

La evaluación del Practicum de Formación del Profesorado

Flor Isabel Jiménez Segura



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.



Universitat de Barcelona
Departament de Psicologia Evolutiva y de la Educació

Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación

La evaluación del Practicum de Formación del Profesorado

TESIS DOCTORAL

Presentada por: Flor Isabel Jiménez Segura
Dirigida por: Dra. Teresa Mauri Majós

Barcelona, 2013

Dedico este trabajo a:

Félix por tu compañía, apoyo personal, emocional y académico durante estos años de formación. Gracias por emprender conmigo esta aventura académica fuera de Costa Rica. Todo nuestro sacrificio vale la pena hoy que estoy escribiendo estas líneas.

Gabriel, mi pequeño “catalán”, por tu apoyo constante, tu cuestionamiento sobre la vida, los valores y creencias; que me permite día a día darme cuenta de que estás creciendo.

Mónica, gracias por ser como eres, por ayudar a la mamá en la revisión de parte de esta tesis y por preguntarme cada día, si la Teresa me había dicho algo de la tesis. Fuiste muy oportuna porque me hacías reír y darme cuenta de que te preocupabas por mí.

Débora mi hija “afectiva” por tu apoyo constante a mí y mi familia durante todo este tiempo. Mi gratitud, por ayudarme en el proceso final de este trabajo, sin tu ayuda y compañía no hubiera sido lo mismo.

La culminación de este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda y apoyo de diferentes personas y a las cuales deseo agradecer.

A la Dra. Teresa Mauri Majós, directora de esta tesis. Por permitirme aprender a su lado, por su dedicación constante durante estos años de estudio juntas, y por posibilitar cada día que nos reuniáramos a discutir algún tema o tomar alguna decisión sobre los deberes realizados un aprendizaje significativo, situado y auténtico. Su profesionalismo, compromiso y dedicación durante todo este proceso promovieron mi desarrollo en los ámbitos personal y académico.

A los docentes universitarios del Practicum que participaron en esta investigación aportando su experiencia, su tiempo y sus conocimientos. A todos ellos mi reconocimiento por la labor que realizan en la formación de los futuros educadores.

Al Dr. César Coll Salvador, por todo el conocimiento que en los cursos, seminarios o conversatorios me ha permitido adquirir a partir de su experiencia, competencias y conocimientos. Pero, sobre todo, por estar siempre cuidando de los estudiantes, apoyándolos en todas las necesidades personales y académicas que se les presentan en sus años de estudio.

A todos los miembros de GRINTIE. Gracias porque mucho de lo que aprendí de ustedes me ha ayudado a culminar mi doctorado. Me llevo de cada uno diferentes aprendizajes y, en general, la dedicación a la investigación, al trabajo colaborativo, al aprendizaje en la discusión académica. Gracias por hacerme sentir parte del equipo de investigación. Un agradecimiento especial a la Dra. Rosa Colomina Álvarez y a la Dra. María José Rochera Villach porque, tal vez sin proponérselo, me motivaban a continuar mi trabajo con una pregunta sencilla *¿cómo va todo?* y escuchándome mientras caminábamos de una a otra oficina.

A las cuatro universidades de Cataluña (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona y Universitat Ramón Llull) por haber tomado la decisión de crear el Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE) y el Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE). Para mí ha sido un orgullo ser alumna de los dos programas y poder constatar que la mención de calidad otorgada es una realidad en cada una de las asignaturas que curse y de las actividades en las que participé en el ámbito de la investigación.

A la Dra. Rosa Colomina Álvarez, la Dra. Flor Cabrera Rodríguez, la Dra. Neus González Monfort, la Licda. Inés de Gispert Pastor y la Licda. Anna Ginesta Fontserè por la revisión del cuestionario, sus aportes fueron muy valiosos y enriquecieron el proceso de investigación realizado.

A la Dra. Ana Engel Rocamora por su contribución a la instalación online del cuestionario utilizado. Gracias por su disposición y compromiso.

A la MEd. Carmen Frías, la amiga, la compañera y la directora. Gracias por ser el motor principal para iniciar el camino para alcanzar esta meta. Por estar en todo momento cerca de mí y de mi familia.

A la MSc. Irma Arguedas Negrini. Gracias por toda la comprensión durante estos años. Por ayudarme a ver diferente las situaciones difíciles que he vivido. Gracias porque sabía que estabas ahí para lo que necesitara.

A la Dra. Alejandrina Mata Segreda, por las diferentes gestiones realizadas para lograr iniciar y culminar mis estudios doctorales.

A la Licda. Carmen Cubero Venegas, gracias por su apoyo y por demostrarme que en todo momento de este proceso ha estado presente.

A la Licda. Viria Ureña Salazar por “acompañarme” a la distancia durante estos años que he estado lejos de mi país.

Al maestro y escritor Joaquín Pastor Font por su apoyo en la revisión filológica de la tesis.

A la Dra. Nidia Lobo Solera por su motivación y compromiso con mi meta profesional. Muchas gracias por ayudarme a lograrla.

A la III Comunidad de Sant Vicenç dels Horts por el apoyo permanente durante todo este tiempo; siempre estarán en mis pensamientos y en mis preces.

A José, a Antonia y Raúl, a Josep y a Genma y sus hijos por ser nuestra familia “adoptiva” durante nuestra permanencia en Barcelona.

A la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia por darme parte del apoyo económico para realizar mis estudios doctorales. Espero que los aprendizajes adquiridos sean de provecho para los futuros profesionales y compañeros de trabajo.

A la Licda. Ligia Jeannette Bermúdez Mesén por el apoyo en la presentación de la información estadística.

Barcelona, 2013

ÍNDICE

ÍNDICE	vii
RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN	3
Primera parte: Planteamiento teórico	7
I. Capítulo Primero: Educación superior en la Unión Europea basada en un enfoque por competencias	7
I.1. Educación Superior: Enfoque por competencias Proyecto Tuning	7
I.2. Proyecto Tuning Educational Structures in Europe: competencias	8
I.3. Competencias genéricas	9
I.3.1. Competencias instrumentales.....	10
I.3.2. Competencias interpersonales.....	10
I.3.3. Competencias sistémicas	11
I.4. Competencias específicas	11
I.5. Enfoque por competencias: Definiciones	12
I.5.1. Instituciones u organismos.....	12
I.5.2. Definiciones por autor.....	14
I.6. Elementos relevantes de la competencia a considerar en este estudio.....	15
II. Capítulo Segundo. El Practicum en la formación del profesorado: Perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica.....	17
II.1. La perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y los elementos clave del currículum para el aprendizaje de competencias.....	17
II.2. La formación del profesorado a partir de un enfoque de competencias	20
II.3 Practicum de formación del profesorado de magisterio basado en un enfoque de competencias	22
III. Capítulo Tercero. La Evaluación desde una perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica: Implicaciones para el estudio de la evaluación del Practicum.....	27
III. 1. Las prácticas de evaluación desde un enfoque constructivista sociocultural y situado ..	27
III.2. Culturas pedagógicas referentes a la evaluación: tipos y funciones	28
III.3. Características de la evaluación	29
III.4. Comunicación de los resultados de la evaluación	32
III.5. Evaluación y prácticas de evaluación. Categorías conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas.....	33
III.5.1. El enfoque de evaluación	34
III.5.2. El Programa de evaluación.....	34
III.5.3. Las situaciones o actividades de evaluación	35
III.5.4. Tareas de evaluación	36

