

# LOS SEMINARIOS DE PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL PRÁCTICUM DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

## *Reflexive Practice Seminars in the Pedagogy Practicum at the University of Barcelona*

RUTH VILÀ BAÑOS  
ASSUMPTA ANEAS ÁLVAREZ  
*Universidad de Barcelona*

---

**INTRODUCCIÓN.** El Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona consta de tres asignaturas obligatorias que se encuentran coordinadas bajo una lógica de progresiva inmersión en la institución de prácticas: Profesionalización y Salidas Laborales (PSL), las Prácticas de Iniciación Profesional (PIP) y las Prácticas Externas (PEX). La innovación que se presenta forma parte de un proyecto de innovación docente consolidado por la Universidad de Barcelona. Concretamente, se presentan las innovaciones relacionadas con la asignatura obligatoria de Prácticas Externas que, desde una mirada transdisciplinar, optan por la inmersión del alumnado en una organización y por la organización de sesiones de práctica reflexiva entre el alumnado y el tutor de la universidad. Las sesiones de práctica reflexiva siguen una propuesta temática articulada en torno a las competencias a tratar en la asignatura. **MÉTODO.** La evaluación de la innovación docente tiene un diseño metodológico de investigación por encuesta mediante técnicas cuantitativas de recogida y análisis de la información, a través de tres cuestionarios dirigidos al alumnado, al tutor de la organización de prácticas y al tutor de la universidad, respectivamente. La muestra es el alumnado y tutores implicados en el curso 2012-2013: 143 alumnos, 15 docentes de la universidad y 45 tutores de centros de prácticas. **RESULTADOS.** Entre los resultados obtenidos, se valoran muy positivamente los Seminarios de Práctica Reflexiva para el desarrollo de competencias de las Prácticas Externas del grado de Pedagogía. **DISCUSIÓN.** Evaluar competencias, especialmente en el Prácticum es un gran reto. Pese al buen resultado psicométrico de la propuesta que se plantea, aún cabe superar algunas dificultades, por ejemplo, sobre la sostenibilidad del sistema de evaluación. Los resultados apuntan la necesidad de profundizar en la relación entre la conciencia de los estudiantes de su nivel de competencia y la mejora en su seguridad, su autoestima y su consecuente empleabilidad.

**Palabras clave:** *Prácticum, Competencias, Pedagogía, Práctica reflexiva.*

---

## Introducción

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de la evaluación de una innovación docente<sup>1</sup> desarrollada en torno a la práctica reflexiva como estrategia de desarrollo de competencias profesionales, en el marco de un proyecto de investigación<sup>2</sup> sobre competencias y empleabilidad.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto numerosas innovaciones en la docencia universitaria. Ofreciendo la posibilidad de contribuir a mejorar cualitativamente la práctica de la enseñanza y, en consecuencia, el proceso y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Mauri, Coll y Onrubia, 2007). Para el equipo de coordinación del Prácticum de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB), ha supuesto la oportunidad de realizar una profunda y sostenida reflexión sobre el perfil profesional de futuro/a graduado/a; del modelo de prácticas más adecuado para su acercamiento a la realidad profesional y la conformación de una identidad profesional acorde con la realidad profesional y social de nuestro tiempo.

En la Memoria Verifica del grado de Pedagogía, aprobada por la ANECA, se establecieron dos materias relacionadas con la dimensión profesionalizadora del título: la primera, denominada Rol Profesional, incluía dos asignaturas obligatorias y semestrales de 6 ECTS: Profesionalización y Salidas Laborales (PSL) y Prácticas de Iniciación Profesional (PIP). La segunda se denominó Prácticas y comprendía una asignatura obligatoria, anual de 18 ECTS: Prácticas Externas (PEX). El desarrollo curricular de las tres asignaturas y su organización en el grado han seguido una lógica de progresiva inmersión en la realidad profesional, integración curricular a lo largo de las tres asignaturas, constitución de un único equipo docente de Prácticum, y otras innovaciones de carácter didáctico, como ha sido la organización de los Seminarios de Práctica Reflexiva en la asignatura de PEX. Dichos seminarios serán el objeto de análisis en el presente trabajo.

El presente artículo aborda la evaluación de las actividades de innovación docente. Coll (2001) y Vizcarro (2003) reconocen que la evaluación de la calidad de la docencia es bastante más limitada que la desarrollada en otras áreas. En la misma línea, Cots, Villar y Díaz (2002), así como Mauri *et al.* (2007), coinciden en que la evaluación de la innovación docente sigue siendo un campo abierto a la investigación y al análisis. La implementación del EEES sobre el enfoque de competencias ha puesto en evidencia la necesidad de clarificar el concepto y desarrollar estrategias didácticas y evaluativas eficientes, pertinentes, suficientes y sostenibles. Los trabajos de Aneas (2013), Castro (2011), Jornet, González, Suárez y Perales (2011), Pimienta (2011) o Villa y Poblete (2011) son una pequeña muestra del debate en torno al tema.

Antes de pasar a describir los Seminarios de Práctica Reflexiva —SPR<sup>3</sup>—, se va a presentar el perfil profesional del graduado/a en Pedagogía, el modelo del Prácticum de Pedagogía de la UB y algunos de los supuestos que lo han fundamentado.

La reflexión del equipo de coordinación llevaron a una síntesis de lo que serían los horizontes del pedagogo y la pedagoga en esta primera década del siglo XXI y del modelo de Prácticum más adecuado para su formación (Aneas *et al.*, 2012). Este apartado responde a la cuestión planteada por Zabalza (2011: 31): “Da la impresión de que, aun así, generaríamos una notable incomodidad si preguntáramos a los responsables académicos de nuestras facultades cuál es el modelo de aprendizaje en el que han basado el Prácticum de su carrera”. Así para el equipo, tanto el pedagogo como la pedagoga, es un profesional polivalente de la educación, que se caracteriza por intervenir con diferentes tipos de colectivos, desarrollar sus funciones en organizaciones diversas y por su especialización en temáticas concretas como la gestión, el desarrollo de recursos, el asesoramiento, etc. En conclusión, el graduado y graduada en Pedagogía de la UB puede desarrollar su actividad profesional en el sistema de educación formal, en el sistema social y en el sistema empresa.

