prácticas y de los comentarios de los alumnos en entrevistas personales y en encuestas abiertas (anónimas), en las que se solicitaba al alumno comentarios críticos sobre la experiencia a la que había sido sometido. Estos datos, de carácter cualitativo, han sido analizados dividiéndolos en grupos comunes por tópicos, aunque procedan de diferentes fuentes, para extraer los elementos más relevantes (BOGDAN & BIKLEN, 2003).

Además, a posteriori, revisando los comentarios y las notas tomadas en las exposiciones de los alumnos y en sus entrevistas, se ha evaluado el posible crecimiento epistemológico (CHITPIN *ET AL.*, 2008) que demuestran los alumnos durante el practicum. Para estos autores, ante un problema, los alumnos proponen una solución (tentativa de teoría), que ponen en práctica en un proceso, para reformular el problema si aparecen errores y una nueva hipótesis más ajustada y basada en la experiencia.

Método propuesto

Para Brown (2003A), los pilares sobre los que se asienta la evaluación son el criterio y la evidencia. Es por tanto necesario elaborar una serie de criterios adecuados al perfil del alumno de Magisterio, y buscar las evidencias utilizando diferentes vías y en contextos distintos.

Por otro lado, tal y como indican numerosos investigadores (SANTOS, 1995; YOUNG, 2003; ZAREMBA & DUNN, 2003; BENITO & CRUZ, 2005; BOSÓN & BENITO, 2005), los criterios usados en las distintas evaluaciones, deben ser conocidos por los estudiantes antes de ser aplicados. Por esta razón, les fueron facilitados al inicio del curso.

Con todo ello, los distintos escenarios establecidos para la evaluación y sus criterios son los siguientes:

Reuniones periódicas

Se realizaron cinco reuniones de tutoría en grupos con los alumnos asignados del practicum. Las dos primeras, se dedicaron a dar consejos prácticos y a orientar la parte destinada a la observación, así como para crear un clima de confianza entre alumnos y profesor. La tercera y cuarta a una breve exposición, y a resolver dudas de la memoria (en la cuarta). Finalmente, la quinta a la coevaluación de la memoria.

A. 1) REUNIONES DE GRUPO

Como indica Santos (1995) las reuniones de grupos son un buen escenario para realizar determinadas evaluaciones. Por esta razón, en todas las reuniones, y siguiendo indicaciones del mismo autor, se valoró, no sólo lo que los alumnos decían, sino su actitud evaluando así ciertas habilidades comunicativas, sociales y actitudes. Para ello, se confeccionó la Tabla 1, basada en criterios de Santos (1995), de Roach (2003), y algunas aportaciones propias. En ella el profesor indica, para cada estudiante, si manifiesta o no durante la reunión, cada uno de las características especificadas. Como puede entenderse, en cada reuniones no podían comprobarse todas y cada una de ellas.

Al finalizar la sesión, se comentaban las apreciaciones obtenidas para cada alumno, permitiéndoles expresarse al respecto. También se ofrecían sugerencias de mejora, tanto por parte del profesor, como del resto de compañeros.

CRITERIO	ALUMNO			
	1	2	n
El alumno es participativo (interviene sin necesidad de preguntarle).				
Manifiesta interés.				
Trata de acaparar la reunión.				
Escucha a sus compañeros.				
Es crítico.				
Admite sugerencias.				
Aporta ideas.				
Mira al que habla.				
Usa un tono adecuado para dirigirse a sus compañeros.				
Trata de pasar desapercibido.				

TABLA 1: Aspectos observados en cada uno de los alumnos en todas las reuniones realizadas en el departamento (criterios extraídos de Santos (1995), Roach (2003), y aportación propia). Las valoraciones son 0: nunca, 1: a veces; 2: siempre.

A.2) MINIEXPOSICIÓN ORAL

En la tercera y cuarta reuniones, pasado aproximadamente un mes y medio del inicio del practicum, los alumnos debían, uno por uno, exponer durante 5 y 8 minutos. La pretensión de esta actividad era comprobar, individualmente, las habilidades comunicativas de los alumnos, e intentar corregir, mejorar o estimular, en la medida de lo posible, algunas de ellas. También, al disponer de tan poco tiempo, de observar su capacidad para sintetizar sus comentarios en el tiempo dado.

El tema a tratar era la disciplina en el aula, ya que parece que es una preocupación generalizada para los estudiantes (ELDAR *ET AL.*, 2003). No había un guión, por lo que los alumnos se centraron en comentar las observaciones realizadas en clase, casos de niños conflictivos, etc. No obstante sí se sugería que apoyaran lo que decían en literatura científica o en lo que habían aprendido en las diferentes asignaturas. El resto de compañeros y el profesor debían realizar preguntas, cuestionar algunos de los comentarios realizados, etc., de modo que el alumno tuviera la mayor cantidad posible de oportunidades para expresarse y demostrar capacidades expresivas y posiciones críticas.

La evaluación de estas habilidades comunicativas del alumno, se realizó a partir de los criterios reflejados en la Tabla 2.

CRITERIO	Sí	A veces	No	Comentario
El alumno estructura las ideas y las organiza transmitiéndolas de forma clara.				
Presenta de forma persuasiva argumentos que sustentan sus ideas.				
Apoya sus argumentos en investigaciones o en aprendizajes de asignaturas de la carrera.				
Expresa con claridad lo que piensa y siente.				
Da la impresión de haber preparado la exposición y de que no tiene necesidad de improvisar.				
Responde con agilidad y argumentos a las posibles dudas o cuestiones planteadas.				
Dice todo lo importante ajustándose al tiempo.				

TABLA 2: Indicadores de habilidades comunicativas, para la evaluación de la exposición requerida en la tercera reunión de prácticas (basada en Bosón y Benito (2005) y aportando algunos criterios propios)

Todos los alumnos disponen de una copia de la Tabla 2, para evaluar a sus compañeros, indicando sus puntos fuertes y débiles. Finalizado el turno de debate, se comentan los resultados obtenidos por cada uno, explicando los motivos. Se pide a todos los estudiantes consejos, opiniones y sugerencias para mejorar, aportando el profesor las oportunas ideas.