III.6. La ayuda al alumno en las prácticas de evaluación. El feedback.....	37
III.6.1. Conceptuación de feedback.....	37
III.6.2. El feedback desde la perspectiva constructivista sociocultural y situada	38
III.6.3. Características del feedback	40
III.7. La reflexión sobre la tarea tomando en cuenta el feedback	41
III.8. Niveles en los que el tutor universitario puede ofrecer feedback a los estudiantes del Practicum.....	43
III.9. Propuestas de evaluación del Practicum basado en un enfoque de competencias	48
Segunda parte: Aproximación empírica al objeto de estudio.....	55
IV. Capítulo cuarto. Finalidad y objetivos	55
IV. 1. Finalidad general del estudio	55
IV.1. Objetivo Empírico I	55
IV.2. Objetivo Empírico II	55
IV.3. Objetivo Empírico III.....	55
IV.4. Objetivo Empírico IV.....	56
V. Capítulo Quinto. Planteamiento de la metodología de investigación.....	57
V.1. Enfoque metodológico de la investigación.....	57
V.2. Contexto y sujetos	59
V.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de los datos	60
V.3.1. Cuestionario.....	62
V. 3.2. Las entrevistas	72
Capítulo Sexto. Resultados del cuestionario	79
VI.1. Edad, género, años de permanencia en el centro actual y años de ser tutor del Practicum.....	79
VI.2. La evaluación del Practicum: naturaleza y funciones de la evaluación	79
VI.3. La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación	85
VI.4. El programa de evaluación: Agentes o instituciones que intervienen en la evaluación del Practicum.....	94
VI.5. El programa de evaluación: Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades	97
VI.6. El programa de evaluación: distribución de las situaciones de evaluación a lo largo del Practicum.....	107
VI.6.1. Momentos de la evaluación y su caracterización.....	107
VI.7. La Práctica de la evaluación en cada situación de evaluación: situación de evaluación y su caracterización	112
VI. 8. La práctica de la evaluación en cada situación de evaluación: el feedback en cada situación de evaluación	118
VII. Capítulo Séptimo. Datos y análisis de la información recopilada en las entrevistas a informantes clave	125

VII.1	Concepción de la evaluación naturaleza y características	125
VII.1.1.	Enfoque y características de la evaluación del Practicum	126
VII.1.2.	Concepción de la evaluación por competencias: características y concreción en las prácticas de evaluación.....	128
VII.2.	El objeto de la evaluación del Practicum basado en competencias	133
VII.2.1.	Competencias que se promueven en el Practicum.....	133
VII.2.2.	Contenidos que se evalúan en el Practicum.....	135
VII. 3.	El Programa de la Evaluación.....	141
VII.3.1.	Agentes que intervienen en la evaluación del Practicum	141
VII.3.2.	Toma de decisiones por parte de los agentes involucrados para una mejor orientación, seguimiento y mejora del Practicum	148
VII.3.2.1.	Comisión de prácticas y equipo de profesores	148
VII.3.2.2.	Tutor universitario y Tutor de centro escolar	149
VII.3.2.3.	Tutor universitario	152
VII.3.3.	Situaciones de evaluación que componen el programa de evaluación: características y finalidades.....	157
VII.4.	Práctica del feedback mediante la cual los tutores ayudan a los estudiantes del Practicum a aprender los contenidos y desarrollar las competencias propias de cada situación.	166
VII.4.1.	La práctica de evaluación en la situación de evaluación	166
VII.4.2.	Dificultades de una evaluación basada en competencias.....	179
VII.4.3.	Feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa.....	181
VII.4.3.1.	Momentos en que el tutor universitario ofrece el feedback.....	182
VII.4.3.2.	Tipos de feedback que da el tutor universitario a los estudiantes.....	183
Cuarta parte:	Conclusiones.....	189
VIII.	Capítulo Octavo. Discusión de los resultados más relevantes, conclusiones del estudio y cuestiones abiertas.....	189
VIII.1.	Discusión de los resultados relativos al primer objetivo	192
VIII. 2.	Discusión de los resultados relativos al segundo objetivo	207
VIII.3.	Discusión de los resultados relativos al tercer objetivo.....	209
VIII.4.	Discusión de los resultados relativos al cuarto objetivo.....	212
VIII. 5.	Conclusiones generales del estudio	213
VIII.6.	Limitaciones y cuestiones abiertas	215
VIII.7.	Resumen de conclusiones.....	218
IX.	Referencias.....	223
ANEXOS.....		240
ANEXO N° 1.....		241
ANEXO N° 2.....		255

ANEXO N° 3	301
ANEXO N° 4	306
ANEXO N° 5	313
ANEXO N° 6	425
ANEXO N° 7	567

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1 Organización de las competencias genéricas... ..	10
Figura II. 2 El proceso de enseñanza y aprendizaje: una modelización constructivista.....	18
Figura III. 3. Proceso de Evaluación Socioconstructivista-Dos ciclos paralelos.....	39
Figura III. 4. Proceso de Evaluación Socioconstructivista: Un sistema dinámico.....	39

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico VI.1. Actuaciones o decisiones en que se utilizan los resultados de la evaluación	81
Gráfico VI.2. Actuaciones o decisiones de los tutores en que se utilizan los resultados de la evaluación.....	83
Gráfico VI.3. Utilización de los resultados de la evaluación para intercambio con colegas	84
Gráfico VI.4. Afirmaciones que pueden aplicarse a la evaluación de los trabajos escritos	87
Gráfico VI.5. Importancia de los aspectos para la evaluación de conjunto de los aprendizajes	88
Gráfico VI.6. Importancia de los aspectos para la evaluación de conjunto sobre teoría-práctica... ..	90
Gráfico VI.7. Importancia de los aspectos según dedicación de tiempo por parte de los estudiantes	92
Gráfico VI. 8. Importancia de las competencias en la calificación final de los estudiantes	93
Gráfico VI.9. Aplicación de las afirmaciones a la práctica de la evaluación.....	96
Gráfico VI.10. Grado de acuerdo o desacuerdo con referentes habituales de la evaluación	97
Gráfico VI.11. Frecuencia de utilización de las producciones.....	99
Gráfico VI.12. Observación de situaciones para valorar el aprendizaje	101
Gráfico VI.13. Importancia de los aspectos para la evaluación final de la programación.....	103
Gráfico VI. 14. Actividades realizadas durante la estancia en la escuela	105
Gráfico VI. 15. Actividades realizadas al acabar la estancia en la escuela.....	106
GráficoVI.16. Momentos en que se crean situaciones y actividades con finalidad evaluativa.....	110
Gráfico VI.17. Fases del Practicum en que se realizan actividades evaluativas	111
Gráfico VI.18. Importancia de los aspectos en la calificación del Practicum.....	114
Gráfico VI.19. Importancia otorgada a la fundamentación de la programación.....	115
Gráfico VI.20. Importancia para evaluar de manera sistemática la memoria	117

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro I.1 Rué y Martínez	16
Cuadro II. 2 Riesco.....	21
Cuadro II. 3 Libro Blanco.	22
Cuadro V. 4. Categorías conceptuales de las prácticas.....	63
Cuadro V. 5 Relación entre categorías conceptuales.....	77
Cuadro V. 6 Matriz general	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla VI.1. Actuaciones o decisiones en que se utilizan los resultados de la evaluación	81
Tabla VI.2. Actuaciones o decisiones de los tutores en que se utilizan los resultados de la evaluación.....	82
Tabla VI.3. Utilización de los resultados de la evaluación para intercambio con colegas	84
Tabla VI.4. Afirmaciones que pueden aplicarse a la evaluación de los trabajos escritos	86
Tabla VI.5. Importancia de los aspectos para la evaluación de conjunto de los aprendizajes	88
Tabla VI.6. Importancia de los aspectos para la evaluación de conjunto sobre teoría-práctica.....	89
Tabla VI.7. Importancia de los aspectos según dedicación de tiempo por parte de los estudiantes	91
Tabla VI.8. Importancia de las competencias en la calificación final de los estudiantes	93
Tabla VI.9. Aplicación de las afirmaciones a la práctica de la evaluación	95
Tabla VI.10. Grado de acuerdo o desacuerdo con referentes habituales de la evaluación	96
Tabla VI.11. Frecuencia de utilización de las producciones	98
Tabla VI.12. Observación de situaciones para valorar el aprendizaje	100
Tabla VI.13. Importancia de los aspectos para la evaluación final de la programación	102
Tabla VI.14. Actividades realizadas durante la estancia en la escuela Nota: cada tutor anotó 3 actividades.....	104
Tabla VI.15. Actividades realizadas al acabar la estancia en la escuela	106
Tabla VI.16. Momentos en que se crean situaciones y actividades con finalidad evaluativa.....	109
Tabla VI.17. Fases del Practicum en que se realizan actividades evaluativas Fuente: encuesta aplicada a tutores universitarios	111
Tabla VI.18. Importancia de los aspectos en la calificación del Practicum.....	113
Tabla VI.19. Importancia otorgada a la fundamentación de la programación	115
Tabla VI.20. Importancia para evaluar de manera sistemática la memoria	117
Tabla VII.21. Características de la evaluación del Practicum basado en competencias.....	131
Tabla VII.22. Matriz general. Presencia o no del enfoque de evaluación y sus elementos en el Practicum.....	132
Tabla VII.23. Matriz general. Presencia o no del objeto de evaluación y sus elementos en el Practicum.....	140
Tabla VII.24. Matriz general. Presencia o no programa de evaluación y sus elementos en las prácticas de evaluación del Practicum.....	165
Tabla VII.25. Tipos de actividades desarrolladas por el tutor universitario o el estudiante del Practicum sobre las situaciones o actividades de evaluación.....	173
Tabla VII.26. Tipos de actividades desarrolladas por el tutor universitario o el estudiante del Practicum sobre las situaciones o actividades de evaluación.....	176
Tabla VII.27. Tipos de actividades desarrolladas por el tutor universitario o el estudiante del Practicum sobre las situaciones o actividades de evaluación.....	179