Según Freixa, Novella y Pérez (2012: 3), la definición de las Prácticas Externas conlleva una perspectiva propia de formación. Tejada (2012) diferencia el Prácticum de las prácticas en los centros de trabajo, ya que el primero implica una inmersión en un escenario real laboral y el inicio de una socialización profesional. El Prácticum requiere de un contexto organizativo que permita la plena activación y ejercicio de las competencias profesionales del grado, según una actuación real, autónoma y que suponga al alumnado la asunción de la plena responsabilidad en su ejecución. Requiere que el alumnado disponga del “cúmulo de recursos (saberes) competenciales a activar” (Tejada, 2006: 137) y, por tanto, solo puede concebirse al final del proceso de formación institucionalizada y en estancias largas en la institución de prácticas. Además de la adquisición de competencias, se interioriza un modelo de comportamiento profesional y, sobre todo, un modelo identitario (Correa, 2010; García Delgado, 2002; Zabalza, 2006). Más allá de la conceptualización de Tejada, el modelo de Prácticum de Pedagogía en la UB se identifica con lo que Tobón (2010) describe como “los últimos modelos de tercera y cuarta generación que incorporan la dialéctica, la flexibilidad y lo sistémico; y se apoyan básicamente en teorías conductistas, cognoscitivistas, constructivistas y sistémicas” (citado en Pimienta, 2010: 125).

Todo ello dibuja un escenario de cambio profundo que afecta a la organización de la docencia, las metodologías, el papel de los actores y los mismos modelos formativos, considerando la alternancia de contextos como una encrucijada y complemento de la teoría con la práctica (Coiduras, 2010; Tejada, 2006).

### **Seminario de Práctica Reflexiva en el Prácticum**

La asignatura de Prácticas Externas se estructura en torno a tres pilares: a) la inmersión en la organización de prácticas, b) los Seminarios

de Práctica Reflexiva y c) la tutoría/acompañamiento individualizado por parte del tutor de la universidad<sup>4</sup>.

El Seminario de Práctica Reflexiva —SPR— se han diseñado tomando como base los siguientes fundamentos: a) el aprendizaje no formal tácito adquirido en el centro trabajo (Eraut, 2000) que se hacía explícito y reconstruía mediante; b) el modelo práctica reflexivo: R5 de Domingo (2009, 2010). Dicho modelo integra una secuencia de actividades individuales y colectivas de aprehensión, reconfiguración y expresión; c) las Comunidades de Práctica (Vásquez, 2011; Wenger y Sánchez-Barberán, 2001), así como d) el aprendizaje basado en problemas —ABP— (Bueno y Fitzgerald, 2004).

Cada seminario se ha constituido en torno a un tutor de universidad que, según su carga docente, era responsable de una comunidad formada por 7 o 14 alumnos y alumnas que desarrollaban sus prácticas en diversos tipos de organizaciones. Siguiendo un calendario establecido desde el inicio de curso, los seminarios se desarrollaban cada tres semanas para debatir intensivamente las diversas experiencias vividas en relación con los temas de la asignatura. Así, los SPR partían de la presentación y debate de incidentes planteados por el alumnado de manera que toda la comunidad de práctica reflexiva tuviera la oportunidad de dialogar, analizar, plantear alternativas y transferir el aprendizaje a los diversos entornos y organizaciones presentes.

En los SPR se han procurado articular tanto contenidos teóricos como prácticos; respondiendo a la demanda de la “escasa atención prestada a los contenidos de aprendizaje” (Zabalza, 2011: 17). Así, el programa de contenidos sustenta teóricamente el análisis de la organización, así como las competencias transversales y algunas de las específicas prescritas en el plan docente; complementando la fundamentación aportada en las restantes asignaturas obligatorias y optativas del grado.

**TABLA 1. Programa de contenidos de las prácticas externas**

---

<b>Bloque 1. La organización como sistema complejo</b>
Dimensión estratégica. Entornos de la organización a principios del siglo XXI Dimensión operativa. Gestión del servicio o producto. Gestión del conocimiento Dimensión de apoyo. Gestión de las personas: gestión económica, de la calidad y la sostenibilidad Gestión de la responsabilidad social e individual
<b>Bloque 2. Hacia la construcción de una identidad profesional individual y colectiva</b>
Proyecto de desarrollo profesional Proyecto de inserción profesional Oportunidades para el futuro Gestionando nuestras emociones

---

La idea de Oser y Baeriswyl (2001) con su analogía de las *coreografías* de la enseñanza resulta especialmente atractiva para ilustrar el modelo. Aludía a lo que estos autores denominaron *aprendizaje a través de la experiencia* en donde se busca propiciar el aprendizaje a través de una secuencia (modelo base) que combina la experiencia directa y la reflexión, tanto individual como colaborativa.

La finalidad de la investigación que se presenta en este artículo es analizar la incidencia de los SPR en el desarrollo de las competencias de las Prácticas Externas. Este gran objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las valoraciones que tienen el alumnado, tutores y profesorado de la universidad respecto a los Seminarios de Práctica Reflexiva y otros elementos relacionados del Prácticum.
- Analizar específicamente aquellas competencias del plan docente vinculadas a los contenidos teóricos de los Seminarios de Práctica Reflexiva.
- Analizar el grado de desempeño de dichas competencias por parte del alumnado, según su propia percepción, así como las valoraciones del tutor de universidad y del tutor de la institución de prácticas.

## Método

### Participantes

Para dar respuesta a estos objetivos participan alumnado, profesorado de la universidad y tutores de los centros de prácticas, implicados en las Prácticas Externas.

Un total de 198 alumnos han participado en los Seminarios de Práctica Reflexiva (SPR), siendo la población de nuestro estudio. Se ha pretendido acceder a toda la población, y finalmente, se han obtenido datos referentes a 143 alumnos y alumnas, procedentes de la información aportada por 112 alumnos; 15 docentes de la Universidad de Barcelona (del total de 18 implicados) que han tutorizado un total de 125 alumnos; y 45 tutores de centros de prácticas (de 137 en total) que han supervisado a 51 alumnos en sus centros durante este curso.

### Instrumentos

Se han aplicado tres cuestionarios *online*<sup>5</sup>. En los cuestionarios se recababa información sobre la valoración de la metodología de la práctica reflexiva y otras valoraciones de las Prácticas Externas, así como las competencias profesionales en juego. En la tabla 3 se resumen las especificaciones de los tres cuestionarios.