A.3) AUTOEVALUACIÓN. EVALUACIÓN DE COMPAÑEROS (COEVALUACIÓN)

Por otro lado, puesto que una de las premisas de la evaluación formativa es hacer partícipe a los alumnos en este proceso, la autoevaluación y coevaluación se manifiestan como excelentes vías para ello, tal y como se ha justificado en la introducción.

Por esta razón, en la última reunión los alumnos aportan una autoevaluación de su memoria de prácticas y realizan una evaluación de la de sus compañeros. Para facilitar la tarea y que todos sigan un criterio homogéneo, se les facilita el formulario de la Tabla 3. Se trata, al igual que ciertos estudios como los de Roach (2003) y Zaremba & Dunn (2004), de una valoración numérica, en la que concreten en ella su trabajo. El profesor tutor, utilizará los mismos criterios para emitir su nota.

Santos (1995), indica que el esfuerzo del alumno debe tener repercusión en la calificación final. Por esta razón, el 30% de la nota proporcionada por el profesor tutor de la Facultad de Educación, será producto de los propios estudiantes (15% procede de autoevaluación y 15% de evaluación del compañero).

En el caso de la autoevaluación, hay que hacerles conscientes de que nota no es equivalente a esfuerzo realizado (JORDAN, 2003). Deben ser críticos y honestos, valorando la calidad del resultado final y no cuánto se trabaja en él.

Para restar presión al alumno evaluador, siguiendo a Gibbs (2003), éste conocerá a quién está evaluando, pero ninguno de ellos sabrá la identidad de quién ha sido su evaluador.

CRITERIO	Puntos (10)	
	Sólo ítems	Trabajo extra
Aparecen todos los puntos recogidos en el documento “Esquema para la memoria de prácticas”, facilitado por la subdirección de este centro, aparecen en el documento: hasta 2 puntos . Si se encuentran perfectamente desarrollados, resumidos y esquematizados, sin entrar en excesos innecesarios, se puede llegar hasta un máximo de 2,5 puntos .	Hasta 2	Hasta 0,5
Corrección didáctica: Objetivos claros y bien definidos. Evaluación correcta de los citados objetivos: hasta 1 punto . Coherencia en la elaboración de la ficha de cada sesión. Equilibrio en su desarrollo. Progresión de las ideas desarrolladas de simples a complejas: hasta 2 puntos . Programación realista. Debe de ser posible realizar lo expuesto en el tiempo indicado: 1 punto . Ideas alternativas para aclarar dudas y conceptos hasta 0.5 puntos . Reflexión crítica de la actividad práctica: hasta 0.5 puntos .	Hasta 5	
Presentación y corrección del trabajo: Márgenes, espacios, títulos, etc., estructurados coherentemente. Índice con páginas numeradas: hasta 0.5 puntos . Lenguaje correcto, con ausencia de vulgarismos y palabras impropias de un texto de este tipo: hasta 0,5 punto . Presencia de dibujos, diagramas, esquemas aclaratorios, etc.: hasta 1 punto . Bibliografía bien citada y referenciada: hasta 0.5 puntos (se restará esta cifra si no aparece en la cita y apartado de referencias bibliográficas)	Hasta 2,5 puntos	
Ortografía: Un maestro no puede cometer faltas de ortografía (<u>incluidas las tildes</u>). Un documento importante como este debe ser releído tantas veces como sea necesario, con lo cual, los errores tipográficos se considerarán faltas, así como el mal uso del lenguaje: 0.5 puntos menos por cada falta o error .	Se restarán 0,5 puntos por cada falta.	

TABLA 3: Criterios para auto, co y heteroevaluación de la memoria de prácticas.

a) *Observación de la práctica*

Durante el último mes de prácticas, el profesor visita la escuela y asiste a una clase llevada a cabo por el alumno. En ella, este deberá desarrollar parte de la unidad didáctica que contendrá su memoria final (se intenta no romper el ritmo normal de avance del temario).

Durante la intervención, el profesor evalúa diferentes habilidades, actitudes, etc. del alumno. Los criterios se recogen en la Tabla 4, y están basados en ideas de Santos (1995), Young (2003), Díaz (2004), Bosón & Benito (2005), Segrist & Schoonaert (2006), así como en algunas aportaciones propias. Puede comprobarse que determinados criterios están repetidos en tablas precedentes. La cause es que nos encontramos en un escenario completamente distinto y se hace necesario evaluar nuevamente dicho criterio, así como comprobar su evolución con respecto a pasadas evaluaciones.

CRITERIO	Si	A veces	No	Comentario
El alumno estructura las ideas y las organiza transmitiéndolas de forma clara y con una secuencia lógica.				
Presenta de forma persuasiva argumentos que sustentan sus ideas				
Expresa con claridad lo que piensa y siente				
Responde con agilidad y argumentos a las posibles dudas o cuestiones planteadas				
Adapta su vocabulario al nivel del alumnado				
Tiene previstas alternativas para los conceptos más complejos				
Sabe responder a situaciones conflictivas				
Tiene el respeto de los alumnos				
Aporta ideas nuevas, materiales nuevos, etc.				
Utiliza métodos didácticos diferentes a la clase magistral				
Hace las clases participativas				
Motiva a los alumnos				
Refuerza a los alumnos con dificultades y complementa a los más avanzados				
Utiliza un tono adecuado para dirigirse a los alumnos				
No se pone de ejemplo de forma sistemática				
Los alumnos manifiestan interés				
Mira al que se le dirige o al que se dirige				
Manifiesta interés y atención cuando le hablan o cuestionan				
No da muestras de impaciencia, intranquilidad o prisa				
Hace que los alumnos interactúen entre ellos para aprender y/o reforzar los aprendizajes				
Se esfuerza en fomentar que participen todos los alumnos				

TABLA 4: *Criterios para la evaluación de la clase práctica (criterios de Santos (1995), Young (2003), Díaz (2004), Bosón y Benito (2005), Segrist and Schoonaert (2006) y aportaciones propias)*

Estos resultados y sus comentarios se le exponen individualmente a cada alumno, de modo que puedan revisarse apreciaciones erróneas y puedan resolverse las dudas surgidas al alumno y/o al profesor.

