

INSTRUMENTO O INSTRUMENTALIZACIÓN: ESTUDIO DE CASO SOBRE EL PRÁCTICUM EN UN PROGRAMA AUSTRALIANO

Doone Macdonald¹. (University of Queensland, Australia)

Traducción: Lucio Martínez Álvarez

Resumen.- Tanto en Australia como en otros lugares, se ha debatido sobre las fortalezas y debilidades de la educación basada en competencias y su traslación a la formación del profesorado. Algunos abogan por participar en esta tendencia para poder influir en ella. Con esto en mente, la School of Human Movement Studies de la Universidad de Queensland decidió desarrollar un conjunto de competencias o criterios con los que evaluar el Prácticum de sus estudiantes. Este artículo presenta la literatura y el proceso que perfiló el desarrollo de la matriz de criterios y las respuestas de los interesados. Defendemos que la matriz representa un instrumento útil de enseñanza aprendizaje y no una manifestación más de instrumentalización.

Abstract.- The strengths and weaknesses of competency based education and its translation into teacher education has been debated in Australia as elsewhere. There are those within teacher education who advocate for the profession to work with the competency agenda in order to exert some direction over it. With this in mind, the School of Human Movement Studies at The University of Queensland chose to develop a set of competencies or criteria by which their teacher education students' practicum performances could be judged. This paper reports on literature and processes that shaped the development of the criteria matrix and the stakeholders' responses to its use. We argue that the matrix represents a helpful teaching/learning instrument rather than a manifestation of instrumentalism.

Introducción

Estudios realizados en Australia (e.g. Macdonald, et al., 2001) y en otros lugares como Estados Unidos (Jones, 1992) confirman que el Prácticum en los programas de formación del profesorado de Salud y Educación Física² son altamente valorados por los estudiantes. Una reciente comisión parlamentaria sobre el estatus del profesorado reveló que, para los docentes experimentados, el Prácticum era una experiencia central en la formación inicial. Aunque no se sumaba a la tendencia del Reino Unido de situar el eje de la formación inicial en las escuelas, la Comisión instaba a una mejora de la comunicación entre los centros escolares y universitarios (Senate Employment, Education and Training References Committee, 1998).

El debate sobre el Prácticum está rodeado por cuestiones como cuándo debería situarse, cuál debería ser su extensión, cuáles sus finalidades, bajo el control de quién debería estar y con qué medios habría de ser evaluado. El Australian Council of Deans

¹ e-mail: doone@hms.uq.edu.au

² En Australia la materia se denomina Health and Physical Education (salud y Educación Física). En adelante, se denominará "Educación Física". [n.t.]

of Education³ (1998) recomendó que en la formación inicial hubiera, al menos, 100 días de experiencia en colegios, con un mínimo de 80 días de práctica supervisada. La forma en la que se define el Prácticum depende de “la clase de conocimientos y comportamientos que se consideran esenciales para la competencia profesional” (Tinning et al., 2001, p. 248). Es deseable que estos conocimientos y comportamientos provengan de una visión compartida por los centros escolares y universitarios (e.g. Graham, 1991). Este artículo comienza analizando el dilema que rodea el uso de las competencias y niveles en la definición de los propósitos y resultados del Prácticum, pasando a describir el ‘instrumento’ utilizado en una universidad australiana para planificar, supervisar y evaluar el Prácticum en la formación inicial de docentes de Educación Física. Utilizando el análisis de Hall (1985), esperamos demostrar que puede cortarse la cadena ideológica instrumentalista asociada a la agenda competencia/niveles por medio de su rearticulación en un marco más educativo, flexible y socialmente crítico.

El debate de la competencia y los estándares

En los 80 y los 90, los educadores de Australia, Reino Unido y Estados Unidos aceptaron con cautelas el uso de las competencias en formación inicial de docentes aunque, cuando se expresaban en forma de modelos conductistas de aprendizaje, podían disminuir el status profesional de los docentes. Sin embargo, se consideró “mejor sumarse a una versión aceptable de las competencias que rechazarlas por completo” (Whitty, 1994, p. 11). Kennedy (1993) afirmaba que había presiones en los frentes industriales, políticos y laborales de Australia para afrontar la calidad de la enseñanza y defendía que los docentes necesitaban ejercer control sobre su propia agenda en relación a las competencias. “El hecho de que la enseñanza sea algo complejo, no debería impedir que intentáramos comprender lo que hacen los profesores eficaces para promover esas competencias” (Eltis & Turney, 1993, p. 25). Las críticas a esas “preocupaciones industriales” (Knight & McWilliam, 1995, p. 93) defendían que la tendencia a definir el trabajo de los docentes por medio de competencias no sólo descualificaba a los profesores, sino que reforzaba las prácticas reproductoras de los docentes (Ginsburg, 1988; Porter, Rizvi, Knight & Lingard, 1992). Así pues, había una tensión entre quienes aceptaban las competencias como un “*instrumento*” político y educativo para planificar y evaluar la formación inicial, y quienes rechazaban las competencias como una manifestación de “*instrumentalismo*”.