**TABLA 2. Población y muestra**

	Alumnado participante	Profesorado UB		Tutores centros	
		Participantes	Alumnado tutorizado	Participantes	Alumnado tutorizado
Población	198	18	198	137	198
Muestra	112	15	125	45	51

**TABLA 3. Especificaciones de los cuestionarios**

Cuestionario	Indicadores	Nº ítems
Cuestionario de competencias y valoraciones para el alumnado	Preguntas de identificación	4
	Valoración de las prácticas externas (ítems escalares)	14
	Autoevaluación	2
	Identificación de las competencias (escala)	27
Cuestionario de competencias y valoraciones para el tutor de la organización de prácticas	Preguntas de identificación	4
	Valoración de las prácticas externas (ítems escalares)	5
	Evaluación del alumno	2
	Identificación de las competencias (escala)	27
Cuestionario de competencias y valoraciones para el tutor de la universidad	Preguntas de identificación	4
	Valoración de las prácticas externas (ítems escalares)	8
	Valoración del centro de prácticas	22
	Evaluación del alumno	3
	Identificación de las competencias (escala)	27
	Valoración de cómo se han evidenciado las competencias (ítems con varias opciones de respuestas)	27
	Valoración de cómo se han trabajado las competencias (ítems con varias opciones de respuestas)	27

Los cuestionarios reúnen suficientes evidencias de validez y fiabilidad. La redacción de ítems y categorías se basan en las propias competencias del grado de Pedagogía (transversales de la UB, transversales del grado y específicas). Se ha apostado por la validez de contenido fundamentando las categorías de los instrumentos en el Marco Europeo de Cualificaciones profesionales (EQF-MEC), comunidades europeas (2009). Los indicadores de competencias se basan fundamentalmente en términos de autonomía y en la

capacidad de transferir. Los instrumentos, además de aportar indicadores sobre si se había apreciado la aplicación de una competencia, pretendían aportar orientación sobre el nivel de cualificación de dicho desempeño. Así, las escalas sobre competencias transversales tienen tres niveles de desempeño; y las escalas sobre competencias específicas, seis niveles. Sucesivas revisiones por expertos, usuarios y aplicaciones piloto permitieron su validación definitiva en cuanto al contenido y comprensibilidad. Respecto a su

dimensión psicométrica, cabe mencionar que las escalas obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach de fiabilidad, de 0,838 (cuestionario del alumnado), 0,944 (cuestionario tutor universidad, y de 0,861 (cuestionario tutor organización de prácticas). Así pues, los cuestionarios cuentan con el rigor científico necesario para ser utilizados.

Los datos obtenidos en el estudio por encuesta han sido analizados estadísticamente utilizando el paquete SPSS 17.0. Dado el incumplimiento de algunos supuestos paramétricos, se han utilizado pruebas de contraste de medias y correlación no paramétricas: contraste de H de Kruskal-Wallis, contraste de Friedman, correlación de Spearman (Vilà y Bisquerra, 2004).

### Diseño y procedimiento

Se propone un estudio por encuesta, específicamente una investigación descriptiva (Torrado, 2004), donde recopilar testimonios escritos de los participantes implicados en la evaluación de las Prácticas Externas, con el propósito de averiguar opiniones sobre el Prácticum y el desarrollo de competencias en el alumnado.

## Resultados

El alumnado del curso 2012-2013 que participa de este estudio forma parte de diferentes comunidades de práctica reflexiva. La inmersión la hacen en una organización de prácticas, mayoritariamente en solitario, a excepción de 14 centros de prácticas que acogen a dos alumnos en cada uno, 5 centros que acogen a tres alumnos, y excepcionalmente, 2 centros que acogen a más de tres alumnos.

Alumnado, tutor universidad y tutor del centro de prácticas coinciden en valoraciones bastante positivas del rendimiento académico del alumnado en la asignatura de Prácticas Externas. Concretamente, la media general de la nota de

la autoevaluación del propio alumnado es de 8,64, muy similar a lo que el profesorado de la universidad y tutor del centro de prácticas proponen de notas medias, 8,69 y 8,49, respectivamente (en una escala de 0-10). Diferencias que no son estadísticamente significativas ( $X^2=0,899$ ,  $p=0,64$ ,  $\alpha=0,05$ ).

### Valoraciones de las Prácticas Externas

El alumnado valora muy positivamente la totalidad de indicadores que se cuestionan. Lo que más valora el alumnado es la relación y acompañamiento que hace el tutor de la UB y la calidad del profesional de la organización de prácticas.

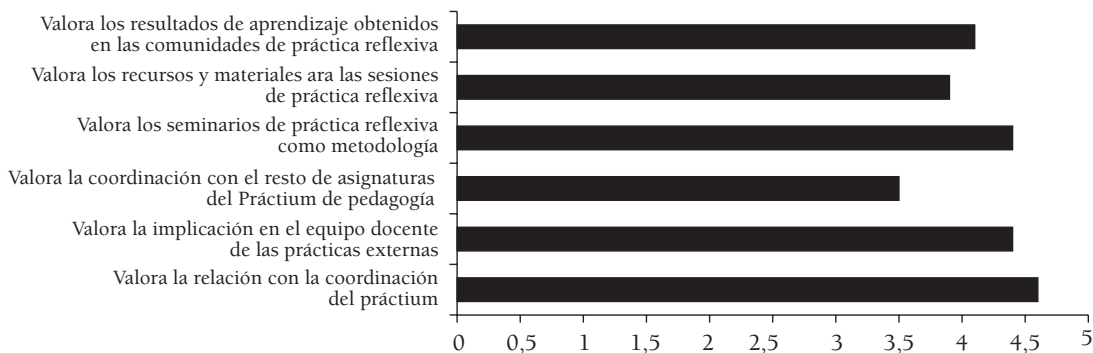
El alumnado valora en menor grado, aunque con puntuaciones elevadas, el apartado del *proyecto de inserción* en el portafolios y los materiales y recursos utilizados en los seminarios de práctica reflexiva, tal como se evidencia en la tabla 4. Pero cabe destacar que todas las puntuaciones estarían por encima del decil siete.

El profesorado de la universidad valora en mayor medida la relación con la coordinación, el equipo docente y los seminarios de práctica reflexiva, tal como se representa en la figura 1. Quizá hay que repensar la coordinación con el resto de asignaturas del Prácticum y los recursos de los seminarios de práctica reflexiva. En este último elemento, el tutor de la universidad coincide con la opinión del alumnado, aunque ambas valoraciones no correlacionan de forma estadísticamente significativa ( $r=0,055$ ,  $p=0,595$ ,  $\alpha=0,05$ ). Las valoraciones que, en cambio, correlacionan entre alumnado y tutor de la universidad son los resultados de aprendizaje obtenidos mediante los Seminarios de Práctica Reflexiva ( $r=0,227$ ,  $p=0,026$ ,  $\alpha=0,05$ ). Las respuestas de alumnado y tutor de la universidad correlacionan de forma moderada y positiva en cuanto a los resultados obtenidos mediante los seminarios de práctica reflexiva.