De todos modos, esta evaluación hay que tomarla con mucha cautela, ya que en el escenario real, debe considerarse que el alumno se encuentra altamente presionado por la presencia del profesor, y

porque los niños suelen tener un comportamiento fuera de lo normal, simplemente por la presencia de un extraño en el aula.

b) Entrevista al maestro tutor

Los maestros tutores no sólo observan la actuación diaria de los alumnos en prácticas, también les ayudan a resolver los problemas que periódicamente surgen en su labor docente y ven su continua evolución (NGUYEN, 2009). Por ello, para Brown (2003A) los supervisores (los maestros en nuestro caso) se encuentran en una posición privilegiada para realizar la evaluación del alumno. Autores como Manning (1977) o Seperson & Joyce (1973), indican que su influencia es mucho mayor que la del tutor y la del aprendizaje universitario combinados (NGUYEN, 2009). Sin embargo, tal y como se comentó en la introducción, generalmente el maestro tutor tiene dificultad en adjudicar notas bajas al alumno en prácticas debido a que valora aspectos más bien actitudinales que profesionales (DÍAZ, 2004) y porque se ha creado una relación anímica y una empatía que le dificulta ser objetivamente crítico y plasmarlo en un papel con una nota.

No obstante, se ha observado que si al maestro le realiza una entrevista privada, formulándole cuestiones clave, al consciente de que no es él quien escribe y firma el documento, el nivel de sinceridad aumenta. Por ello que se ha creado una lista de preguntas (Tabla 5) que le son expuestas y se comentan en una conversación personal. Con ello, se puede tener una visión más real de cómo ha sido la actuación del alumno en su conjunto y de cómo ha progresado.

CRITERIO	Si	A veces	No	Comentario
El alumno está motivado. Denota vocación.				
Es puntual				
Admite sugerencias y tiene una postura humilde ante los consejos del maestro tutor.				
Actúa en consecuencia a las sugerencias dadas				
Se esfuerza por aportar ideas, materiales nuevos, etc.				
Ha ganado el respeto de los alumnos				
Los motiva				
Sabe comportarse ante los alumnos				
Estructura y organiza las ideas transmitiéndolas claramente				
Presenta de forma persuasiva argumentos para sustentar sus ideas, sin imponer				
Expresa con claridad lo que piensa y siente				
Responde con agilidad y argumentos a las posibles dudas o cuestiones planteadas				
Adapta su vocabulario al nivel del alumnado				
Tiene previstas alternativas para los conceptos más complejos				
Sabe responder a situaciones conflictivas				
Procura utilizar métodos didácticos participativos.				
Anima a participar a los alumnos más retraídos.				
Se hace eco de los sentimientos de los alumnos.				
Muestra buena voluntad para trabajar con los alumnos fuera de clase				
Refuerza a los alumnos con dificultades y complementa a los más avanzados				
Organiza el aula de diferentes modos				
No se pone de ejemplo de forma sistemática				

No culpa ni ridiculiza a los alumnos ante las equivocaciones				
Tiene criterios, y los aplica, para comprobar el progreso del alumno (en sus diferentes campos)				
Manifiesta interés y atención cuando le hablan o cuestionan				
No da muestras de impaciencia, intranquilidad o prisa				
Consulta sobre su práctica docente y es crítico con sus errores. Toma medidas en consecuencia				
Hace que los alumnos sean conscientes de su aprendizaje, poniéndoselo de manifiesto				
Tiene conocimientos suficientes (aspectos didácticos y de la materia específica)				
Manifiesta y capacidad de organización y planificación				
Otros:				

TABLA 5: *Cuestiones expuestas al maestro tutor, en una entrevista personal (basadas en Barnett (2003), Young (2003), Díaz (2004), Bosón & Benito (2005), Segrist & Schoonaert (2006) y aportaciones propias).*

Al igual que en el caso anterior, un buen número de estas preguntas, o criterios de evaluación, coinciden con las expuestas en tablas anteriores. Esto es debido a que el alumno está siendo evaluado en los mismos términos, pero por un agente distinto a los anteriores.

Es necesario destacar que los resultados de esta encuesta son los únicos que no se muestran de forma directa al alumno, debido a que los maestros tutores prefieren mantener la privacidad. En algunas ocasiones, cuando se estima oportuno, se comentan con el alumno como una apreciación del propio profesor en la observación realizada en clase, o se le sugieren ciertas modificaciones, de forma indirecta.

c) Diario reflexivo

Un diario reflexivo es una narración personal de la actividad, en la que se selecciona y reflexiona sobre las experiencias en relación al tema previamente definido (BROWN, 2003B; BOSON & BENITO, 2005). No obstante, a esta definición, en el caso de las prácticas de enseñanza, hay que añadir un amplio componente de observación, que no está exento de dificultad, ya que para el alumno no es fácil determinar cuáles serán los elementos de atención preferente (GAVARI, 2006).