El primer conjunto de argumentos respecto a la potencial instrumentalización de las competencias enfatiza la ejecución. Pese a que la noción de competencias no niega necesariamente la importancia de los supuestos teóricos y filosóficos de la enseñanza, el énfasis suele recaer en los modelos industriales basados en la ejecución donde el “ser capaz de hacer” impera sobre el “saber sobre” (Knight & McWilliam, 1995; Ruby et al., 1992). Se ha criticado no sólo esta priorización, sino también la futil dicotomía entre hacer y saber. Más aún, este énfasis ha provocado preocupación por la minusvaloración del conocimiento general y las habilidades sociales críticas de la formación inicial en favor del desarrollo de habilidades técnicas, demostrables y orientadas al puesto de tra-

3 Consejo Australiano de Decanos de Educación. [n.t.]

bajo (Eltis & Turney, 1993; Knight & McWilliam, 1995; Whitty, 1994). Por ello se ha argumentado que el marco de las competencias debería tener suficiente amplitud para dar cabida a prioridades que fueran más allá de las técnicas docentes y, en particular, que tuviera un amplio potencial para el desarrollo (King, 1994). En Estados Unidos, la Asociación Nacional para el Deporte y la Educación Física (NASPE, 1995, p. 4) es clarificadora en ese sentido. Su marco sobre las competencias del profesor novel incluye predisposiciones (creencias y actitudes que los docentes necesitarían tener para alcanzar los estándares) que se articulan junto a conocimientos y habilidades. Las competencias deberían también tener una gran amplitud (e.g. incluir diferentes roles, tareas, conocimientos) y reconocer un recorrido profesional de estándares (esto es, abarcar prácticas desde el novel hasta altos niveles de experiencia). Si pudiera crearse un marco con estas características, tendría un efecto beneficioso sobre el desarrollo y mejora de la enseñanza y los enseñantes.

Las competencias pueden también fragmentar, tecnologizar y descontextualizar el trabajo de los docentes. Aquellos que son críticos con las competencias, al igual que quienes las defienden, reconocen que la enseñanza no es la suma de una lista de competencias. No obstante, operativizar las competencias implica "fragmentar los trabajos en sus elementos constituyentes por medio de procesos reductivos para construir representaciones parciales y descontextualizadas" (Jones & Moore, 1993, p. 388) del complejo trabajo de enseñar. Además, lo que se juzga como enseñanza efectiva varía de acuerdo a los contextos. Sin embargo, las competencias suelen ser fijas pese a que la construcción de una práctica competente depende de factores como el contenido de la materia, clase social, nivel o disposición escolar del estudiante, el proceso de inserción de las escuelas o las políticas de control de las conductas (Hattam, Brown & Smyth, 1995; Hattam & Smyth, 1995; Louden & Wallace, 1993).

Se ha escrito mucho sobre la necesidad de cambio. Sin embargo, se corre el peligro de que la formación de los docentes basada en las competencias reflejen un modelo técnico que conduzca a prácticas reaccionarias (Knight & McWilliam, 1995). La premisa de que las competencias deberían determinarse a partir de conocer las características de los buenos profesores tiene el peligro de reproducir prácticas hegemónicas inapropiadas. Los críticos argumentan que pueden pasarse por alto el conocimiento y habilidades relacionados con la justicia social, la reflexión crítica el trabajo en equipo y la negociación (Hattam & Smyth, 1995; Jones & Moore, 1993; Knight & McWilliam, 1995) y que las competencias pueden restringir el desarrollo profesional de los docentes más que transformarlo y ampliarlo (Whitty, 1994).

Los educadores interesados en prácticas transformadoras han sido también críticos con las relaciones de poder implícitas en la agenda de competencias. Hattam and Smyth (1995, p. 1) defienden que el significante "competencia", construye al docente como un trabajador sumiso y contribuye al control de los administradores y empleadores sobre el trabajo de los docentes. Esto sustenta un régimen de verdad que detalla, normaliza y gobierna la conducta de las personas en sus puestos de trabajo (Usher & Edwards, 1994). Preocupa que el efecto regulador de vigilancia pueda cerrar, más que promover, el debate sobre las mejores prácticas y, con el tiempo, afiance un poder disciplinario invisible que dé por sentadas las competencias.