Tabla VII.28. Matriz general. Presencia o no de la práctica de evaluación en la situación de evaluación y el feedback con sus elementos durante el desarrollo del Practicum	186
Tabla VII.29. Síntesis general de los grados de presencia o no en cada una de las categorías conceptuales del análisis de la prácticas evaluativas del Practicum	187

RESUMEN

Esta tesis tiene como finalidad profundizar en el análisis de las prácticas de evaluación del Practicum en la formación del profesorado, basada en competencias desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada. Concebimos las prácticas de evaluación como una actividad estrechamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias. Además, consideramos que la perspectiva constructivista sociocultural y situada entiende el contexto sociocultural como aquello que facilita a las personas estar en interacción con otros miembros de la sociedad más experimentados, que les ayudan en la adquisición de conocimientos y competencias.

Nuestro estudio tiene cuatro propósitos. El primero es conocer y analizar lo que declaran los tutores universitarios del Practicum sobre las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias en la formación del profesorado. El segundo es identificar y analizar el feedback que dicen los tutores universitarios del Practicum que usan para el ajuste de la ayuda de los alumnos. El tercero es describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias y, por último, el cuarto es conocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basadas en competencias.

Elegimos la opción metodológica de estudio de casos, ya que nos permitió identificar, describir y comprender, mediante la triangulación de informaciones diversas (cuestionario y entrevistas), determinadas representaciones e interpretaciones que los tutores universitarios declararon sobre las prácticas de evaluación del Practicum.

Algunos de los resultados obtenidos permiten concluir que los tutores universitarios fundamentan la práctica de evaluación en un enfoque pedagógico que permite realizar valoraciones de forma continua y reguladora, formativa y formadora, situada y auténtica apoyada en una perspectiva constructivista sociocultural. Sin embargo, es necesario analizar en el enfoque educativo de la evaluación la relación entre la función pedagógica de la evaluación y la función social.

En lo relativo al programa de evaluación, resulta conveniente, mejorar las situaciones de evaluación. Reflexionando, por una parte, sobre el papel dado a la memoria o carpeta de aprendizaje en todo el proceso del Practicum y, por otra parte, sobre las actividades de preparación de la actividad de evaluación (o memoria) que se dan en los momentos iniciales y a lo largo del Practicum.

En lo relativo a las situaciones de evaluación del Practicum propiamente dichas, cabe ser consciente de que la memoria o carpeta es un instrumento que presenta limitaciones importantes para valorar todas las competencias relevantes que se pretende que los alumnos aprendan en el Practicum.

También se debería mejorar el uso que se hace del feedback y de la calificación, de modo que el primero resulte más explícito, compartido y, en definitiva, componga un sistema completo y bien distribuido, y la segunda se fundamente sobre criterios claros y también compartidos entre tutores y con los estudiantes.

Los tutores universitarios del Practicum ven la necesidad de que los agentes involucrados en las prácticas de evaluación profundicen en el programa docente y en el programa evaluativo.

Descriptor: Perspectiva sociocultural y situada – Practicum - prácticas de evaluación - competencias – feedback – tutores universitarios.

INTRODUCCIÓN

La finalidad del proyecto de investigación que presentamos a continuación es contribuir al análisis de las prácticas de evaluación del Practicum en la formación del profesorado, basada en competencias desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada. Se inscribe en el Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE) y en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Asimismo, se adscribe a la línea de trabajo del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), coordinado por el Dr. César Coll Salvador desde la década de los años 80.

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) se ha promovido en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la renovación de las bases y propuestas de los diferentes sistemas educativos. Se pretende, por una parte, facilitar a los futuros profesionales una mejor incorporación al mercado laboral globalizado y cambiante y, por otra, renovar las propuestas docentes o instruccionales, de modo que se centren en la diversidad de características y necesidades educativas de los alumnos y no exclusivamente en la lógica de las materias académicas o en la actividad del profesor. Esta declaración ha provocado que las diferentes universidades, entre ellas las españolas, reestructuren y diseñen sus titulaciones universitarias con carácter formativo, de acuerdo con los siguientes fines:

...propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral. Junto con los conocimientos de capacidades específicas orientados a su incorporación al ámbito laboral... (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005 p.1).

La filosofía del EEES se concreta, entre otros aspectos, en elaborar propuestas de formación basadas en competencias que tomen en cuenta: conocer y comprender; saber cómo actuar o hacer, saber cómo ser; y las nuevas tecnologías de la sociedad de la información. En consecuencia con los cambios propuestos, en los últimos años diferentes entidades (ANECA, 2004; OECD/DeSeCo, 2001) se han volcado a delimitar las competencias propias de la formación del profesorado, y diferentes autores han hecho lo propio con la intención de facilitar a los formadores de docentes la comprensión de la naturaleza de las competencias y la especificidad de una propuesta instruccional centrada en las mismas (Bolívar, 2008; Coll, 2007, 2009; Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005; Gimeno, Pérez, Martínez,

Torres, Angulo y Álvarez, 2008; Mauri, Colomina, Clara y Ginesta, 2011; Mauri, Colomina, Martínez y Rieradevall, 2009; Molina, Bolívar, Burgos, Domingo, Fernández, Gallego, Iranzo, León, López, Molina, Pérez y Ponce, 2004; Molina, Iranzo, López y Molina, 2008; Pérez, Tabernero, López, Ureña, Ruiz, Capllonch, González y Castejón, 2008; Perrenoud, 2005; Zabala y Arnau, 2007; Zabalza, 2008). Probablemente uno de los ámbitos de formación en los que resulta más adecuado conocer hasta qué punto las competencias específicas de una profesión se han alcanzado, sea el de las prácticas o del Practicum. Podemos señalar también que la *Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* ya cuenta con una Guía para la evaluación de competencias en el Practicum de maestro (2009: p.16), la cual ha tenido como propósito:

Determinar las mejores prácticas relativas a la evaluación de competencias en el ámbito de los estudios de Magisterio y, en concreto, con relación a las competencias que se manifiestan a través del Practicum.

Asimismo, una educación universitaria basada en un enfoque por competencias ha puesto de relieve la importancia de la evaluación de las mismas. La mayoría de los trabajos sobre evaluación se han centrado en señalar el cambio conceptual de la misma tomando como referencia una concepción de la enseñanza y el aprendizaje socioconstructivista (Coll y Martín, 1993, 2006, Coll, Mauri y Rochera, 2012; Coll y Onrubia, 1999; Coll y Solé, 2001; Díaz Barriga, 2006; Martín y Coll, 2003; Mauri y Miras, 1996; Mauri y Rochera, 2010), o en efectuar reflexiones y propuestas de diseño de la evaluación centrada en competencias (Cano, 2010; Escudero, 2008; Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007; Molina, Iranzo, López y Molina, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Zabalza, 2008).