Se pide a los alumnos que realicen un diario reflexivo a lo largo de todo su periodo de prácticas, en el que deben recoger las observaciones que realicen de su maestro-tutor, las experiencias que aplican con una evaluación crítica, observaciones de los niños asociándolas a aprendizajes en las distintas asignaturas, sugerencias de mejora sobre el aula, método empleado, organización, etc. Se revisa en diferentes reuniones preestablecidas, para que, como indican Rodríguez *et al.* (2002), el compartir la experiencia con el tutor, ayuda a sentirse apoyado en ciertos dilemas que aparecen en la enseñanza. También a relacionar la teoría aprendida con la práctica y a aplicarla con mayor facilidad. Todo ello les será de gran utilidad para completar los diferentes puntos de su memoria final de prácticas. Al finalizar proceso, debe entregarse (no es necesario que esté “en limpio”), aunque no se valora para la nota final.

d) Calificación de la memoria por parte del tutor de la Facultad

La última de las evaluaciones que se realiza es la revisión de la memoria de prácticas, por parte del profesor de la Universidad. Los criterios que se establecen son los mismos que para la auto y coevaluación, y se presentan en la Tabla 3.

e) Nota final

La nota final hará confluír todas las evaluaciones que se han realizado a lo largo del periodo de prácticas, por los distintos agentes y en los diferentes escenarios. Las proporciones correspondientes a los diferentes apartados, se presentan en la Tabla 6.

Pero al llegar a esta fase, nos encontramos con que, tal y como indica Race (2003), la evaluación continua tiene el problema de que no desempeña (y debe hacerlo) un papel sumativo puesto que, finalmente, a los profesores se nos exige una nota numérica. Así, en el RD 1125/2003, de 5 de

septiembre (BOE, 2003), que regula el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias oficiales, se indica explícitamente (artículo 5) que las materias deben tener una calificación, y ésta debe ser numérica.

Es por ello que, se ha tenido que dar una valoración numérica a cada una de las evaluaciones realizadas. No obstante, eso no indica pérdida de su valor formativo. Así el estudio de Smith & Gorard (2005), demuestra que los alumnos sometidos a evaluación exclusivamente formativa progresaban peor que aquellos otros a los que se le añadía una nota.

La calificación otorgada a cada uno de los elementos es la siguiente:

- *Reuniones en grupo y miniexposición oral*: 10 puntos si se obtienen el 90% o más de los ítems positivos, o han evolucionado en las distintas reuniones, hasta conseguirlos (en el primero de los casos). Se reducirá la nota proporcionalmente en función de los criterios no conseguidos.
- *Autoevaluación y evaluación por los compañeros*: los alumnos ya asignan una nota entre 0 y 10, según los criterios establecidos en la Tabla 3.
- *Visita de prácticas y entrevista al maestro tutor*: 10 puntos si se obtienen el 80% o más de los ítems positivos. La nota se reducirá proporcionalmente en función de los criterios no conseguidos. Se comprueba que en este caso se ha reducido el mínimo para obtener la máxima calificación. Ello se debe a que, al realizarse al final del proceso, el alumno no tiene la oportunidad de conocer su error y subsanarlo.
- *Calificación de la memoria por el profesor tutor de la universidad*: es la suma de todos los criterios los criterios correspondientes a cada tabla, considerando que: No= 0, A veces= 1 y Si= 2. Se normalizan a 10 puntos y se les aplica el valor de ponderación que se recoge en la Tabla 6.

ELEMENTO	%	Operación
Valoración reuniones y progresión en las mismas	10	Nota obtenida x 0,10
Habilidades comunicativas	5	Nota obtenida x 0,05
Valoración clase práctica	5	Nota obtenida x 0,05
Entrevista maestro tutor	10	Nota obtenida x 0,10
Autoevaluación	15	Nota obtenida x 0,15
Evaluación por compañeros	15	Nota obtenida x 0,15
Calificación memoria	40	Nota obtenida x 0,40

TABLA 6: *Proporción establecida para valorar cada uno de los niveles de la evaluación realizada a lo largo del periodo de prácticas. Se incluye, así mismo, la operación que debe realizarse sobre cada nota obtenida en cada uno de ellos.*

Resultados y discusión

Aunque el principal resultado pretendido en este trabajo era mostrar el método seguido en el proceso de evaluación, expuesto en el punto anterior, en este apartado se expondrán algunas reflexiones sobre elementos surgidos a lo largo de los tres años de experiencia, así como los procedentes de las entrevistas y de los comentarios anónimos solicitados a los alumnos, al finalizar cada curso.

El primer resultado destacable es el cambio en las notas emitidas por el profesor de la Universidad (obtenidas por la aplicación de la Tabla 7). Éstas han pasado de estar en un rango entre 8,5 y 10, con la moda en 9, a estarlo entre 6,5 y 10, con la moda en el 7.75. Ello es debido, en gran medida, a que son los propios alumnos los que, tras aplicar los criterios de baremado, llegan a una nota sustancialmente inferior a la que hubieran llegado dejándose influir, por la sensación del gran esfuerzo que les ha conllevado toda su experiencia y la elaboración de la memoria. Como ejemplo un alumno, el segundo año de experiencia, manifiesta:

“Mi idea era sacar un 10, como la mayor parte de mis compañeros con otros tutores, pero he visto que no cumpla algunos criterios de los establecidos y 10 significa algo perfecto”

En este sentido, el profesor también se ve favorecido ya que, al igual que apunta Jordan (2003), ve compartida con los estudiantes la responsabilidad de la evaluación encontrándose, por otro lado, menos forzado a poner notas altas, para no perjudicar el expediente del alumno, en contra de la opinión del maestro tutor, quien tiende a poner una nota de 10, en la mayor parte de los casos.

Por otro lado, el tiempo que el profesor tutor ha dedicado al practicum se ha elevado sustancialmente. En efecto, debe dedicar mucho más tiempo a las reuniones, a valorar cada uno de los diferentes elementos de los que consta la nota final, a realizar entrevistas al maestro tutor, a cada alumno sus puntos fuertes y débiles, a intentar dar soluciones o estrategias de mejora, etc. Ello coincide con otros autores (CASTAÑO *ET AL.*, 2006; RODRÍGUEZ *ET AL.*, 2002; RUIZ-GALLARDO *ET AL.*, 2011) que con una enseñanza más centrada en el alumno o con un seguimiento más intenso, la dedicación del profesor se multiplica.