**TABLA 4. Medias de las valoraciones del alumnado (escala de 1-5)**

	Media
Relación y acompañamiento del tutor/a de la organización	4,27
Calidad profesional del tutor de la organización	4,46
Acogida e integración en la organización	4,32
Calidad del centro	4,30
Relación y acompañamiento del tutor/a de la UB	4,51
Seminarios de práctica reflexiva como metodología	3,83
Recursos y materiales para las sesiones de práctica reflexiva	3,56
Resultados de aprendizaje obtenidos en las comunidades de práctica reflexiva	3,88
Información recibida	3,88
Si la asignación del centro responde a tu solicitud	4,00
Sentido del portafolios en la evaluación	3,70
Apartado de la memoria de aprendizajes en el portafolios	3,96
Apartado del proyecto de implicación en el portafolios	4,12
Apartado del proyecto de inserción en el portafolios	3,40

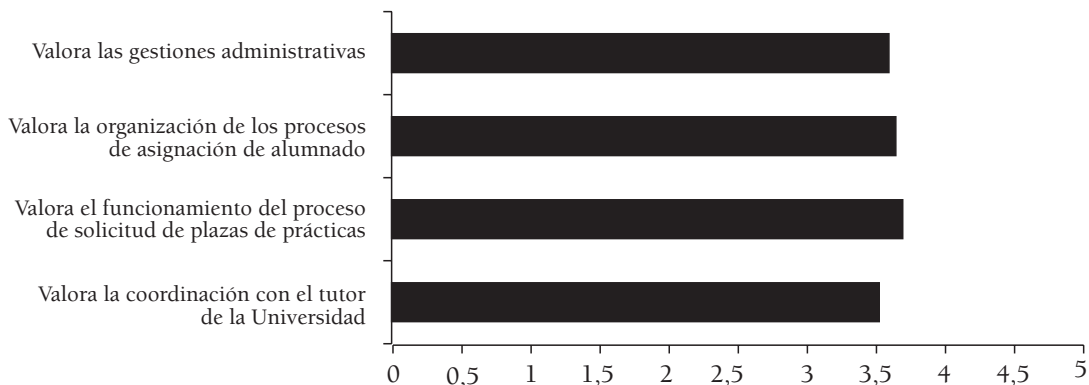
**FIGURA 1. Medias de las valoraciones del tutor UB (escala de 1-5)**



Finalmente, las valoraciones de los tutores de los centros de prácticas son más bajas en general. No destaca ningún elemento en especial.

Lo menos valorado, sin demasiada diferencia, es la relación con el tutor de la UB, tal como se presenta en la figura 2.

**FIGURA 2. Medias sobre valoraciones del tutor de la organización de prácticas (escala de 1-5)**



**Las competencias en los seminarios de práctica reflexiva**

Anteriormente se ha mencionado que la actividad reflexiva y dialógica desarrollada en los SPR se consideraban las idóneas para la aplicación de gran parte de las competencias transversales del plan docente, así como de algunas de las específicas. Aunque, por supuesto, debe recordarse que el plan docente comprende el desarrollo de muchas otras actividades formativas y evaluativas<sup>6</sup>, además del SPR, que exigen el desempeño de la totalidad de competencias de la asignatura. Para el análisis propuesto se

centra la atención en las competencias cuyos contenidos están en el programa de la asignatura y se desarrollan formalmente en los seminarios de práctica reflexiva, resumidas en la tabla 5.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis de la visión del alumnado, del tutor de la universidad y del tutor de la organización de prácticas sobre el grado de aplicación y desempeño en el alumno de aquellas competencias transversales y específicas que se han trabajado desde los SPR. También se analiza la visión del tutor de la universidad sobre la forma en que se han trabajado estas competencias

**TABLA 5. Selección de competencias transversales y específicas**

Competencias transversales	Competencias específicas
Compromiso ético	Operar con datos e información educativa
Aprender y ser responsable	Dinamizar grupos y relaciones educativas
Trabajar en equipo	Análisis educativo
Creatividad e iniciativa	Atender a la diversidad
Sostenibilidad	
Comunicar	
Aplicar el conocimiento pedagógico	
Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional	
Conciencia compleja	
Resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja	



(explícitamente y formalmente o, bien, implícitamente e informalmente) y el espacio en el que se han podido evidenciar, distinguiendo entre el seminario de práctica reflexiva, el portafolios, la tutorización individual con el alumno o en la supervisión del centro de prácticas.

#### *Las competencias transversales*

Según el profesorado universitario, la competencia del *compromiso ético* tiene una media de desempeño en el alumnado en general bastante alta hacia la autonomía, aunque la opinión del tutor de centro es algo más baja. Según el 60% del profesorado universitario esta competencia se ha trabajado de forma explícita, y la ha podido constatar mayoritariamente a través del seminario de práctica reflexiva (39%), el portafolios (31%) y la tutorización individual del alumno (22%).

La competencia *aprender y ser responsable* se ha trabajado de forma explícita (63%), y se ha podido constatar en todos los niveles planteados, con un nivel de aplicación alto, coincidiendo con el alumnado y los tutores de centro.

*Trabajar en equipo* también es una competencia que el 78% del profesorado trabaja de forma explícita, y que el 42% ha constatado en las sesiones de práctica reflexiva, el 30% en el portafolios y el 21%, en la supervisión del centro de prácticas. Desde las tres perspectivas esta competencia ha tenido altos niveles de aplicabilidad.

Destacar que en la *creatividad e iniciativa* el tutor del centro de prácticas destaca en mayor medida la autonomía del alumnado en esta competencia. De forma parecida a las anteriores, se ha trabajado de forma explícita (64%), constatándola en el portafolios (40%), los Seminarios de Práctica Reflexiva (30%) y en la tutorización del alumno (20%). La competencia con menores niveles de aplicabilidad percibida es la *sostenibilidad*. Según el 81% del profesorado universitario se ha trabajado de forma explícita, representa una de las temáticas de la práctica reflexiva. El 45% manifiesta

haberla identificado entre las evidencias del portafolios. Alumnado y tutores coinciden en señalar la poca autonomía del alumnado en esta competencia.

La competencia de saber *comunicar* se ha trabajado de forma explícita (68%) y se ha constatado básicamente a través del portafolios (45%) y las sesiones de práctica reflexiva (40%). De nuevo, los tres agentes coinciden.