En términos de transformación o crecimiento personal, hay preguntas sobre cómo las competencias pueden ser simultáneamente una herramienta educativa y un instrumento para valorar. (Hattam & Smyth, 1995). La National Training Board⁴ (NTB, 1991) ha articulado explícitamente que el concepto de competencia se orienta más al producto del aprendizaje que al proceso del mismo. Porter, Rizvi, Knight and Lingard (1992) argumentan que frecuentemente las competencias no reconocen que el aprendizaje sigue un proceso individual, está ligado a un contexto, es complejo y social y no es necesariamente lineal respecto a su dificultad. También es cierto que se reconoce que las competencias pueden ser una ayuda si se usan conjuntamente con información al docente que apoye el proceso de aprendizaje y se oriente hacia la excelencia (Knight & McWilliam, 1995).

Esto saca a la luz otra área de preocupación que es el uso de las competencias como instrumentos de evaluación. Sobre este uso, Preston and Kennedy (1995) alertan de que:

No se puede tener un conocimiento absoluto de las competencias que tienen las personas ni pueden observarse directamente. Más bien, hay indicadores más o menos relacionados sobre la presencia (o ausencia) de las competencias. (p. 7)

Por ello, la recogida de evidencias conlleva cuestiones sobre qué debería ser observado, en qué forma, cuánto y por quién (NTB, 1991). Se sugiere que cuando se hacen juicios sobre competencias deberían combinarse diferentes tipos de evidencias (Eraut, 1994) y que éstas deberían triangularse (Preston & Kennedy, 1995). Según Eraut (1994), las referencias a las evidencias son más fáciles y más concretas cuando se dan de forma natural en el trabajo de los docentes, como los planes de lección. También sugiere, al igual que Whitty (1994), que la observación directa debería acompañarse de la discusión con el estudiante o docente para determinar sus análisis sobre cómo y por qué tomaron las decisiones en la acción. Otras fuentes de evidencia podrían ser informes de colegas o diarios reflexivos que ejemplifiquen el conocimiento y habilidades del práctico.

La evaluación, o el juicio de evidencias en oposición a niveles prescritos de ejecución, descansa en la aplicación apropiada, flexible, válida y prudente de la valoración profesional (Louden & Wallace, 1993). No obstante, debería reconocerse que un proceso de evaluación que use las competencias estará sesgado por las experiencias, intereses y los valores de las organizaciones. Para promover una evaluación válida, el NPQTL⁵ (1995) reconoció que los niveles de práctica deberían provenir de los diferentes contextos y recoger sus peculiaridades. En parte, esto estaba motivado por la necesidad de que el lenguaje de las competencias fuera accesible y significativo para la profesión, o, como sugieren Louden y Wallace (1993, p. 50) que "suene real" a los profesores. A pesar de todo, no se puede dar por supuesto la neutralidad del significado. Por lo tanto, el proceso de evaluación debería implicar procesos dirigidos a establecer un significado compartido y cambiante en diferentes momentos y situaciones.

⁴ Agencia Estatal de Formación [n.t]

⁵ National Project on the Quality of teaching and Learning: Plan Nacional de Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje [n.t]

En el contexto de este debate, los argumentos para que los docentes desarrollaran un conjunto de competencias se redactaron en términos de la reforma microeconómica de la "industria educativa", que impulsa el incremento de la eficiencia, la explicitación, productividad y compromiso tanto dentro de la profesión como en sus resultados externos (Ruby, McLaren & al, 1992). El Plan Nacional para la Calidad de la Enseñanza y el Aprendizaje (NPQTL), responsable de determinar las competencias, lo hizo con el fin último de mejorar la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes australianos. El NPQTL(1995) consideró que un modelo para reconocer y articular cuáles son las competencias de los docentes debería:

- ofrecer modos de reconocer y adquirir competencias para aplicarlos al desarrollo del currículum de formación inicial y permanente, para acceder a la formación y como criterio de promoción;
- incrementar, por medio de la utilización de competencias que busquen la eficacia y equidad, la contratación de profesionales competentes, la movilidad docente y la identificación y corrección de las áreas donde se da una ejecución inadecuada;
- servir para que la comunidad educativa y otros grupos interesados puedan debatir sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Más concretamente, para la formación inicial, Preston y Kennedy (1995, pp. 41 - 54) sugieren que un listado de competencias puede ser útil como:

- lista de control para el contenido de las materias y evaluación del alumnado;
- criterios para la graduación y marco para las metas del plan de estudios;
- aproximación a los procedimientos de evaluación;
- guía para la coherencia y la estructura del programa;
- guía para la función y naturaleza del prácticum;
- marco para la colaboración;
- guía para la pedagogía, y
- marco para la gestión del aprendizaje del propio estudiante.

El NPQTL se inspiró en la Guía Nacional de Niveles de Competencia, que definió 'competencia' como "la especificación del conocimiento y destrezas, y su aplicación dentro del puesto de trabajo, en los niveles que requiere ese empleo". (NTB, 1991, p. 7).