En cuanto a la evaluación por parte de los compañeros, un elemento común detectado es que los estudiantes dudan mucho antes de poner notas bajas al trabajo revisado, y se sienten incapaces de suspenderlo. En este sentido, las reflexiones de Lapaham & Webster (2003), son muy ilustrativas, cuando dicen que ello es un indicador de que esta competencia debe ser fomentada y experimentada mucho más, de modo que se afiance en el alumno su nivel de confianza en el juicio propio, máxime en un maestro, que dedicará gran parte de su tiempo profesional a realizar evaluaciones.

Se destaca un comentario de una alumna durante la primera experiencia:

“Lo he pasado muy mal porque no sé si lo que ha hecho mi compañero está o no bien, si se ajusta o no al nivel o si se producirá un aprendizaje de calidad en los niños. Todo son dudas. No me ha gustado nada la experiencia, quizá porque me he dado cuenta de mi ignorancia”

Los alumnos manifiestan que evaluar a sus compañeros les hace aprender. Ya lo observa Gibbs (2003), quien indica que los alumnos al examinar el trabajo de otros, detectan soluciones a sus problemas, así como errores que podían haber cometido. Según este autor, se crea una apropiada actividad de aprendizaje.

Una alumna de tercer año de experiencia, comenta:

“Creo que revisar la memoria de mis compañeros ha sido una estupenda idea. Estoy acostumbrada a que me enseñen mis profesores, pero no a aprender de mis compañeros”.

Sin embargo, coincidiendo con estudios de Falchikov (1986), evaluar a los compañeros resulta impopular entre los estudiantes, y desean eludir esa responsabilidad. Por ello en el segundo año de aplicación del método, la revisión de los compañeros se ha realizado en parejas, por lo que ha descendido el nivel de inquietud en este sentido.

Una alumna de primer año de experiencia:

“Está bien que me lea el trabajo y que haga comentarios. No lo discuto. Pero poner nota es función del profesor”

Por otro lado, el hecho de que los alumnos conocieran las diferentes listas de indicadores, les forzó a modificar algunos aspectos actitudinales, por ejemplo a ser más participativos, a intentar ser más críticos, etc. Para autores como Race (2003), esto podría constituir una desventaja de la evaluación continua, ya que el alumno polariza sus esfuerzos, estratégicamente y exclusivamente en aquello en lo que se le va a evaluar. También puede perder parte de su naturalidad. Pero como el mismo dice, será positivo, *“...si la naturaleza y variedad de las tareas evaluativas se ajustan a los objetivos de aprendizaje pretendidos”* (RACE, 2003: 85). Una chica en la experiencia segunda, comentaba:

“Aunque no estoy de acuerdo con todos los criterios, reconozco que me han servido para saber qué tengo que hacer, y qué se me va a valorar”

En la misma línea que los alumnos de Nguyen (2009), ciertos alumnos manifiestan que aprenden mucho cuando al finalizar la actividad, el maestro realiza una evaluación de su actuación y, con una actitud abierta, les muestra sus dificultades y fortalezas; incluso, ayudan a reforzar o a mejorar los defectos. Este es uno de los elementos a trabajar, dado que debe ser extendido a todos los demás

alumnos que no realizan esta práctica, si no diariamente, al menos con cierta frecuencia. No obstante, siempre debe hacerse de manera constructiva, y también indicando los elementos positivos, de modo que el alumno no se vea continuamente fiscalizado y con sensación de hacerlo todo mal, como en el segundo comentario, de los siguientes.

“He echado de menos que mi tutor me diga más cosas. Creo que le daba vergüenza. Debes ser tu (refiriéndose al tutor de la Universidad) quien les diga que no nos molesta” (alumno en tercer año de experiencia)

Otro, indicaba (alumna en segundo curso de experiencia):

“El maestro siempre me estaba diciendo lo que hacía mal y me hundía más que ayudarme”

Un importante número de los alumnos manifiestan que han incrementado su confianza y que han mejorado sus habilidades de exposición y evaluación, coincidiendo con los resultados de Lapaham & Webster (2003). En este sentido, tanto las exposiciones orales y las posteriores críticas argumentadas y consejos dados, han sido muy positivos para su sensación de mejora. Y aunque en las minie xposiciones se sugirió la utilización de audiovisuales, sin éxito, en próximos cursos se ampliará este tiempo, para estimular su uso.

“Gracias a las exposiciones que hemos hecho en las tutorías, me he quitado el tic de tocarme la oreja continuamente”

Alumno de la primera experiencia:

“No sabía que no modulaba la voz. Después de que Carlos me lo comentara en la tutoría, me grabé y me sorprendió lo aburrido que hablaba. Creo que ahora lo hago mucho mejor”

Común a todos los estudiantes, es la sensación de que el periodo de prácticas les ha aportado una excelente experiencia del trabajo real, dándoles la oportunidad de averiguar que esa es su vocación. En este sentido, las aportaciones de Segrist & Schoonaert (2006), son muy similares, al indicar que los alumnos sometidos a estas experiencias pueden conocer en profundidad lo que significa el trabajo para el que se han preparado. Algunos comentarios en este sentido (alumnas de primer y tercer año de experiencia):

“Los niños son lo mejor que hay. Tengo mucha suerte porque sé que me pasaré la vida entre ellos”

“El practicum es donde más he aprendido en la carrera. Debería durar más y empezar en primer curso”

Revisadas las entrevistas y experiencias con los alumnos para comprobar el posible crecimiento epistemológico (CHIPTIN ET AL., 2008), coincidiendo en general con estos autores, nos parece que los alumnos ofrecen más estrategias que teorías para resolver los problemas que le surgen o que se han propuesto. Como ejemplo destacable de crecimiento epistemológico, un estudiante, del segundo año, plantea cómo solucionar ciertos malos comportamientos en el aula (el problema), propone establecer unas normas claras de obligado cumplimiento (la teoría en tentativa); el mismo alumno razona que los niños más problemáticos continúan siendo revoltosos (proceso de eliminación del problema) y éste se soluciona sólo parcialmente. Como segunda tentativa de teoría, más afinada y apoyada en la experiencia, se plantea que las normas deben ser propuestas por todos, de una manera más democrática de modo que los estudiantes aceptarán mejor estas reglas y las cumplirán con más facilidad, incluyendo a éstos más disruptivos. El alumno, finalmente, manifiesta que en esta segunda prueba el comportamiento es significativamente mejor y los problemas de comportamiento, más puntuales y aislados.