*Aplicar el conocimiento pedagógico* también de forma explícita (70%), desde el portafolios (61%). Los niveles de autonomía del alumnado en esta competencia son altos, especialmente desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas.

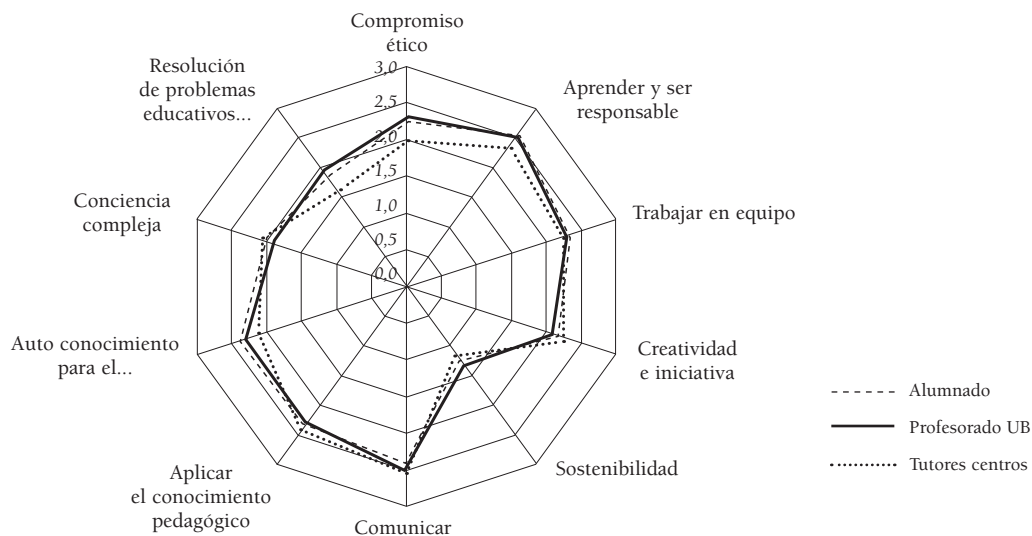
El *autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional* también se ha trabajado formalmente (82%), constatándose mayoritariamente en el portafolios (56%), con altos niveles de autonomía, especialmente desde la perspectiva del alumnado.

La *conciencia compleja* se trabaja de forma explícita (67%), y se evidencia en el portafolios (46%) y en los Seminarios de Práctica Reflexiva (37%). Según los tres colectivos el nivel de autonomía del alumnado en esta competencia es moderado, especialmente según el profesorado universitario.

Finalmente, la *resolución de problemas educativos desde una perspectiva multicultural y compleja* se desarrolla formalmente por parte del 81% de los docentes y se ha podido constatar en el portafolios (47%) y en los Seminarios de Práctica Reflexiva (35%). El nivel de autonomía percibido es moderado/bajo, especialmente según la opinión de los tutores de centro.

Tal como se representa en la figura 3, los perfiles son bastante coincidentes entre los tres colectivos. De hecho, no se da ninguna diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las competencias.

FIGURA 3. Competencias transversales según nivel de aplicabilidad (sobre 3 puntos, en los que 1 equivaldría al nivel de cualificación de CFGS y 3 equivaldría a postgrado)



### Las competencias específicas

Las competencias específicas, como las transversales, se trabajan explícitamente y se evidencian mayoritariamente a través del portafolios y las sesiones de práctica reflexiva. A diferencia de las transversales, estas competencias son percibidas con un menor grado de autonomía por parte de los tutores de los centros de prácticas y de la universidad.

Concretamente, la competencia *operar con datos e información educativa* se trabaja de forma explícita (62%) y se constata básicamente a través del portafolios (67%). El alumnado percibe un mayor grado de autonomía del que perciben sus tutores tanto en la universidad como en el centro de prácticas. Estas diferencias son estadísticamente significativas ( $X^2=25,8$ ,  $p<0,000$ ,  $\alpha=0,05$ ).

El 75% de los tutores trabajan de forma explícita la competencia *dinamizar grupos y relaciones educativas*, constatándola básicamente en el portafolios (59%). El alumnado tiene una

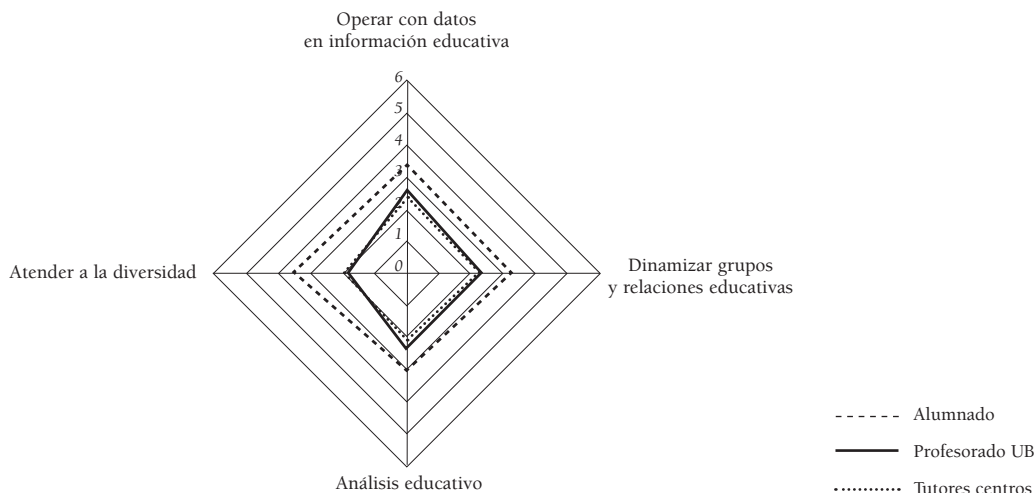
percepción de mayor autonomía en relación a la opinión de sus tutores ( $X^2=10,6$ ,  $p=0,005$ ,  $\alpha=0,05$ ).

Hacer *análisis educativo* se desarrolla formalmente (82%), y se constata por parte de estos, mediante el portafolios (61%) y las sesiones de práctica reflexiva (27%). Se refleja una percepción de mayor autonomía por parte del alumnado comparado con sus tutores ( $X^2=15,3$ ,  $p<0,000$ ,  $\alpha=0,05$ ).