Debe notarse que 'competencias' pueden verse como capacidades específicas que sustentan la competencia o la capacidad de una persona para actuar (Eraut, 1994). Los primeros trabajos que definían las competencias docentes en Australia no eran del todo instrumentalistas, porque posibilitaban espacio para interpretaciones más amplias y críticas sobre qué significaba ser profesor, a pesar de que últimamente se insertaron en el discurso racionalista y de rendición de cuentas (Preston & Kennedy, 1995; Smyth & Shacklock, 1998). No obstante, los cambios en el gobierno y en los discursos educativos, supusieron que la agenda de competencias del docente nunca llegara a completarse del todo.

A mediados de los 90, en Australia, Reino Unido y Estados Unidos, hubo un cambio de los discursos de las competencias a los discursos de los estándares. Como expli-

có Reynolds (1999), el concepto de estándares también persigue la acreditación pero es un concepto más amplio que el de las competencias puesto que incluye un conjunto de factores como valores y actitudes. Más aún, los niveles vuelven a centrarse en temas como los esfuerzos, procesos y propósitos de los docentes más que sólo en los resultados. Su expansión hay que situarla en la preocupación general para elevar la calidad de la educación. En Australia, la Comisión parlamentaria anteriormente mencionada (Senate Inquiry, 1998, p. ix) recomendó “el desarrollo de unos estándares nacionales de la profesión docente y un cuerpo con la responsabilidad, autoridad y recursos para desarrollar y mantener los estándares de la práctica profesional” desde la formación inicial a los docentes expertos. En contraste, el Comité Nacional para los estándares de la Profesión Docente ha especificado unos niveles rigurosos sobre lo que los docentes experimentados deberían saber y ser capaces de hacer (NBPTS, 2000).

Desarrollo de los criterios y estándares del Prácticum

Teniendo en mente los potenciales peligros y precauciones de las competencias y niveles de los docentes, esta sección presenta brevemente la creación de una matriz de criterios para evaluar a los futuros docentes de Educación Física. Al igual que la Asociación Nacional de Estados Unidos para la Educación Física y el Deporte (NASPE, 1995) preferimos no usar el término ‘competencia’. Creemos que referirnos a “criterios”, “estándares” o “niveles” es más flexible, educativo y congruente con las experiencias de evaluación para nuestros profesores. En términos generales, el método de investigación que hemos usado para desarrollar esta matriz descansa en los principios de la investigación acción. Nuestra intención era que el proceso de definir los criterios y niveles tuviera una alta participación de los interesados: docentes universitarios, tutores y equipos directivos de las escuelas y docentes en formación. El proceso seguido tuvo las siguientes fases principales:

- Recogida de materiales relevantes (por ejemplo, el marco de competencias de la NASPE, cintas del Prácticum)
- Reuniones con informantes clave (supervisores universitarios, tutores, estudiantes) para determinar el conocimiento básico y avanzado, las habilidades, conductas y disposiciones para los estudiantes de últimos año
- Desarrollo de la matriz de criterios
- Prueba y ajuste de criterios mediante evaluación de 20 centros de prácticas

En línea con la advertencia de Usher y Edwards (1994, p. 115), tratamos de evitar un conjunto de criterios que definieran estrictamente cómo “enseñar con competencia de acuerdo a unos criterios predeterminados”. Nuestra meta era desarrollar un marco ampliado que valorara el conocimiento educativo contemporáneo, las habilidades críticas de los docentes y la autonomía que éstos pueden ofrecer. Algunos de los documentos que contribuyeron a nuestro pensamiento fueron los de la NPQTL y la NASPE, las orientaciones del currículum de Educación Física y la teoría educativa crítica y post-moderna.

Se establecieron cinco criterios, cada uno de ellos con cuatro niveles: el básico determinaba las exigencias mínimas para una práctica segura de Educación Física

mientras que el más elevado mostraba lo que se podía esperar de un estudiante destacado de último año. La matriz muestra los diferentes niveles de cada criterio y la progresión en complejidad desde el nivel 1 al 4. En muchos criterios, la progresión se centra en que los profesores pasan de atender a la clase en su conjunto a atender a cada estudiante. Aquí, tuvimos presente las orientaciones para la experiencia de campo de Dodds (1989). En ellas, sugería que los responsables del Prácticum debían diseñar experiencias secuenciales, progresivas y bien situadas en el tiempo para apoyar la perspectiva docente del programa. También se ofrecieron ejemplos de evidencias de cada uno de los niveles. Los ejemplos facilitan la comprensión de docentes y estudiantes, pero no deben considerarse una lista de comprobación⁶.

El boletín del Prácticum requiere que los supervisores indiquen, para cada uno de los criterios, qué nivel se ha alcanzado al final del proceso, y también en momentos intermedios, cada estudiante. Se espera que docentes y estudiantes recojan sus propios ejemplos o evidencias de los logros alcanzados y que discutan regularmente sobre el progreso basándose en la matriz de criterios. El tutor otorga las calificaciones apoyado en sus observaciones, las discusiones con los docentes universitarios y con los estudiantes (por medio de charlas, autoevaluación, y datos recogidos por los estudiantes como planes de sesión, observaciones o reflexiones).