La observación y análisis de ciertos criterios puede ayudarnos a detectar carencias de formación en competencias fundamentales para los maestros, que sirven para reconfigurar los contenidos, competencias y modos de enseñanza de las asignaturas que las imparten. Así, destacando algunos ejemplos, coincidiendo con Barrios (2006) los alumnos manifiestan, desde el punto de vista del maestro tutor y del tutor de la facultad, un escaso uso de lenguaje profesional. En efecto, los alumnos tienden a hablar, tanto en el aula como en las reuniones y exposiciones orales, de una manera muy coloquial. Ello puede subsanarse, potenciando las exposiciones y enseñando al alumno destrezas de comunicación en función del foro. Por otro lado, los alumnos tienen dificultades a la hora de asociar la teoría aprendida con la práctica en el aula. En este sentido, parece que los profesores deben esforzarse en ofrecer más

ejemplos y casos, que faciliten al alumno asociar la abstracción teórica con la realidad del aula. Finalmente, destaca una generalizada falta de juicio crítico fundamentado. Les cuesta apoyar su opinión, en contra o favor, con argumentos y detectar puntos débiles y su corrección. Es necesario un esfuerzo por parte de los profesores, desde los primeros cursos y en todas las asignaturas, para adiestrar a los alumnos en esta fundamental competencia, así se conseguirán alumnos más críticos capaces de transmitir este espíritu a los niños.

La evaluación sistemática de cada alumno, con una misma tabla de criterios a lo largo del periodo de prácticas, muestra la evolución de las competencias implicadas y su tendencia. Así, por ejemplo, haciendo un análisis de la Tabla 2 (habilidad comunicativa) en las dos ocasiones que se evaluó, aplicando un test no paramétrico (test de Wilcoxon) para muestras pareadas, dado que los datos no estaban normalmente distribuidos (test de Kolmogorov-Smirnov, $p < 0.5$), se obtiene $Z = -4.33$ ($p < 0.03$), lo que indica que hay diferencia significativa y que el alumno ha mejorado en la puntuación obtenida.

Debe destacarse que las tablas de criterios expuestas han ido cambiando (generalmente ampliándose) a lo largo de toda la experiencia. Por ello no están, en absoluto, cerradas a futuras modificaciones. No obstante, como así comenta Brown (2003B), las aproximaciones que realizamos en el proceso de evaluación deben ser continuamente revisadas y controladas, para asegurar su validez. Para Biggs (2005), la reflexión sobre la práctica docente, a partir de las aportaciones de los alumnos, es imprescindible para crecer como profesor.

Aunque todas las tablas han sido elaboradas a partir de criterios publicados por diferentes autores, de diferentes universidades y sobre distintas experiencias (además de los aportados por los autores en su trayectoria profesional), cada profesor puede y debe acomodarlas a su casuística, y en particular, los criterios de valoración de la Tabla 7.

Finalmente, es interesante destacar que con este método se han evaluado, entre otras competencias, la capacidad de expresión oral y escrita, y la capacidad de organización y planificación, que según el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, son las dos más valoradas en un maestro (ANECA, 2005). Y aunque su desarrollo fue previo al establecimiento de los grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil (BOE 2007 A, B), se ha comprobado que la mayor parte de las competencias recogidas en el módulo del practicum, están recogidas en los criterios que inicialmente se establecieron. Así, por ejemplo (BOE 2007 A, B, citando textos en cursiva, y que aparecen en la página 53738 y 53750 respectivamente):

Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

- En el apartado correspondiente a la miniexposición oral: *“observan problemas de comportamiento y proponen soluciones”*.
- Al maestro tutor: *“organiza el aula en diferentes modos”*

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.

- En la observación de aula: *“motiva a los alumnos”, “hace las clases participativas”, “los alumnos manifiestan interés”, “se fija para fomentar que participen todos los alumnos”*.
- En la entrevista al maestro tutor: *“sabe motivarlos”, “ha ganado el respeto de los alumnos”, “anima a participar a los alumnos más retraídos”*.

Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

- Al maestro: *“tiene criterios, que aplica, para comprobar el progreso del alumno (en sus diferentes campos)”*.

Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

- Miniexposición oral: *“apoya sus argumentos en investigaciones o en aprendizajes en asignaturas de la carrera”*.
- Diario reflexivo: algunas de las observaciones debe sustentarlas en los aprendizajes de las distintas asignaturas.

Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

- En la entrevista al maestro: “*admite sugerencias y tiene una postura humilde ante los consejos del maestro tutor.*” “*actúa en consecuencia a las sugerencias dadas*”, “*consulta sobre su práctica y es crítico con sus errores. Toma medidas en consecuencia*”.
- En el diario reflexivo: debe hacer un análisis crítico de los puntos fuertes y débiles de su práctica docente.

Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.

- En la entrevista al maestro, por ejemplo: “*Se esfuerza por aportar ideas, materiales nuevos, etc.*”

Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6–12 años.

- Observación de la práctica: “*Hace que los alumnos interactúen entre ellos para aprender y reforzar los aprendizajes*”, “*Hace las clases participativas*”.
- Entrevista a maestros: “*Anima a participar a los alumnos más retraídos.*”

Como planteamientos de futuro, se destaca:

En relación con estos criterios, y tal y como sugieren autores como Jordan (2003) o Santos (1995), se pretende discutirlos con los alumnos de forma que se hagan partícipes y puedan aportar o eliminar, aquellos que consideren pertinentes, aunque siempre de una forma consensuada. También cooperar con otros tutores de la Facultad para enriquecer con distintos puntos de vista, y modificar o reconfigurar algunos criterios. De la misma manera, con maestros tutores, que conocen de una forma más directa las necesidades y las exigencias que debe hacerse a un futuro maestro.