Sin embargo, en este contexto, el estudio sobre las prácticas reales de evaluación de los profesores ha sido mucho menos estudiado y analizado. Entre los trabajos que han llevado a cabo este tipo de estudio, podemos señalar como muy importante para nuestros propósitos el realizado en el marco del proyecto “Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares”, dirigido por Coll (1996–1998), que elaboró una serie de dimensiones de análisis de las prácticas de evaluación: el enfoque de evaluación, el programa de evaluación, las situaciones o actividades de evaluación (tales como la preparación, los estudiantes reciben evaluación propiamente dicha, corrección y calificación, comunicación y aprovechamiento de los resultados obtenidos por los estudiantes), y otros trabajos que

plantearon y desarrollaron las propuestas de análisis de dicha investigación y que son de obligada referencia para nuestros propósitos (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Colomina, 1996; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Colomina y Rochera, 2002; Mauri, 2007; Mauri y Barberà, 2007; Rochera, Colomina y Barberà, 2001; Rochera y Naranjo, 2000).

Sin embargo, que los profesores tengan identificadas las competencias y decidido el enfoque de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje e incluso concretada su práctica de manera coherente con el enfoque que preside la misma, no siempre conlleva que exista coincidencia entre sus planteamientos y la comprensión y expectativas de las prácticas de evaluación de sus estudiantes. Existen diferentes investigaciones que han concluido sobre las discrepancias significativas entre los docentes y los alumnos en relación con las concepciones de los objetivos y práctica de evaluación, lo cual trae problemas tanto en lo que hacen los estudiantes como en la información que les devuelve el docente (Bailey, 2009; Mauri y Barberà, 2007; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Norton, 1990; Rochera y Naranjo, 2000).

De acuerdo con lo planteado hasta este momento, nuestra investigación se ubica en ese ámbito relativamente poco explorado del análisis de las prácticas de la evaluación; en el nivel de estudios de la educación superior universitaria. En concreto, en los de formación inicial del profesorado o maestros y en la asignatura del Practicum, que sigue el nuevo enfoque de una enseñanza basada en competencias. Dicho estudio tiene cuatro propósitos. El primero es conocer y analizar lo que declaran los tutores o docentes universitarios del Practicum sobre las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias en la formación del profesorado. El segundo es identificar y analizar el feedback que dicen los tutores o docentes universitarios del Practicum que usan para el ajuste de la ayuda a los alumnos. El tercero es describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias y, por último, el cuarto es conocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basadas en competencias (Cano, 2008; Carles, 2006; Colomina y Rochera, 2002; Hattie y Timperley, 2007; Mauri y Barberà, 2007; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; O'Donovan, Price, Rust y Carroll, 2006; Rochera y Naranjo, 2000).

Pretendemos identificar cuáles son las actividades de evaluación del Practicum de formación de maestros habituales, en cuáles reciben feedback por parte del profesor y hasta qué punto el feedback ofrecido se entiende como ayuda educativa, como actuaciones o dispositivos que los profesores afirman que ofrecen a la actividad constructiva del alumno, ajustados a sus necesidades, y dirigidos a fomentar la construcción del conocimiento, de modo que le permita recorrer la distancia entre aquello que sabe y lo que debería saber o aprender, de acuerdo con los objetivos formativos o de aprendizaje. También intentaremos conocer qué se afirma sobre cuándo y cómo se da feedback al estudiante y con qué objetivos específicos.

Para poder realizar la presente investigación nos serviremos de los postulados de la perspectiva constructivista sociocultural y situada de la enseñanza y el aprendizaje, y entenderemos las prácticas de evaluación como una actividad estrechamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje de las competencias. Asumimos que la perspectiva constructivista sociocultural y situada entiende el contexto sociocultural como aquello que facilita a la persona estar en interacción con otros miembros de la sociedad más experimentados, que les ayudan en la adquisición de prácticas y herramientas intelectuales y culturales (Coll, 2001; Díaz Barriga, 2006; Rogoff, 1993).

En resumen, afirmamos que en la formación de maestros un elemento clave del aprendizaje de competencias son las prácticas y, en este proceso, las prácticas de la evaluación en que el alumno participa con otros más competentes, como, en este caso, fundamentalmente con el profesor, del que potencialmente recibe comentarios o feedback para aprender, dirigidos a, como comentamos, señalarle la distancia entre lo que ya ha aprendido y aquello que le queda por aprender. Un mediador clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de evaluación de los estudiantes es el docente, que utiliza dispositivos educativos diversos, concretados en formas de actuación específica, para definir las ayudas que van a permitirles la construcción del conocimiento o el aprendizaje de competencias. Las ayudas ofrecidas a los alumnos pueden variar según las actuaciones en los contextos socioeducativos en los que aprenden y la internalización del conocimiento. (Coll, 2001; Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Díaz Barriga, 2006; Martín y Mauri, 2001, Mayordomo, Colomina y Onrubia, 2001). Sin embargo esas prácticas son poco conocidas y resulta necesario profundizar en su estudio.

Primera parte: Planteamiento teórico

En esta primera parte presentamos las coordenadas teóricas del estudio: en el capítulo primero describiremos la Educación Superior en la Unión Europea basada en un enfoque por competencias basándonos, entre otras aportaciones, en el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe. En el capítulo segundo presentamos el Practicum en la formación del profesorado. En el capítulo tercero hemos ubicado la teoría sobre la evaluación desde una perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica y sus implicaciones para el estudio de la evaluación del Practicum. También, describimos la ayuda al alumno en las prácticas de evaluación: el feedback y concluimos el capítulo con una síntesis sobre la evaluación del Practicum desde la perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica basada en competencias.

I. Capítulo Primero: Educación superior en la Unión Europea basada en un enfoque por competencias

En este capítulo nos proponemos concretar la idea de competencias de la que partimos para ese estudio. Para ello revisaremos las aportaciones de Proyectos e informes relevantes en este campo y las desarrolladas por autores significativos. Acabaremos el mismo con una propuesta de competencia, de sus elementos relevantes constituyentes.

I.1. Educación Superior: Enfoque por competencias Proyecto Tuning

El enfoque por competencias ha sido desarrollado en los países anglosajones. Sin embargo, en los últimos años la mayoría de los que conforman la Unión Europea han realizado gestiones para implementar un modelo de formación basado en competencias, situación por la cual han surgido diferentes propuestas pedagógicas y didácticas basadas en competencias. (Coll, 2007; Perrenoud, 2008).

Una de esas propuestas es la creada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la cual, a partir de la declaración de la Sorbona en mayo de 1998 y consolidada en la Declaración de Bolonia, firmada en junio de 1999, planteaba que para el año 2010 todos los países miembros habrían realizado las gestiones necesarias para reformar los sistemas de

educación superior europeos. A estas dos declaraciones iniciales, le siguió el Informe de Praga de 2001, el Comunicado de Berlín 2003 y el Comunicado de Bergen de 2005.

A partir de las diferentes declaraciones surgieron algunas decisiones sobre el sistema educativo superior europeo. Tales como: a) la consolidación de los sistemas nacionales de titulaciones, esencialmente la convergencia en grados y post-grados que permitiera capacitar a los estudiantes de los diferentes países para incorporarse al mercado laboral europeo usando las cualificaciones y los títulos de Educación Superior obtenidos, b) la obtención de títulos de máster y doctorado que provean al estudiantado de herramientas para investigar, c). la facilitación de la movilidad de docentes y estudiantes en Europa y su integración en el mercado de trabajo europeo, d) la implantación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System), e) la colaboración entre países para investigar, diseñar y desarrollar métodos que garanticen la calidad de la misma, y vi-hacer atractivo el EEES para estudiantes no europeos promoviendo programas certificados y acreditados por agencias nacionales o autonómicas (Angulo, 2008; Tuning Educational Structures in Europe, 2003).