Finalmente, *atender a la diversidad* es desarrollada explícitamente (86%): el 53% de los tutores universitarios la constatan desde el portafolios y el 27% desde las sesiones de práctica reflexiva. De nuevo, el alumnado despunta ( $X^2=12,3$ ,  $p=0,002$ ,  $\alpha=0,05$ ).

Tal como se refleja en la figura 4 el alumnado tiene un perfil diferencial con una percepción de desempeño competencial más elevado, respecto a la visión de sus tutores en las cuatro competencias específicas analizadas.

FIGURA 4. Competencias específicas según nivel de aplicabilidad (sobre 6 puntos, en los que 1 equivaldría al nivel de cualificación de CFGS y 6 equivaldría a Postgrado)



## Conclusiones

Cabe destacar la excelente valoración de la organización del Prácticum de Pedagogía de la UB, realizada por todos los agentes implicados. Así como la valoración positiva que se hace de las organizaciones de prácticas.

La valoración del SPR como estrategia en el marco del Prácticum ha sido unánimemente positiva también. Además de su potencialidad para desarrollar competencias transversales y específicas (en cuanto a las dinámicas dialógicas, de gestión del conocimiento y como espacio de análisis y resolución de problemas), el SPR también se ha evidenciado como un entorno donde poder apreciar el desempeño de estas mismas. La mayor parte de las competencias prescritas se han abordado formal y explícitamente; elemento que da consistencia y validez a la formación de la asignatura y el grado, a pesar de la extensión de competencias transversales y específicas presentes. Mayoritariamente, el SPR ha sido también un espacio donde poder visibilizar gran parte de las competencias transversales y específicas. Un aspecto más que refuerza la idoneidad de esta metodología en las Prácticas Externas.

Algunas competencias ha recibido un nivel valorativo de cualificación más bajo. Estas competencias han de reforzarse desde el plano metodológico y conceptual. Cabe destacar que las competencias relacionadas con la responsabilidad y la comunicación han sido valoradas por parte de todos los implicados, en un nivel de cualificación superior, equivalente al máster; hecho que se valora muy positivamente al tratarse de competencias clave en relación a la empleabilidad del alumnado.

En todo caso no debe olvidarse que todas las competencias han sido valoradas por encima de los estándares mínimos por parte de los tutores de la universidad y, sobre todo, de los centros.

## Discusión de resultados

Las valoraciones positivas obtenidas de las organizaciones de prácticas están en sintonía con las propuestas de Freixa *et al.* (2012) al considerar la importancia de las prácticas en la puesta en escena de las competencias por parte del alumnado. La calidad de las prácticas pasa también por la calidad de los centros.

Las diversas innovaciones han evidenciado lo que ya planteaba Jornet *et al.* (2011) sobre la necesidad de cambio profundo en la estructuración y forma de trabajar a través de todo el sistema educativo. Efectivamente, la implementación del grado ha motivado en el equipo de coordinación y en el equipo docente la necesidad de articular nuevas estrategias, nuevas sinergias y relaciones, que se han mostrado, a tenor de la evaluación, adecuadas y satisfactorias.

Respecto al hito de evaluar competencias, las encuestas muestran algunas debilidades que cabe corregir, pese a su buen resultado psicométrico. Esta primera experiencia piloto ha tenido como indicador importante la consistencia de las tres mediciones (alumnado, profesorado UB y tutor de centro). En un futuro, siguiendo las investigaciones de Dios, Maestre, Calmaestra y Rodríguez (2013) posiblemente un diseño prepostest en la medición de competencias puede ofrecer oportunidades de medir el cambio en la percepción del alumnado después de haber realizado las prácticas. Tal y como apunta Castro (2011), desde el punto de vista de la medida, evaluar competencias plantea serios retos para los requisitos psicométricos.

Coincidiendo con Gil (2013) en una investigación a nivel de máster, en las competencias de tipo actitudinal (como la responsabilidad), el alumnado tiene una mayor percepción. Se pone de relieve que poseen determinadas capacidades relacionadas con la ética profesional y las relaciones humanas, posiblemente porque desarrollan su actividad profesional en contextos sociales y educativos. Curiosamente, en contraposición a los resultados de otras investigaciones en el ámbito educativo (Dios *et al.*, 2013; Rodicio e Iglesias, 2011), el estudiantado

de Pedagogía muestra una percepción de la creatividad considerable. La polivalencia en el perfil del pedagogo sin duda fomenta este tipo de competencias.

Estudios precedentes (AC Nielsen Services Research, 2000; Coopers y Lybrand, 1998; Harvey, 1999; Sausman y Steel, 1997) indican que el conocimiento por parte de los estudiantes de su nivel de competencia implica una mejora en su seguridad, su autoestima y su consecuente empleabilidad. Por ello se valora positivamente el “optimismo” de los estudiantes en evaluar su nivel de cualificación de las competencias específicas. En la investigación de Porto, Mosteiro, Castro y Rodríguez (2013), centrada en el grado de maestros, se obtienen resultados parecidos en cuanto a que los estudiantes perciben mayor grado de desempeño en competencias específicas que transversales. Esta realidad denota satisfacción por sus aprendizajes y un alto grado de confianza en sí mismos. Elementos que les serán muy valiosos para desarrollar su carrera profesional y su desarrollo personal en este mundo en cambio permanente.

Para finalizar, se propone seguir trabajando en torno a los seminarios de práctica reflexiva, mejorando el material en la *guía del Prácticum*, así como en el desarrollo de las competencias profesionales que optimicen la empleabilidad del estudiantado del grado de Pedagogía. Avanzar en la evaluación de tales competencias, siguiendo la iniciativa de Porto *et al.* (2013) supone valorar también el grado de relevancia de las competencias no solo por parte de los estudiantes (como en la citada investigación) sino también por los propios tutores de centros de prácticas, como figuras clave en la relevancia de ciertas competencias para la empleabilidad.

---

## Notas

<sup>1</sup> El proyecto de innovación docente se ha desarrollado en el marco del programa PID de la Universidad de Barcelona sobre “El Prácticum del grado de Pedagogía: mapa, simulación e inmersión. El portafolios digital en la evaluación de competencias transversales en las prácticas externas” (2012PID-UB/151) coordinado por Ruth Vilà. Presentado

en el XII Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria, celebrado en Poio en junio de 2013 (Vilà, Rajadell y Burguet, 2013).

<sup>2</sup> Dicho proyecto se ha desarrollado en el marco de la convocatoria 2012 del programa REDICE (Recerca en Docencia Universitaria. ICE\_UB) sobre “El Prácticum y la mejora de la empleabilidad de los graduados. Percepciones de sus agentes” coordinado por Assumpta Aneas.