Las respuestas de los participantes a la matriz de criterios

La matriz se ha usado en la formación inicial de docentes de Educación Física durante cinco años. En este tiempo, se han hecho unas cuantas modificaciones menores gracias a los comentarios de los tutores, estudiantes y docentes universitarios. En términos generales, los tutores y estudiantes indicaron que la amplitud y relevancia de los cinco criterios y sus niveles eran representativos de la enseñanza de la Educación Física y que ofrecían una "buena visión general". No obstante, los tutores han incidido en la importancia del contexto y sugieren que los niveles tienen diferentes importancia dependiendo del centro, departamento o las fortalezas y debilidades de cada estudiante. Es frecuente que los tutores orienten a sus pupilos a dedicar más atención al nivel o habilidad particular que necesiten profundizar.

A lo largo de los años, algún nivel o ejemplos de evidencias han resultado poco aplicables o relevantes en determinados contextos. En consecuencia, los tutores sienten que los estudiantes pueden "perder oportunidades de puntuar". Por ejemplo, en algunos centros el nivel 5.4 "gestionar el proceso de evaluación para informar sobre el aprendizaje" no es aplicable pues se aconseja a los estudiantes que no se impliquen en la evaluación. Otros comentarios respecto a la amplitud y relevancia de la matriz han reflejado preocupación por la falta de énfasis en un conocimiento o habilidad en concreto. Algunos tutores han indicado que las evidencias de que los estudiantes "consultan documentos legales y profesionales para fundamentar la planificación y la enseñanza (uno de los ejemplos del nivel 5.2 que aparecen en la matriz) debería tener una mayor prio-

⁶ En esta traducción, se han eliminado algunos ejemplos de la tabla para ajustarse al formato de la revista. La propia autora repite que los ejemplos son meras indicaciones de cómo se podrían ajustar en cada contexto concreto [n.t.]

ridad. Más aún, algunos estudiantes y docentes opinaron que en versiones anteriores había lagunas en la matriz, como la oportunidad de observar la respuesta a los imprevisos o a las actividades extra-escolares (p.e. campamentos). Hay también preocupación por las dificultades que sigue provocando en algunos casos el uso del lenguaje de la matriz. En general, los estudiantes se sienten más cómodos pues están familiarizados con ese lenguaje a través de otras asignaturas de la universidad.

En todo caso, la matriz ha mostrado ser beneficiosa en muchos aspectos. Algunos tutores la usan para clarificar las expectativas de los estudiantes, ofreciéndoles una valiosa orientación. Otros docentes y estudiantes la utilizan en sus reflexiones al final de la lección, o del día, para enfocar su atención a las debilidades, fortalezas y metas. En los seminarios en la universidad, se utiliza la matriz para analizar la ejecución de los estudiantes y para ayudar a conocer cómo podrían avanzar hasta los niveles de excelencia que se señalan en el cuarto nivel de cada criterio.

Recogida de evidencias y asignación de niveles

Los ejemplos ofrecidos en cada uno de los niveles de la matriz han tratado de facilitar la recogida de evidencias para determinar los niveles de los estudiantes. La mayoría de los tutores usan esos ejemplos como si fueran casillas para “poner una cruz”. Aunque no se pusieron casillas adrede, muchos hacen una cruz cuando observan que el estudiante ha conseguido hacer algo de lo que allí pone. A pesar de que los tutores pueden proponer otros ejemplos más pertinentes para su centro o el estudiante en cuestión, muy pocos lo hacen. A lo largo de los seminarios, se anima a los estudiantes a que piensen en sus propias experiencias y necesidades de desarrollo.

Elaborar juicios sobre la ejecución de los estudiantes y situarlos en los diferentes niveles es una tarea muy dificultosa para algunos tutores, (especialmente los criterios 3 y 4) y fácil para otros (sobre todo en los criterios 1 y 5). Esas dificultades son el resultado de un número de factores entre los que se encuentran:

- Falta de claridad sobre cómo debería usarse la matriz. Los docentes no están seguros de si todos los ejemplos propuestos como evidencias deberían ser demostrados para situar al estudiante en un nivel o si bastaría con mostrar la mayoría de ellos. Los tutores preferirían instrucciones más precisas.
- Falta de oportunidades para demostrar determinadas habilidades. Los profesores y estudiantes sienten que no siempre tienen oportunidad de mostrar competencia en todas las áreas señaladas en la matriz y que, en algunos casos, el estudiante “se salta un nivel”. En consecuencia, no están seguros de qué nivel deben asignarle.
- ¿Competente hasta qué punto? Algunos tutores querrían señalar hasta qué punto un estudiante ha alcanzado un nivel; esto es, si lo hizo por los pelos o con un gran dominio.