I.2. Proyecto Tuning Educational Structures in Europe: competencias

Al pretender los países de la Unión Europea realizar una oferta de calidad de la educación superior y poder consolidar las decisiones que se tomaron a partir de la Declaración de Bolonia y las posteriores, surge el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas: el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe.

El proyecto Tuning tiene como metas contribuir significativamente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el cual

...viene dado por sus objetivos, sus logros y por el estilo de hacer del proyecto mismo: un conjunto de universidades europeas, con sus representantes acordados, la búsqueda de consensos, el respeto a las diversidades, la transparencia y la confianza mutua para llegar conjuntamente a puntos de referencia comunes... (Tuning Educational Structures in Europe, 2003 p.18).

Por consiguiente, lo que busca el Proyecto Tuning no es concretar los programas o currículos de cada una de las universidades europeas. Lo que pretende es crear puntos comunes de

referencia, tales como, la elaboración de una metodología para diseñar, implementar y evaluar los programas de estudios propuestos por la EEES. Asimismo, pretende que se adopte un modelo de diseño curricular, “estandarizado, válido y eficaz que permita comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar” (Viso, 2010).

Por lo tanto, una de las metas del proyecto Tuning para lograr elaborar la metodología para el diseño curricular de los planes de estudio de las universidades europeas, ha sido desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas, relativas a cada área de estudios, incluyendo: destrezas, conocimientos y contenidos (*Tuning Educational Structures in Europe, 2003*). Así pues, según las instrucciones brindadas por el EEES, al planificar una materia, no se puede identificar únicamente los contenidos y ubicarlos a lo largo de un cronograma. Se deben describir el conjunto de actividades y tareas a realizar para tutorizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. El proceso va,

...desde la definición de unas competencias en una titulación hasta el diseño de unos procedimientos de evaluación para verificar si el alumno ha conseguido dichas competencias... Por ello, una vez establecidas las competencias a alcanzar, la planificación de una materia exige precisar las modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje adecuadas para su adquisición así como los criterios y procedimientos de evaluación que vamos a utilizar para comprobar si se han adquirido realmente... (de Miguel, Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J., García, E., Lobato, C y Pérez, A. 2005 p.19).

El trabajo realizado sobre los perfiles académicos y profesionales por el EEES para adjudicar una titulación está íntimamente ligado a la identificación y desarrollo de competencias y destrezas y a las decisiones sobre la forma como el estudiante va a adquirirlas en un programa de estudios. Para poder lograr esto, es necesario el trabajo en equipo de los docentes involucrados, que planifiquen en los currículos de un determinado programa la incorporación de competencias genéricas y específicas.

I.3. Competencias genéricas

Seguidamente describimos las competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas que junto con las competencias específicas plantea el proyecto Tuning, deben ser

tomadas en cuenta en el sistema educativo universitario cuando al elaborar los perfiles profesionales de cada profesión.

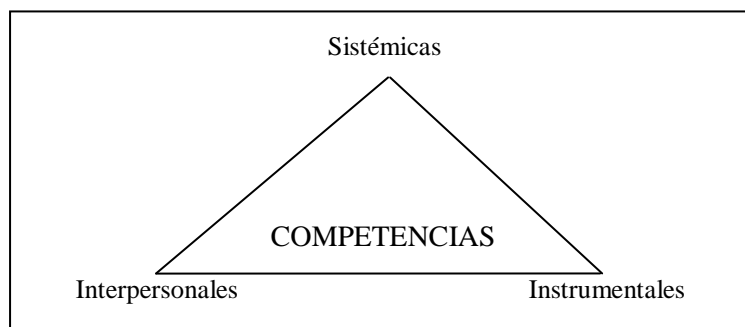


Figura I.1 Organización de las competencias genéricas. Tomado de Poblete, 2007 p.23.

Las competencias genéricas planteadas por el Proyecto Tuning (2003) han sido ubicadas en las tres categorías que muestra la figura y que se presentan a continuación:

I.3.1. Competencias instrumentales

Son aquellas que tienen una función instrumental y pretenden que el estudiante use herramientas adecuadas para lograr un determinado fin. Suponen una combinación de: a) *Habilidades cognoscitivas: la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.* b) *Capacidades metodológicas y para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.* c) *Destrezas tecnológicas: relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información y.* d) *Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua (p.81).*

I.3.2. Competencias interpersonales

Son aquellas que permiten tener una adecuada interacción social y cooperación. Se refieren a: a) *capacidades individuales, relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y autocríticas* b) *Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético (p.82).*

I.3.3. Competencias sistémicas

Son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión y la sensibilidad y el conocimiento que permiten a las personas ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales (p.82).

I.4. Competencias específicas

Las competencias específicas, de carácter disciplinar, se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio. *Es decir, conocimientos de datos concretos relacionados con la disciplina, modos de enfocar y resolver los problemas, conocimientos de la historia de la disciplina y de los últimos avances en el campo, etc. (p.256).*

Las competencias específicas son propias de cada una de las asignaturas que conforman cada título de Grado. Las universidades al elaborar un plan de estudios deben tener claras las competencias específicas que se espera que adquieran los estudiantes durante su formación. Por lo tanto, es necesario que el plan de estudios incluya la descripción de cada competencia y el nivel de dominio que se espera logren los alumnos y la forma en que se evaluará la adquisición de cada competencia.

En conclusión, la promoción de un aprendizaje y enseñanza basada en un enfoque por competencias tiene como propósito que los estudiantes adquieran las competencias: genéricas o transversales y específicas de su área de formación. De ahí que, se debe capacitar al alumno sobre los *conocimientos científicos y técnicos, de su aplicación en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente* (Poblete, 2009 p.3).

I.5. Enfoque por competencias: Definiciones

En el apartado anterior, hemos descrito las líneas que según el Proyecto Tuning deben ser consideradas al elaborar los planes de estudios de las universidades europeas. Asimismo, identificamos los tipos de competencias que se deben promover en los estudiantes universitarios. Sin embargo, consideramos conveniente describir y analizar la conceptualización que el Proyecto Tuning hace del término competencia, al igual, que otras instituciones, organismos o estudiosos; que se han dedicado al diseño, ejecución y evaluación de propuestas educativas dirigidas al sistema universitario en el ámbito educativo Español.

I.5.1. Instituciones u organismos

En el Proyecto Tuning las competencias (académicas o profesionales) se entienden como:

La representación de una combinación de atributos -con respecto al conocimiento y su aplicación, de las actitudes y a las responsabilidades- que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (señaladas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). (Tuning Educational Structures in Europe, 2003 p.280).

La definición del Proyecto Tuning, se centra en el diseño de perfiles profesionales conformados por competencias genéricas y específicas. Asimismo, en el logro de una incorporación eficaz al mundo laboral de los estudiantes al concluir su formación universitaria.

Otro organismo, que desde 1977 ha investigado sobre las competencias y bajo el auspicio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), es la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza (SFSO). La cual inició un estudio titulado “Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (DeSeCo), con el propósito de dar información teórica y conceptual, así como eventualmente fundamentos sólidos para lograr un consenso en cuanto a un conjunto de competencias clave, para DeSeCo,

La competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros comportamientos sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Proyecto DeSeCo, 2003 p.3).

DeSeCo identifica el enfoque de competencias como funcional y orientado a que los estudiantes afronten diversas demandas de la vida cotidiana. Además, presenta tres ámbitos relacionados con el concepto de competencia como imprescindibles para lograr una interacción efectiva con el contexto: i- Actuar de manera autónoma y reflexionada. ii- Emplear las herramientas de manera interactiva. iii- Unirse y funcionar en grupos sociales heterogéneos (Angulo, 2008; Viso, 2010).

Los tres ámbitos señalados tienen relación con el Informe de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, conocido como el Informe Delors (UNESCO, 1996); el cual, distinguía cuatro ámbitos esenciales para la educación del siglo XXI, con el propósito de alcanzar la realización de la persona, al lograr:

- a- Aprender a conocer
- b- Aprender a hacer
- c- Aprender a vivir juntos
- d- Aprender a ser

Hace algunos años se planteaba la necesidad de aprender y actualmente se plantea la necesidad de adquirir competencias.

La Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya plantea en el Marc General per la Integració Europea (2009 p.15) que la competencia *es la combinació de sabers tècnics, metodològics i participatius que s'actualitzen en una situació i en un moment particulars.*

La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad, ANECA (2005) define el término competencia como *el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa.*

En las dos últimas definiciones planteadas podemos identificar los componentes de la competencia como son los conocimientos, las destrezas y tareas profesionales que se deben realizar en un contexto real.

I.5.2. Definiciones por autor

Al igual que las instituciones u organismos han definido cómo debería entenderse el término competencia en el sistema educativo, también algunos autores, se han centrado en la tarea de definir el término tomando en cuenta el contexto educativo y desde diversos enfoques teóricos. Describiremos algunas definiciones de competencia elaboradas por diferentes autores tomando como punto de referencia que sean del año 2000 en adelante, que es cuando surge el interés en los países de la Unión Europea por ofrecer planes de estudios basados en el enfoque por competencias. Asimismo, seleccionaremos los autores acordes globalmente con la perspectiva teórica constructivista sociocultural que guía el presente estudio.

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

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001 p.509).

La competencia es la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión (Zabalza, 2004, p.52).

La competencia es un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones (Yániz, 2006 p.60).

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en la que se movilizan, al mismo tiempo y de manera

interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2007 p.45).

El interés fundamental del concepto de competencia reside –a mi juicio- en el hecho de que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir; las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos (Coll, 2007 p.35).

I.6. Elementos relevantes de la competencia a considerar en este estudio

Después de describir las definiciones de competencia tanto de los organismos e instituciones, así como, de autores, dirigidas al ámbito educativo, identificaremos las ideas principales:

- a- La competencia es entendida como: habilidad, aptitud, destreza, dominio, aprendizaje o saber que el estudiante, individualmente o en un grupo, utiliza para responder al reto que alguna situación le plantea y siguiendo la representación que tenga de la misma. Para ello, moviliza saberes diversos, sus recursos y la acción en que pone la competencia en práctica.
- b- La competencia se da en un contexto en donde la persona (o grupo de personas), debe realizar tareas o asumir un rol que le permita responder a las exigencias que éstas le plantean logrando el uso de los conocimientos en situaciones prácticas, para la resolución de problemas en contextos reales o con alto grado de autenticidad. Para que la adquisición de una competencia se logre, es fundamental la formación práctica de la misma, con el objetivo de alcanzar un dominio adecuado, que no se pierda en el transcurso de la vida.
- c- No se pretende que la persona (o grupo de personas) tenga que repetir de forma mecánica las mismas pautas de actuación ante las situaciones, sino más bien que actúe desde de la reflexión, desarrollando su capacidad de analizar y evaluar situaciones reales y de resolver retos que éstas le presentan.
- d- La finalidad de que el estudiante ponga en práctica una competencia es que lo haga de forma adecuada, exitosa y eficaz. En donde, ante la situación, pueda - de forma creativa, pertinente y autogestionada - seleccionar qué recursos movilizará cómo procederá para lograr la mejor actuación e intervención posibles.
- e- Los recursos que debe movilizar el estudiante (o el grupo de estudiantes), tienen relación con la organización de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. Sin embargo, aunque el estudiante (o grupo de estudiantes) haya adquirido conocimientos y tenga determinadas capacidades, no se puede concluir que sea una persona competente. Para que sea competente la persona debe tener, además de los conocimientos, la capacidad de seleccionar, integrar y utilizar aquellos que necesite según la situación y de acuerdo con el reto que debe enfrentar e ir variando su uso a lo largo del proceso y conduciendo el mismo de manera autónoma.

Las dimensiones que incorporan la mayoría de instituciones y autores son de tipo cognitivo y no cognitivo. Recogen elementos orientados a saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y a saber ser (actitudes), tal como se detalla en el siguiente cuadro elaborado por Rué y Martínez (2005 p.15).

SABER (conocimientos)	Conceptos, teorías, principios teóricos Comprender los fundamentos del campo profesional.	Conocer. Entender fenómenos como propios o desde el punto de vista de su campo.
SABER HACER (Habilidades)	Aplicar, adaptar, imaginar procesos prácticos. Habilidad para el diseño de actividades. Habilidad para resolver tareas o desarrollar procesos.	Habilidades comunicativas. Trabajar con los demás. Trabajar en entornos diversos.
SER (Actitudes)	Sentido ético. Compromiso con el rol ejercido. Valoración de las situaciones diferenciales.	Pensamiento holístico Asertividad Creatividad Sentido de planificación del tiempo

Cuadro I.1. Rué y Martínez, 2005 p.15

En síntesis para nuestro estudio, el enfoque de una educación basada en competencias pretende que las personas puedan cumplir con las demandas del contexto y la situación en que se desenvuelven, contando con *recursos individuales-cognitivos, sociales y actitudinales* (Coll, 2009). El dominio de una competencia exige de la persona (Coll, 2007, 2009; Imbernón, 2007; Perrenoud, 2005):

- a) Real activación del conocimiento ante un problema
- b) Movilización, integración y transferencia de los conocimientos, las capacidades e informaciones de forma articulada e interrelacionada (integración)
- c) Actuación significativa en contextos que tome en cuenta su complejidad, multidimensionalidad y exigencias
- d) Uso de capacidades metacognitivas que faciliten la gestión y el control del proceso competente autónomo y autodirigido
- e) Uso de la competencia en varios contextos de forma sistemática y eficaz

II. Capítulo Segundo. El Practicum en la formación del profesorado: Perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica

En este capítulo nos planteamos la necesidad de precisar la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje que guía este estudio. Asimismo, nos planteamos presentar la formación del profesorado según la EEES y pretendemos concluir con un apartado sobre la asignatura del Practicum basado en un enfoque por competencias.

II.1. La perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y los elementos clave del curriculum para el aprendizaje de competencias

La perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje que guía el presente estudio, entiende la educación como una práctica social con fines de socialización e individualización, como un instrumento por el cual una sociedad intenta promover el desarrollo de los estudiantes universitarios por medio del aprendizaje de saberes culturales relevantes que respondan a sus intenciones educativas, las cuales se concretan en un currículo que incluye contenidos y saberes fundamentales para el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar diferentes situaciones en su quehacer profesional. Desde esta perspectiva, “las intenciones educativas se logran a partir de una ayuda sistemática, planificada y continuada por parte de los adultos o personas más preparadas” (Coll, 2001 p. 157).

Las finalidades generales de la educación son promover la construcción de la identidad personal, y socializar a las generaciones más jóvenes, que las sitúe de forma competente, participativa, activa y crítica en la sociedad.

La Educación Superior va más allá del logro de esas finalidades generales, extendiendo el logro de las mismas a campos de actividad y conocimiento específicos. En este caso, y tomando como referencia la perspectiva constructivista, el aprendizaje se da en interacción con el tutor o docente universitario, que guía, orienta o sostiene la actividad de aprendizaje del estudiante en la construcción personal de significados y la atribución de sentido al aprendizaje. La finalidad es que logre elaborar el conocimiento y las competencias propias de su campo y aprender a aprender.

Lo que los alumnos aportan al acto de aprender, su actividad mental constructiva, es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los aprendizajes que llevan a cabo. Recíprocamente, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados que vehiculan los contenidos escolares (Coll, 2001 p. 179).

Se trata de una actividad cuyos componentes fundamentales deben contemplarse y explicarse gracias a las relaciones o influencias mutuas, que, en el nivel de la interacción entre profesor y alumno, se explican en términos de construcción, mediación e internalización de los significados de los contenidos y de sentido del aprendizaje.