<sup>3</sup> En el curso 2009-2010 se ofertó la asignatura de PSL por primera vez. En el presente curso 2012-2013 ha sido cuando se ha ofertado por primera vez la asignatura de PEX.

<sup>4</sup> Avalando esta apuesta, el horario de cuarto curso ha concentrado las actividades lectivas del resto de asignaturas obligatorias y optativas a dos días por semana, dejando libre el resto para el desarrollo de las prácticas (225h de estancia intensiva) y del Trabajo Final de Grado.

<sup>5</sup> Estos cuestionarios se han aplicado en modalidad online mediante formularios online accesibles desde: <https://docs.google.com/forms/d/1o749nN0MvIf278wBBGs0f9jItIOSpb8qfQxngO6-XI4/viewform>; <https://docs.google.com/forms/d/1UK-tFx0QVUz9z1hJv6crxEdd5xhKIgOkjGU3q2-HER0/viewform>; <https://docs.google.com/forms/d/1J4x8JMxpluImsMyUz2JRKKAAPz5IU9sSv47ATCKnr5s/edit#>; <https://docs.google.com/forms/d/1chXm0MuQ0ramUv3Q7YI-o8UVsKF64u7nrTEuqnpWwmQ/viewform>

<sup>6</sup> Cabe mencionar que el alumnado tenía que elaborar y presentar los siguientes productos: el análisis de la organización, un proyecto de mejora para la organización, un proyecto de desarrollo profesional y personal, así como una estrategia de inserción profesional.

## Referencias bibliográficas

---

AC NIELSEN RESEARCH SERVICES (2000). *Employer Satisfaction with Graduate Skills*. Research Report. Evaluations and Investigations Programme, Higher Education Division. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.

ANEAS, A. (2013). Competencias: sentido e instrumentalización de un constructo complejo, en *Complejidad*, 18, 42-59.

ANEAS, A.; BURGUET, M.; MILLÁN, D.; NOGUERA, E.; RAJADELL, N. y VILÀ, R. (2012). *Guia pràctiques externes del Grau de pedagogia UB per l'alumnat*. Dipòsit digital de la UB. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/32364>.

ANEAS, A.; RAJADELL, N.; RENOM, A. y ARMADANS, I. (2013). Prácticum: Transición, transdisciplina, transoformación. En P. CÉSAR MUÑOZ (coord.), XII Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio.

BUENO, P. M. y FITZGERALD, V. L. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Problem-Based Learning. Theoria*, 13, 145-157.

CASTRO, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias, *Bordón*, 63 (1), 109-123.

COIDURAS, J. (coord.) (2010). Las competencias del profesorado y los formadores de los centros colaboradores ante la alternancia de contextos en formación superior. En VI CIDUI. *Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona.

COLL, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación*, vol. 2. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza Editorial, pp. 157-186.

COMUNIDADES EUROPEAS (2009). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf)

COOPERS y LYBRAND (1998). *Skills Development in Higher Education*. London: Coopers & Lybrand.

- CORREA, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia. En VI CIDUI. *Nuevos escenarios de calidad en educación superior*, Barcelona.
- COTS, J. M.; VILLAR, J. M. y DÍAZ, J. M. (2002). Qué se pregunta y qué se entiende: análisis de algunos conceptos utilizados en la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la docencia, *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1 (2), 5-14.
- DOMINGO, A. (2009). El Prácticum en los nuevos planes de estudios. En M. RAPOSO, E. MARTÍNEZ y L. LODEIRO (coords.), *Formación vs. Training*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria, pp. 125-131.
- DOMINGO, A. (2010). La práctica reflexiva en los estudios de Magisterio de la UIC. En O. ESTEVE (coord.), *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, pp. 97-114.
- DIOS, I.; MAESTRE, M. M.; CALMAESTRA, J. y RODRÍGUEZ, A. J. (2013). El desarrollo de competencias transversales: un estudio piloto en las Prácticas Externas de grado en educación infantil. En P. CÉSAR MUÑOZ (coord.), XII Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio.
- ERAUT, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- FREIXA, M.; NOVELLA, A. y PÉREZ, N. (2012). *Elements per a una bona experiència de pràctiques externes que afavoreixi l'aprenentatge*. Quaderns de docència universitària; 22. Barcelona. ICE-UB-Octaedro.
- FREIXA, M.; VENCESLAO, M.; VILA, R.; RUBIO, M. J.; ESCOFET, A.; ANEAS, A.; NOVELLA, A. y GELPI, A. (2012). Una proposta de centres de qualitat en el marc de les pràctiques externes: disseny d'un sistema de gestió del pràcticum. En *La universidad: una institución de la sociedad. Actas del CIDUI 2012*. Recuperado de: <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/399/393>.
- GARCÍA DELGADO, J. (2002). Lo que hemos aprendido 20 años de prácticas, *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (1), 13-20.
- GIL, M. R. (2013). El perfil competencial del alumnado en las Prácticas académicas del máster universitario en profesorado de ESO, bachiller, formación profesional y enseñanza de idiomas. En P. CÉSAR MUÑOZ (coord.), XII Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio.
- HARVEY, L. (1999). New Realities: The Relationship between Higher Education and Employment. *Keynote presentation at the European Association of Institutional Research Forum, Lund, Sweden, August*. Recuperado de: <http://www.uce.ac.uk/crq/publications/cp/air99.html>
- JORNET, J. M.; GONZÁLEZ, J.; SUÁREZ, J. M. y PERALES M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias, *Bordón*, 63 (1), 125-145.
- MAURI, T.; COLL, C. y ONRUBIA, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de de Docencia Universitaria*, 1.
- OSER, F. K. y BAERISWYL, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: bridging instruction to teaching. En V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>th</sup> edition) Washington: AERA, pp. 1031-1065.
- PIMIENTA, J. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior, *Bordón*, 63 (1), 77-92.
- PORTO, A. M.; MOSTEIRO, M. J.; CASTRO, D. y RODRÍGUEZ, M. S. (2013). Valoración de las competencias del Prácticum I del alumnado del grado en maestro/a de Educación Infantil de la Universidad