En todo caso, la mayoría de los tutores señala que la secuencia de niveles es apropiada, si bien algunos opinan que la atención individualizada a los escolares (nivel 4) es una expectativa demasiado elevada para estudiantes en formación. Cuando hacen sus juicios, los tutores y estudiantes opinan que la regularidad en su actuación es más importante que alcanzar el nivel más alto en un criterio concreto.

Conclusiones

La matriz ha facilitado compartir la toma de decisiones entre docentes universitarios, tutores escolares y estudiantes manteniendo unas metas comunes. Creemos, al igual que la mayor parte de nuestros colaboradores en los colegios, que las metas de una práctica de calidad que representa la matriz son actuales, desafiantes y críticas (transformativas); no son las prácticas técnicas y reproductivas de las que nos alertan los críticos de las competencias. Sin embargo, los diferentes contextos del Prácticum generan diferentes oportunidades de demostrar los diversos niveles, provocando en ocasiones que los estudiantes no avancen linealmente desde el nivel 1 al 4, sino que sus avances sean más azarosos. Otros estudiantes sienten que algunas de sus experiencias más significativas del Prácticum no se reflejan en la matriz, lo que sugiere, como señalan Hattam, Brown y Smyth (1995), que los marcos generales sólo cuentan una parte de la historia.

Hay también preocupaciones sobre qué significan los criterios y los niveles. No siempre "suenan reales" a todos los docentes o estudiantes. Esto se ha agravado más por la falta de estándares y de criterios de valoración compartidos por culpa de la creciente dificultad de mantener reuniones con los tutores antes de que comience el Prácticum. Docentes y estudiantes también manifiestan dudas sobre qué tipo de ejecución representa la enseñanza en un nivel concreto así como la cantidad y profundidad de las evidencias requeridas para concluir que se ha alcanzado un nivel. Aunque las visitas a los centros de los supervisores universitarios y los seminarios con los estudiantes avanzan en las interpretaciones y estándares compartidos, es necesaria una forma más sistemática de compartir qué significa la matriz en la práctica.

Preston y Kennedy (1995, p. 27) defienden que pese a que las competencias, o criterios, no es la única aproximación a la formación de los docentes, "tiene algunas ventajas evidentes". Para nosotros, el marco propuesto no es una lista de habilidades técnicas derivadas del aprendizaje por modelos, sino que incita a los estudiantes y tutores a implicarse en actividades transformadoras. Pensamos que este modelo de criterios y niveles ha probado su valor para:

- Ofrecer un punto de referencia y un lenguaje común para todos los que participan en el Prácticum
- Dar recursos a los tutores para dar información a los estudiantes
- Facilitar una secuencia del desarrollo y las conductas típicas manifestadas por los estudiantes y profesores noveles.
- Permitir a los estudiantes situar y planificar su progreso a lo largo de los dos años de formación⁷
- Ofrecer un punto de referencia para todas las asignaturas del plan de estudios de futuros docentes de Educación Física.

Sin embargo, nuestro principal desafío es compartir y "calibrar" nuestras prioridades y requerimientos con los tutores. Puesto que consideramos que este diálogo fomenta la profesionalización de todos los participantes, necesitamos encontrar formas de

⁷ Se refiere al segundo ciclo de la licenciatura de quienes cursan el itinerario docente [n.t].

hacerlo atractivo a los tutores. Sin una colaboración permanente, corremos el riesgo de que el marco derive en una función instrumentalista en el trabajo de los docentes en lugar de servir para facilitar el crecimiento de los sujetos y de la profesión.

Bibliografía

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993). Education still under siege. Westport, USA: Bergin and Garvey.
- Australian Council of Deans of Education (1998). Preparing a profession: National standards and guidelines for initial teacher education. Canberra: Australian Council of Deans of Education.
- Dodds, P. (1989). Trainees, field experience, and socialization into teaching. In T. Templin and P. Schempp (Eds.). Socialization into physical education: Learning to teach (pp. 81-104). Indianapolis: Benchmark Press.
- Eltis, K. & Turney, C. (1993). Defining generic competencies for beginning teachers. Unicorn, 19(3), 24-36.
- Eraut, M. (1994). Developing professional knowledge and competence. London: Falmer Press.
- Ginsburg, M. (1988). Contradictions in teacher education and society. London: Falmer Press.
- Graham, K. (1991). The influence of teacher education of preservice development: Beyond a custodial orientation. Quest, 43(1), 1-19.
- Hall, S. (1985). Signification, representation and ideology: Althusser and the post-structuralist debate. Critical Studies in Mass Communication, 2(2), 91-114.
- Hattam, R., Brown, K., & Smyth, J. (1995). Sustaining a culture of debate about teaching and learning. Adelaide, SA: Flinders Institute for the Study of Teaching.
- Hattam, R. & Smyth, J. (1995). Ascertaining the nature of competent teaching: A discursive practice. Critical Pedagogy Networker, 8(3&4), 1-12.
- Jones, R. (1992). Student teachers: Incidents that lead them to confirm or question their career choice. Physical Educator, 49, 205-212.
- Jones, L. & Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. British Journal of the Sociology of Education, 14, 385-397.
- Kennedy, K. (1993). National standards in teacher education - Why don't we have any? South Pacific Journal of Teacher Education, 21, 101-110.
- King, M. B. (1994). Locking ourselves in: National standards for the teaching profession. Teaching and Teacher Education, 10, 95-108.
- Knight, J. & McWilliam, E. (1992). New carpets for old brooms? Training teachers for the education industry. South Pacific Journal of Teacher Education, 23, 83-96.
- Louden, W. & Wallace, J. (1993). Competency standards in teaching. Unicorn, 19(1), 45-53.
- Macdonald, D., Braiuka, S., Kirk, D., & Macphail, A. (2001). Conceptions of rele-