El proceso de enseñanza y aprendizaje: una modelización constructivista

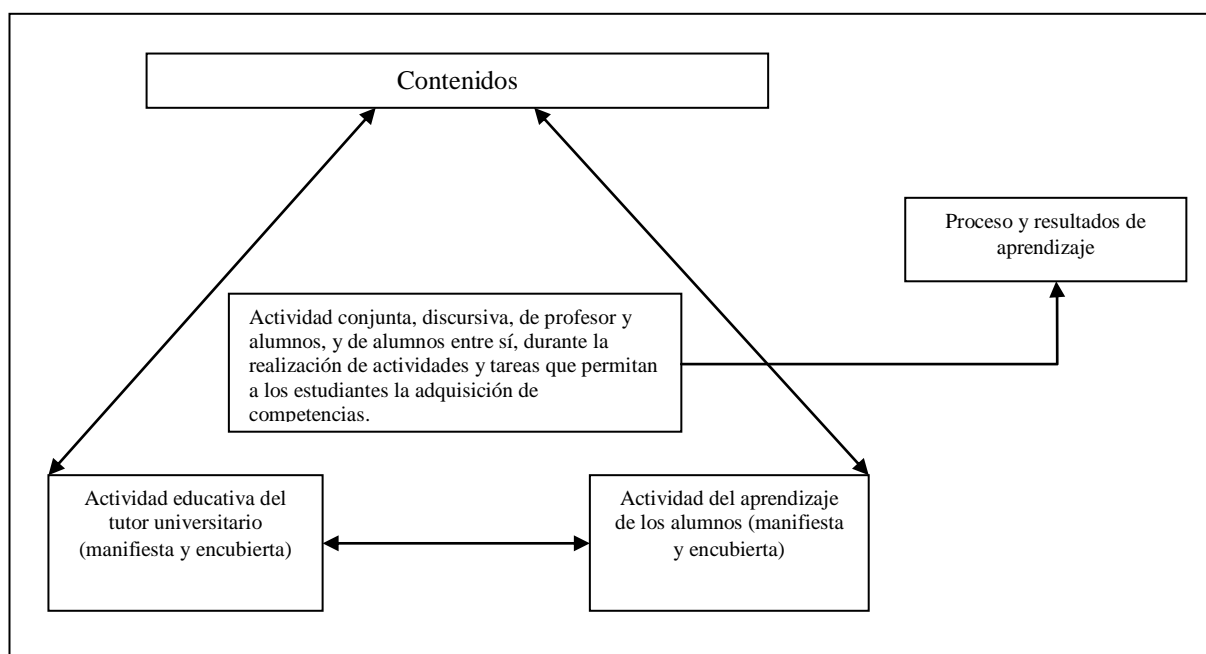


Figura Nº II 1 El proceso de enseñanza y aprendizaje: una modelización constructivista. Adaptado de Coll y Solé, 2001 p.357

Para poder orientar adecuadamente la actividad de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se han diseñado y ejecutado currículos que concretan las intenciones educativas y los contenidos escolares en términos de saberes y de competencias que permitan a la persona actuar en la sociedad de hoy (Coll, 1999, 2006; Coll y Martín, 2003, 2006). Dada la definición de competencias que hemos establecido en el capítulo anterior, podemos afirmar que para aprender competencias es necesario aprender “saberes” (o desde una perspectiva curricular) contenidos, estrictamente relacionados con ellas, cuya apropiación por el estudiante debe favorecerse desde la propuesta formativa que se diseñe.

Para lograr el aprendizaje, resulta fundamental, desde el punto de vista curricular, identificar materias o ámbitos de saber y experiencia relevantes, que compongan el currículo que propicie el aprendizaje de dichas competencias. Desde la perspectiva constructivista, las competencias, los contenidos y las situaciones de aprendizaje se hallan estrictamente relacionados. Así pues, en cada materia o ámbito objeto de la formación universitaria cabe seleccionar las competencias y los contenidos estrictamente relacionados con ellas y hacerlo ubicándolos en contextos de actividad relevantes, que sean cultural y académicamente significativos, y auténticos para lograr los aprendizajes universitarios requeridos (Barberà, Mauri y Onrubia, 2008; Jiménez, 2010).

En consecuencia, una vez diseñado este marco, se tratará de prever o diseñar tareas que potencien determinadas actuaciones que propicien la aparición de formas diversas de organización de la actividad conjunta de profesores y alumnos, que tengan relación con la manera de actuar de forma competente en una situación determinada, con la finalidad, por una parte, de que el alumno aprenda y, por otra parte, de favorecer que reciba las ayudas que necesita del profesor para adquirir esas competencias.

Sin embargo, y a pesar de lo explícita que se muestra la perspectiva constructivista en el momento de exigir tener en cuenta todos estos elementos de manera relacionada para aprender competencias, todavía se mantienen las tendencias de formación universitaria que prefieren seguir centrando la actividad de profesores y alumnos unilateralmente en los saberes objeto de aprendizaje y no en la actividad conjunta que lo facilita. Son opciones que pretenden, asimismo, seguir evaluando conocimiento de forma descontextualizada antes que evaluar competencias. Resulta evidente que la adquisición de estas últimas deber ser observada en la acción, y exige proponer a los estudiantes situaciones o actividades diferentes a las que habitualmente se utilizan para evaluar.

La opción por una formación basada en competencias y centrada en una visión constructivista del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación trae aparejada algunos cambios en la consideración de la actividad conjunta entre profesor-alumno. Se pretende que las interacciones entre ambos sean analizadas desde un paradigma interpretativo de la construcción del conocimiento, que espera que el profesor sea un profesional reflexivo y

ayude a sus estudiantes a desarrollar un pensamiento también reflexivo y en situaciones auténticas. Un pensamiento que les permita interpretar las situaciones de su realidad profesional, para que, tomando en cuenta los conocimientos de que disponen e identificando también otros que les resultan necesarios para responder a la situación, puedan decidir un proceso que les lleve a dar soluciones o realizar intervenciones para responder a las exigencias (Cano, 2007, Imbernón, 2000; Perrenoud, 2004; Schön, 1992).

II.2. La formación del profesorado a partir de un enfoque de competencias

Las nuevas titulaciones de maestro se han planteado teniendo en cuenta los criterios del EEES y dotando a la propuesta formativa de un claro carácter profesionalizador. La nueva propuesta de formación se ha confeccionado tomando en cuenta las necesidades y demandas sociales, concretando tanto las finalidades educativas a que la formación se dirige, como las competencias, los contenidos y la metodología necesarias para aprender y seguir formándose a lo largo de la vida profesional y personal. Junto con todo esto, se plantea también la forma en que se evaluará la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

La elaboración por las universidades del nuevo perfil profesional del maestro ha tomado en cuenta que las competencias y los contenidos relacionados con éstas deben seleccionarse de entre los que caracterizan su quehacer profesional, actual y futuro, en una sociedad en cambio. Las nuevas propuestas elaboradas han desencadenado numerosas críticas a los planteamientos del EEES y también han provocado que las estructuras docentes universitarias entren en crisis. En efecto, el logro por los estudiantes de los perfiles profesionales basados en competencias ha exigido el paso desde un paradigma de la enseñanza centrado en el profesor o en los contenidos académicos, a otro centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante. La nueva enseñanza ha provocado cambios en el papel mismo del profesorado. El profesor o tutor universitario tiene ahora el papel de guiar, sostener y orientar el aprendizaje del estudiante, para que, participando en contextos de actividad y práctica con otros, adquiera conocimientos y herramientas de muchos tipos y de manera situada. El estudiante debe poder usar todo ello en contextos nuevos y diversos, siendo capaz, a la vez, de realizar las adaptaciones que necesita para responder a las nuevas demandas. Las habilidades cognitivas y metacognitivas son claves en el dominio progresivo por el estudiante del aprendizaje autónomo, como en la gestión y guía del uso de competencias en contextos diferentes.

Es por esto, que surge la necesidad de que se tome en cuenta que el desempeño competente de una profesión se logra a partir de la combinación de atributos y capacidades que el estudiante adquiere durante su formación (Castillo y Cabrerizo, 2010; MacLellan, 2001). En su concreción se han tomado en consideración las propuestas de las entidades profesionales que emplearan a los nuevos graduados.