En las reuniones de grupo sería interesante que cada alumno evaluara el comportamiento del resto (según Tabla 1), de modo que se fomentara la observación y la capacidad crítica. Como complemento, también llevaremos un fácil registro de asistencia, y estará bien documentada la participación y nivel de atención de cada alumno (ZAREMBA & DUNN, 2003).

Sería interesante plantearse la posibilidad de que alumno evaluado y evaluador se reúnan para comentar los puntos fuertes y débiles de la memoria, como sugiere Jordan (2003). Con ello se podría conseguir resolver algunos malos entendidos, forzar procesos de argumentación, respuesta y réplica, etc.

También, en relación a las carencias detectadas en ciertas competencias, potenciarlas desde algunas asignaturas y comprobar su adecuación en el practicum. En esta línea, potenciar la comunicación entre profesores, de modo que la construcción del alumno se haga de manera global, y no parcializada desde cada asignatura.

Conclusiones

El trabajo que se presenta muestra una evaluación para el practicum, la asignatura con mayor carga en la titulación de Maestro. Se basa en una evaluación formativa y compartida, soportada en criterios observables, conocidos por los alumnos y en la que participan los propios alumnos, los maestros tutores y el profesor tutor de la universidad. Su misión, aparte de la propia de la evaluación formativa, es establecer la nota correspondiente al tutor de la universidad, uno de los puntos críticos de cualquier profesor.

Los resultados de la evaluación durante tres años consecutivos arrojan, como conclusiones más relevantes, que los alumnos sienten que están aprendiendo y son conscientes de su nivel de progreso, al tiempo que reconocen que la nota se ajusta más a la realidad de su trabajo, aunque ésta haya descendido significativamente. No obstante, no les gusta evaluar a sus compañeros y ello despierta muchas dudas sobre sus verdaderos conocimientos.

Los alumnos saben sobre qué se les va a evaluar y pueden modificar determinados elementos de su actividad, comportamiento o aprendizaje, para ajustarlos a los criterios, lo que les produce seguridad.

A partir de evaluaciones sucesivas de determinados temas de trabajo aplicado al aula puede evidenciarse el posible (y deseable) crecimiento epistemológico, importante para comprobar la madurez del alumno como futuro maestro. En esta línea, las tablas de criterios y su seguimiento sistemático, ayudan a detectar, por un lado, carencias del alumno en determinadas competencias, por otro la tendencia de progreso en su nivel a lo largo del periodo de seguimiento, lo que nos da idea de cuáles son las necesidades de formación inicial y en qué medida le podemos ayudar a adquirirlas; también si las está adquiriendo de forma adecuada durante el practicum.

Finalmente, los criterios se adaptan a la mayor parte de las competencias establecidas por la normativa actual de los títulos de grado en Maestro, y recogidas en el módulo correspondiente al practicum.

No obstante, es mucho el trabajo que queda por hacer, no sólo considerando las cuestiones particulares de la evaluación y de sus implicaciones, como se ha indicado al concluir los resultados, sino también las adaptaciones a las distintas casuísticas de cada centro, profesor, alumno, etc.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado de Magisterio. Volumen 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- BARNET, C.W., MATTHEWS, H.W. & JACKSON, H.A. (2003). "A Comparison Between Student Ratings and Faculty Self-ratings of Instructional Effectiveness". *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67: 1–6.
- BARRIOS, M.E. (2006). "Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1–12. Consultada el 18 de noviembre de 2011 en: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- BENITO, A. & CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria, en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BOE (1991). *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. Boletín Oficial del Estado núm. 244, de 11 de octubre de 1991 (apartado 24.768), 30.033–33.018.
- BOE (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Boletín Oficial del Estado núm. 224, de 18 de septiembre de 2003 (apartado 17.643), 34.355–34.356.
- BOE (2007A). *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*. Boletín Oficial del Estado núm. 312, de 29 de diciembre de 2007 (apartado 22.446), 53.735–53.738.
- BOE (2007A). *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*. Boletín Oficial del Estado núm. 312, de 29 de diciembre de 2007 (apartado 22.449), 53.747–53.750.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- BOSÓN, M. & BENITO, A. (2005). "Evaluación y Aprendizaje". En: BENITO & CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea, 87–100.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (1989). "Quantitative studies of student self assessment in higher education: a critical analysis of findings". *Higher Education*, 18(5), 529–549.
- BROWN, S. (2003A). "Estrategias institucionales en evaluación". En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 23–34.