vant knowledge across the university/school interface. AIESEP Taiwan International Conference, June 20 – 22.

- National Association for Sport and Physical Education (1995) National standards for beginning physical education teachers. Virginia, NASPE.
- National Board for Professional Teaching Standards (2000). 2000-2001 guide to National Board certification. Southfield, USA: NBPTS.
- National Project on the Quality of Teaching and Learning. (1995) Competency framework for beginning teaching. Canberra: NPQTL.
- National Training Board (1991) National competency standards policy and guidelines. Canberra: National Training Board.
- Porter, P., Rizvi, F., Knight, J. & Lingard, B. (1992). Competencies for a clever country: Building on a house of cards. Unicorn, 18(3), 50-58.
- Preston, B. & Kennedy, K. (1995). The national competency framework for beginning teaching: A radical approach to initial teacher education. Australian Educational Researcher, 22(2), 27-62.
- Reynolds, M (1999). Standards and professional practice: The TTA and initial teaching training. British Journal of Educational Studies, 47(3), 247-260.
- Ruby, A., McLaren, H. and other members of the Policy Development Section, Schools and Curriculum Division, Department of Employment, Education and Training (1992). The education industry and the national competency agenda. Paper presented at the Queensland Board of Teacher Registration Conference on Knowledge base of New teachers. Brisbane, April.
- Senate Employment, Education and Training References Committee (1998). A class act: Inquiry into the status of the teaching profession. Canberra: Senate Printing Unit..
- Smyth, J. & Shacklock, G. (1998). Re-making teaching. Ideology, policy and practice. London: Routledge.
- Tinning, R., Macdonald, D., Wright, J., & Hickey, C. (2001). Becoming a physical education teacher: Contemporary and enduring issues. Sydney: Prentice Hall.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). Postmodernism and education. London: Routledge.
- Whitty, G. (1994). Deprofessionalising teaching: Recent developments in teacher education in England. Occasional Paper No. 22. Canberra: Australian College of Education.

Tabla 1: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM

Usar y desarrollar conocimientos y valores profesionales

Planificar un aprendizaje óptimo

1.0 Presenta con una conducta profesional

- se presenta como un profesional
- cumple los plazos
- presenta los trabajos correctamente

2.0 Planifica un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo

- planifica un uso seguro y apropiado del equipamiento
- planifica la implementación de estructuras organizativas eficaces
- dispone de actividades complementarias
- incluye varios estilos de enseñanza

1.1 Comprende y manifiesta valores, compromisos y responsabilidades como docente

- manifiesta cuidado y preocupación por todos los aprendices
- muestra una razonable madurez social y emocional
- muestra deseo de escuchar y aprender

2.1 Planifica conociendo materiales y documentos

- refleja políticas clave como equidad, coeducación, etc.
- las estrategias de enseñanza – aprendizaje reflejan las tendencias actuales

1.2 Trabaja eficazmente con profesores, tutores, compañeros, personal auxiliar y otros

- colabora con supervisores y compañeros para mejorar enseñanza y aprendizaje
- contribuye a crear un ambiente positivo de aprendizaje
- es sensible al ambiente del centro y la sala de profesores

2.2 Planifica la progresión del aprendizaje del grupo

- planifica cómo incrementar el 'tiempo en la tarea' de los estudiantes
- planifica el desarrollo de tareas creativas
- tiene estrategias para conductas disruptivas
- programa la evaluación como parte del proceso de enseñanza–aprendizaje

1.3 Desarrolla y comparte conocimiento profesional

- comparte ideas sobre la enseñanza con sus colegas
- contribuye al desarrollo de recursos
- se implica en actividades de desarrollo profesional como seminarios o coaching
- colabora en la planificación

2.3 Planifica los resultados del aprendizaje

- planifica diferentes estilos de enseñanza
- incluye diferentes aproximaciones y estrategias de enseñanza
- planifica la evaluación atendiendo a los diferentes niveles de habilidad
- anticipa dificultades de aprendizaje