- de Santiago de Compostela, en P. CÉSAR MUÑOZ (coord.), XII Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio.
- RODICIO, M. L. e IGLESIAS, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- SAUSMAN, C. y STEEL, J. (1997). *The Contribution of Graduates to the Economy*. Report nº 7 of the National Committee of Inquiry into Higher Education. London: HMSO.
- TEJADA, J. (2006). El Prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas, *Bordón*, 58 (3), 121-139.
- TEJADA, J. (2012). Alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15 (2), 17-40.
- TOBÓN, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: ECOE Editores.
- TORRADO, M. (2004). Estudios de encuesta, en R. BISQUERRA, *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- VÁSQUEZ, S. (2011). Las comunidades de práctica. *Educar*, 47 (1), 51-68.
- VILÀ, R y BISQUERRA, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos, en R. BISQUERRA (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 258-272.
- VILÀ, R.; RAJADELL, N. y BURGUE, M. (2013). Innovación docente en el Prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en P. CÉSAR MUÑOZ (coord.), XII Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170.
- VIZCARRO, C. (2003). Evaluación de la calidad de la docencia para su mejora. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3 (1), 5-18.
- WENGER, E. y SÁNCHEZ-BARBERÁN, G. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. A. (2006). El Prácticum en la carrera de Pedagogía, en *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía*, Barcelona.
- ZABALZA, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión, *Revista de Educación*, 354, 21-43.

## Abstract

---

### *Reflexive Practice Seminars in the Pedagogy Practicum at the University of Barcelona*

**INTRODUCTION.** The Practicum of the Pedagogy degree at the University of Barcelona has three compulsory subjects that are coordinated under a logic of progressive immersion in an institution of practicums: Professionalization and Labor Opportunities, Professional Initiation Practicum and External Practicums (PEX). The innovation introduced is part of a consolidated teaching innovation project at the University of Barcelona. Specifically, we present innovations related to the compulsory subject of External Practicums that with a transdisciplinary point of view, opt on the one hand, for the immersion of students in an organization, and on the other hand, for reflective practice sessions between students and college tutors that allow the transfer of knowledge, and a process of reflection on the relationship between theoretical knowledge and experiential knowledge in professional life. Reflective practice sessions follow a thematic approach structured around competencies. **METHODS.** The evaluation of

teaching innovation presented uses a methodology based on a research survey that uses quantitative techniques to collect and analyze information. Three questionnaires address students, the tutor from the institution offering the practicum, and the college tutor, respectively. The sample comes from students and tutors involved in the academic year 2012-2013: 143 students, 15 university teachers, and 45 tutors from the institutions offering the practicums. **RESULTS.** Among the results the reflective practice sessions are valued for competences development in the External Practicum of the Pedagogy degree. **DISCUSSION.** The assessment of competencies, especially in the Practicum, is a major challenge. Despite the good psychometric result of the proposed study, there are still some difficulties to overcome, for example regarding the sustainability the method of assessment. The results indicate the need to deepen the relationship between students' awareness of their level of competence, and the improvement of their safety, self-esteem and their subsequent employability.

**Keywords:** *Practicum, Competencies, Education, Reflexive Practice.*

## Résumé

---

### *Seminaires de pratique réflexive dans L'enseignement de Pedagogie de L'université de Barcelona*

**INTRODUCTION** La formation pratique fait partie de la mission de formation du degré de pédagogie de l'Université de Barcelone. Elle dispose de trois matières obligatoires qui sont coordonnées dans une logique d'immersion progressive dans un établissement de pratiques: Professionnalisation et Sorties de Travail (PSL), Pratiques Professionnelles d'Initiation (PIP) et Expérience de Travail (PEX). Le projet d'innovation présenté, s'inscrit dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique consolidé de l'Université de Barcelone. D'ailleurs, nous présentons les innovations qui sont directement liées à la formation pratique de nos étudiants, une formation obligatoire, et nous le faisons à partir d'une vision transdisciplinaire. Se référant à certaines innovations liées à l'immersion des étudiants dans une institution ( le site de formation ) et, d' autre part, par des séances de pratique réflexive entre les étudiants et le formateur professionnel. Les sessions de pratique réflexives ont proposé une approche thématique sur des sujets étroitement liés aux compétences. **MÉTHODE.** L'évaluation de l'innovation pédagogique a présenté une méthodologie de conception de la recherche par sondage en utilisant des techniques quantitatives pour recueillir et analyser l'information. Cela s'est fait à travers de trois questionnaires adressés aux étudiants, le formateur pratique de l'organisation, et le formateur professionnel de l'Université. L'échantillon est composé d'étudiants et formateurs pratiques impliqués dans l'exercice 2012-2013: 143 étudiants, 15 formateurs de l'Université et 45 formateurs pratiques de site. **RÉSULTATS.** Parmi l'échantillon obtenu s'est avéré, en particulier, la valeur de séminaires de pratiques réflexives en ce qui concerne le développement des compétences en stage. **DISCUSSION.** Évaluer les compétences, en particulier dans le stage, est un grand défi. Malgré le bon résultat psychométrique de la proposition qui se présente, il faut encore surmonter quelques difficultés, par exemple sur le système d'évaluation de la durabilité. Les résultats indiquent la nécessité d'approfondir la relation entre la conscience des élèves de leur niveau de compétence et d'améliorer leur sécurité, leur estime de soi et leur employabilité ultérieure.

**Mots clés:** *Pratiques, Compétences, Formation, Pratique réflexive.*



## Perfil profesional de las autoras

---

### **Ruth Vilà Baños**

Profesora lector del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Psicopedagogía y miembro del equipo de coordinación del Prácticum. Ha liderado el Proyecto de Innovación Docente *El Prácticum en el grado de Pedagogía: mapa, simulación e inmersión* (PID-2012) y participado en el Proyecto Investigación en Docencia Universitaria (REDICE-2013) *El Prácticum y la mejora de la empleabilidad de los graduados. Percepciones de los agentes* y el proyecto de Mejora de la Calidad Docente (MQD-2010) *Calidad del Prácticum de la Facultad de Pedagogía: trabajando por la excelencia de los centros*.

Correo electrónico de contacto: ruth\_vila@ub.edu.

### **Assumpta Aneas Álvarez**

Profesora titular del Departamento de MIDE, Universidad de Barcelona. Miembro del equipo de coordinación del Prácticum. Dirige la investigación (REDICE-2013) *El Prácticum y la mejora de la empleabilidad de los graduados. Percepciones de los agentes*” Algunas de sus publicaciones en 2013 son: Competencias: Sentido e instrumentalización de un constructo complejo, en *Complejidad*, 18, 42-59 (2013) y Increasing employability through innovation and Training Vouchers, en *Políticas públicas y territorio*, 3, 26-33.

Correo electrónico de contacto: aaneas@ub.edu.