- BROWN, S. (2003B). “Aplicaciones prácticas de la evaluación práctica”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 117–128.
- CABALLERO, M.; CALVO, S.; PODED, E.; GONZÁLEZ, M.P.; OLIVARES, E.; SANTISTEBAN, A. & SERRANO, M.P. (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Madrid: UNED.
- CASTAÑO, N.; PRIETO, C.; RUIZ, E. & SÁNCHEZ, M. (1997). “El profesor tutor del Prácticum: Propuesta de modelo”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1(0). Consultado el 19 de agosto de 2008 en: www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm.
- CASTAÑO, S.; GÓMEZ, J.J.; RUIZ, J.R. & DE MANUEL, M.T. (2006). “Una experiencia sobre adaptación metodológica al EEES”. En DEL RINCÓN (coord.), *Primer intercambio de Experiencias ECTS*. Cuenca: Universidad de Castilla–La Mancha, 67–95.
- CHITPIN, S., SIMON, M. & GALIPEAU, J. (2008). “Pre–service teachers’ use of the objective knowledge framework for reflection during practicum”. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2049–2058.
- CUSE (COMMITTEE ON UNDERGRADUATE SCIENCE EDUCATION), (1997). *Science Teaching Reconsidered*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- DÍAZ, F. (2004). “Apuntes para un modelo de evaluación del practicum de los estudiantes de Magisterio”. *Ensayos*, 19, 185–199.
- DOCHY, F., SEGERS, M. & SLUIJSMANS, D. (1999). “The use of self–, peer– and co–assessment in higher education: a review”. *Studies in Higher Education*, 24, 331–350.
- DOCM (2011). *Orden de 16/05/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regula el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de distintas especialidades, durante el curso 2011–2012, en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla–La Mancha*. Diario Oficial de Castilla–La Mancha nº 101, de 26 de mayo de 2011 [2011/7979], 20.286–20.290.
- ELDAR, E., NABEL, N., SCHENCHTER, C., TALMOR, R., & MAZIN, K (2003). “Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers”. *Educational Research*, 45(1), 29–48.
- EREZ, A.; LEPINE, J.A. & ELMS, H. (2002). “Effects of Rotated Leadership and Peer Evaluation on the Functioning and Effectiveness of Self–Managed Teams: A Quasi–Experiment”. *Personnel Psychology*, 55(4), 929–948.
- EVANS, R., ELWYN, G. & EDWARDS, A. (2005). “Review of instruments for peer assessment of physicians”. *British Medical Journal*, 328(7450), 1240–1245.
- FALCHIKOV, N. (1986). “Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11, 146–165.
- FALCHIKOV, N. (1993). “Group–process analysis–self and peer assessment of working together in a group”. *Educational and Training Technology International*, 30(3), 275–284.
- GAVARI, E. (2006). “La formación de los docentes a través del prácticum”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 121–136.
- GIBBS, G. (2003). “Uso estratégico de la educación en el aprendizaje”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 61–76.
- HIETANEN, A. & CURTTI–SONNEN, E. (1996). *Pilot study of peer evaluation*. Kuopio (Finland): Kuopio Polytechnic.
- HOLEN, A. (2000). “The PBL group: self–reflections and feedback for improved learning and growth”. *Medical Teacher*, 22 (5): 485–488.
- JORDAN, S. (2003). “La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 191–202.
- LAPAHAM, A. & WEBSTER, R. (2003). “Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 203–210.

- LIESA, M. (2009). "El papel del profesor universitario en el Prácticum del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 127–138.
- LÓPEZ, V.M. (2004). "Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 221–232.
- LÓPEZ, V. (2011). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- MACDONALD, R. (2006). "The use of evaluation to improve practice in learning and teaching". *Innovations in Education and Teaching International*. 43 (1), 3–13.
- MANNING, D.T. (1977). "The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings". *The Teacher Educator*, 13(2), 2–8.
- MEDINA, R. & GARCÍA, M.M. (2005). "La formación de competencias en la Universidad". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1). Consultado el 26 de noviembre de 2011 en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.
- NGUYEN, H.T. (2009). "An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for students teachers, cooperating teachers and college supervisors?" *Teaching and Teacher Education*, 25, 655–662.
- NORCINI, J.J. (2003). "Peer Assessment of Competence". *Medical Education*, 37(6), 539–43.
- OLAYA, M.D. (1997). "Estudio cualitativos del "prácticum" en alumnos de infantil y primaria de la E. U. de Magisterio de Albacete". *Ensayos*, 265–270.
- PRAT, A.A. (1997). "El Prácticum en las diplomaturas de Maestro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1(0). Consultada el 3 de noviembre de 2011 en: <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/pr03prat.pdf>.
- RACE, P. (2003). "¿Por qué evaluar de un modo innovador?". En Brown & Glasner (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 77–90.
- RHODES, G. & TALLANTYRE, F. (2003). "Evaluación de las habilidades básicas". En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 117–128.
- ROACH, P. (2003). "Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación". En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 211–220.
- RODRIGUEZ, A. ET AL. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio*. Oviedo: SEPTEM.
- ROSEBAUM, M.E.; FERGUSON, K.J.; KREITER, C.D. & JONSON, C.A. (2005). "Using a Peer Evaluation System to Assess Faculty Performance and Competence". *Family Medicine*, 37: 429–433.
- RUIZ-GALLARDO, J.R.; CASTAÑO, S.; GÓMEZ-ALDAY, J. J. & VALDÉS, A. (2011). "Assessing student workload in Problem Based Learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences". *Teaching and Teacher Education*, 27, 619–627.
- SANTOS, M.A. (1995). *La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SEGRIST, K. & SCHOONAERT, K. (2006). "Skill-Building assessment of service-focused wellness assistantships". *Educational Gerontology*, 32: 185–201.
- SEPERSON, M.A. & JOYCE, B.R. (1973). "Teaching Styles of Student Teachers as related to those of cooperating teachers". *Educational Leadership Research Supplement*, 146–151.
- SHADISH, W.R. (1994). "Need-Based Evaluation Theory: what do you need to know to do good evaluation?" *Evaluation Practice*, 15(3), 347–358.
- SMITH, E. & GORARD, S. (2005). "They don't give us our marks": the role of formative feedback in student progress". *Assessment in Education*, 12(1), 21–38.
- SULLIVAN, M.E., HITCHCOCK, M.A. & DUNNINGTON, G.L. (1999). "Peer and self assessment during problem-based tutorials". *American Journal of Surgery*, 177(3), 266–269.

- VAN DEN BERG, I. (2006). "Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback". *Teaching in Higher Education*, 11: 135–147.
- VOURINEN, R.; TARKKA M.T. & MERETOJA R. (2000). "Peer evaluation in nurses' professional development: a pilot study to investigate the issues". *Journal of Clinical Nursing*, 9(2), 273–281.
- YOUNG, G. (2003). "Uso del portafolios en la formación del profesorado y en las Ciencias de la Salud". En. BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 145–154.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. & MARCELO GARCÍA, C. (1993). *Evaluación de Prácticas: Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.
- ZAREMBA, S.B. & DUNN, D.S. (2004). "Enhancing Class Participation Through Self-Evaluation: Method and Measure". *Teaching of Psychology*, 31, 191–193.