1.4 Participa en actividades extralectivas

- asiste a seminarios, reuniones de coordinación, etc.
- participa en el deporte escolar, acampadas, etc.
- asume con seguridad varios de los roles del docente

2.4 Planifica el aprendizaje óptimo individual de los estudiantes

- planifica experiencias variadas para dar respuesta a diferentes necesidades
- ajusta las experiencias de aprendizaje a la habilidad e intereses
- planifica creativamente para aumentar la implicación de los estudiantes

cuadro completo págs. 140,141,142

--	--	--	--	--	--

Tabla 1: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM

Facilitar el proceso de aprendizaje	Comunicarse, interactuar y trabajar con estudiantes
<p>3.0 Demuestra conocer cómo facilitar el proceso de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra una organización segura de las prácticas • se utilizan estructuras de funcionamiento • es consciente de factores externos que pueden influir en la lección • se dan pistas de aprendizaje a lo largo de la sesión • se adaptan las actividades a los grupos 	<p>4.0 Demuestra conocer los elementos clave para comunicarse e interactuar con estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • demuestra conocer la importancia de procurar la individualización • manifiesta interés e implicación • muestra conocimiento sobre el uso eficaz de la voz • demuestra conocer el uso eficaz de la explicación
<p>3.1 Demuestra habilidad para implementar el plan</p> <ul style="list-style-type: none"> • dispone un espacio físicamente seguro • cumple la programación o la modifica si es necesario • atiende a los estudiantes • logra que trabaje toda la clase • fomenta la autoevaluación y la evaluación entre iguales • potencia las conductas positivas 	<p>4.1 Se comunica eficazmente con el grupo clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa un tono, ritmo y proyección de voz apropiados • explica con claridad • utiliza un lenguaje gramaticalmente correcto • transmite entusiasmo e interés • tiene una expresión escrita precisa
<p>3.2 Adapta la enseñanza a las respuestas de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • evalúa para seguir el progreso de los estudiantes • responde al progreso de los estudiantes, deteniéndose cuando es necesario • da feedback variado • hay un 'tiempo en la tarea' prolongado • ajusta el ritmo de la sesión a las respuestas del grupo 	<p>4.2 Apoya el desarrollo de los estudiantes a través de la interacción con los estudiantes y otros</p> <ul style="list-style-type: none"> • atienden y responde las preguntas, comentarios, intereses y silencios de los estudiantes • ayuda a que los estudiantes venzan sus dificultades de aprendizaje • identifica y favorece las fortalezas e intereses de los estudiantes
<p>3.3 Adapta la enseñanza a los diferentes niveles</p> <ul style="list-style-type: none"> • cambia el enfoque de las actividades para abordar diferentes niveles de aprendizaje • adapta los estilos de enseñanza para atender a diferentes patrones de aprendizaje • modifica el ritmo de la lección para maximizar los diferentes niveles de aprendizaje 	<p>4.3 Interactúa con los estudiantes para incrementar el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • explica y negocia las metas • hace un uso estratégico de las preguntas • ofrece un ambiente que motiva a aprender a todos los estudiantes • promueve las conductas positivas de los estudiantes • emplea el contexto social y cultural de los estudiantes para enriquecer el proceso de aprendizaje
<p>3.4 Incrementa el aprendizaje individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra flexibilidad para atender necesidades individuales • usa estrategias de enseñanza para retar a cada individuo • detalla los logros individuales para incrementar la mejora 	

cuadro completo págs. 140, 141, 142

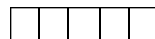


Tabla 1: CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM

Reflexionar, planificar y evaluar para la mejora continua

5.0 Demuestra conocer las fortalezas y limitaciones de la docencia

- demuestra habilidad para mirar críticamente a una actuación docente y analizar sus componentes e identificar sus puntos fuertes y débiles
- es capaz de reflexionar en un nivel práctico

5.1 Reflexiona críticamente sobre su propia práctica

- señala éxitos y fracasos
- señala áreas de mejora
- hace preguntas a niveles técnico, social, ético y políticos
- supervisa la inclusión de los estudiantes

5.2 Usa la reflexión para ajustar la planificación y enseñanza

- demuestra un ajuste apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje
- explica las decisiones de los ajustes
- revisa documentos relevantes para apoyar programaciones e intervenciones.

5.3 Sigue y evalúa la enseñanza a lo largo de las sesiones

- recoge sistemáticamente información sobre el aprendizaje de los estudiantes
- demuestra conocer el procedimiento de evaluación
- recoge información sistemáticamente sobre las conductas docentes

5.4 Dirige el proceso de evaluación a informar sobre el aprendizaje

- ofrece información pertinente y detallada
- manifiesta un uso competente de los criterios para hacer juicios
- registra de forma precisa los progresos de los estudiantes