Las competencias señaladas por el Marco Español han sido desglosadas en los perfiles profesionales de formación del profesorado (profesorado de la etapa de la educación infantil y profesorado de la etapa de la educación primaria), tomando en cuenta la organización de las mismas (genéricas y específicas) descrita por el Proyecto Tuning (2003) , cuya tipología hemos definido en el primer capítulo. A continuación, y de acuerdo con los planteamientos de este trabajo, mostramos las competencias de la formación del profesorado de la etapa de la educación primaria (Ver Cuadro II.2 y Cuadro II.3)

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones
Competencias interpersonales
COMPETENCIAS INTERPERSONALES
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
Habilidades interpersonales
Compromiso ético
COMPETENCIAS SISTÉMICAS
Autonomía en el aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas
Creatividad
Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Gestión por procesos con indicadores de calidad

Cuadro -II. 2. Riesco, 2008 p.87

Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y especificidad de su didáctica.
Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docentes..)
Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.
Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.
Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativa, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.
Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos.
Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.
Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.

Cuadro II. 3. Libro Blanco N° 1, 2005 p.90

Asimismo, corresponde a las universidades, siguiendo las directrices propias del Ministerio de educación y las propuestas del EEES, el tomar en cuenta las competencias señaladas para establecer los módulos, ámbitos de competencias o asignaturas, en que se organizará la propuesta de formación específica de los alumnos. Las propuestas finales variarán según los planteamientos y decisiones propias de cada universidad

II.3 Practicum de formación del profesorado de magisterio basado en un enfoque de competencias

Una de las propuestas formativas en la que se implica a los estudiantes de formación del profesorado para que logren aprender las competencias propias de la profesión es el Practicum. La asignatura se considera, un elemento fundamental e insustituible de la formación inicial de maestros,

...supone la inmersión del estudiante, durante determinados períodos, en centros educativos, con la finalidad de conocerlos directamente, integrar los conocimientos teóricos y prácticos en contextos reales e iniciarse en la práctica. En el Practicum se ponen en juego las experiencias y los conocimientos previos... Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2009, p. 64.

Este mismo ente señala que el Practicum debe permitir al alumno:

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

El Practicum se considera una actividad formativa de carácter eminentemente profesionalizador, que promueve el aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos fundamentales de las competencias profesionales. Sin embargo, los estudiantes han iniciado previamente la obtención de las mismas participando en otras asignaturas o módulos del plan de estudios, implicándose en tareas o actividades que no poseen el mismo carácter auténtico que aquellas que forman parte del Practicum. Con la realización del mismo, los estudiantes se implican en las tareas habituales de los educadores en un centro educativo.

Como ya comentamos, cada universidad concreta su propuesta de Practicum en el Plan de estudios de Maestro llevando a cabo, entre otras, las siguientes actuaciones (Mauri, 2007):

- a) Identificar y definir las competencias relevantes para el Practicum.
- b) Identificar los contenidos relacionados con éstas y relevantes para la formación del profesorado en la sociedad en la que deben desarrollar su profesión.
- c) Identificar las actividades y tareas que permitan la adquisición de los contenidos y su uso en contextos auténticos y de modo funcional.
- d) Concretar el modo de llevar a cabo una evaluación continuada y sumativa con orientación reguladora.

Asimismo, de acuerdo con lo establecido en apartados anteriores, el profesorado universitario que implementa un enfoque del Practicum basado en competencias deberá tener en cuenta que (Martín y Coll, 2003): a) las competencias se aprenden asociadas a una serie de saberes o contenidos de aprendizaje de naturaleza muy variada; b) los contenidos se seleccionan de

modo que resulten significativos para el dominio de actividades o prácticas socioculturalmente relevantes para el ejercicio de la profesión; c) las competencias no se evalúan directamente, debido a que no son observables en sí mismas, se valoran gracias a la ejecución que los alumnos muestran en las tareas específicas que se les asignan, de ahí la importancia de la selección y caracterización de estas últimas.

Para llevar a cabo la selección y el diseño adecuados de las tareas específicas del Practicum, relacionadas con las competencias y sus contenidos de aprendizaje, el tutor o docente universitario podrá utilizar como referente, entre otros, aquellas que Perrenoud (2008 p.10) propone como las más necesarias:

- a) *Organizar y animar situaciones de aprendizaje.*
- b) *Gestionar la progresión de los aprendizajes.*
- c) *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.*
- d) *Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.*
- e) *Trabajar en equipo.*
- f) *Participar en la gestión de la escuela.*
- g) *Informar e implicar a los padres.*
- h) *Utilizar las nuevas tecnologías.*
- i) *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y*
- j) *Organizar la propia formación continua.*

Asimismo, para progresar en la elaboración del conocimiento y la práctica docentes (Imbernón, 1994, 2007; Murillo, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echevarría, 2006; Schön 1998, 2008) es necesario implicar al alumno en tareas que favorezcan la reflexión en y sobre la acción y también la reflexión sobre la reflexión en la acción. La reflexión en la acción considera que:

El docente que reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Su investigación se convierte así en una interacción con la situación en la que saber y hacer son inseparables, superándose el distanciamiento jerárquico entre la investigación y la práctica, así como la concepción instrumental de la acción, propios de la epistemología positivista (Murillo, 1999 p.142).

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, en la reflexión en la acción tan importante es el contexto de práctica y las posibilidades de la participación en este contexto por parte del futuro maestro, como la calidad de la influencia educativa que reciben del tutor o docente del Practicum. Es decir, si bien el alumno como profesional reflexivo se compromete con la

institución en la que realiza la práctica y aprende participando en situaciones reales, su aprendizaje lo lleva a cabo con otros, presumiblemente maestros expertos y profesores tutores de la universidad expertos, participando en situaciones de actividad conjunta y dialógica con los mismos. Como expusimos anteriormente, el aprendizaje se produce gracias a la mediación de otros en situaciones de actividad conjunta. Lo que el alumno aprende para realizarlo por sí mismo y de manera autónoma, probablemente habrá sido capaz de llevarlo previamente a cabo conjuntamente con otros y gracias a la ayuda proporcionada por éstos (Coll, 1999; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Jiménez y Mauri, en prensa; Mayordomo, Colomina y Onrubia, 2001; Nolla, 2006; Ruiz, 2001).

Como han conseguido poner de relieve los avances teóricos de los en los últimos años, los docentes tienen dificultad para reconstruir sus propias ideas y avanzar en la revisión de su propio saber educativo, aun a partir de la reflexión en la práctica y sobre la práctica en situación dialógica (Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez, 2005). Por ello, tan importante resulta conocer cómo es la implicación del alumno en el Practicum (participando con quien/quienes, en torno a qué tareas, cuándo y cómo), como conocer las actuaciones de esos otros (en especial de los expertos) capaz de promover el cambio en el pensamiento y en la acción misma.

En consecuencia, en el caso del Practicum, todavía queda por conocer más a fondo tanto el tipo de tareas en que participan los alumnos y la ayuda que reciben de los docentes expertos, entre otras aquella que les llega en forma de feedback, como las condiciones que favorecen el cambio en la actividad del estudiante del Practicum. La idea que sostenemos en este trabajo, no es tanto que el conocimiento teórico, o aquel relacionado con elementos específicamente académicos, se convierte directamente en formas de buen hacer práctico, ni tampoco que la reflexión sobre la prácticas se convierte en conocimiento teórico que prepara directamente al estudiante para ser más competente en nuevas situaciones en contextos de actuación práctica diferentes. En este trabajo, lo que sostenemos es que no existe una relación jerárquica entre las ideas teóricas y la acción práctica, sino una relación dialéctica (Clarà y Mauri, 2010; Kouzulin, 1998; Vygotsky, 1979) y que, en consecuencia, al seleccionar las tareas y determinar el papel del docente experto, no se debe apuntar a cambiar las ideas del estudiante, sino que se debe apuntar a modificar los motivos que guían la actividad práctica y los

artefactos e instrumentos culturales, materiales y simbólicos, de mediación de la actividad práctica del aprendiz de maestro en un contexto educativo o situación específica.

En este apartado, nos hemos ocupado de concretar el Practicum, sus competencias y contenidos, en los niveles de la práctica docente de Plan de estudios y de Plan docente. Además, hemos subrayado de nuevo la importancia de las tareas y actividades en que implicar al estudiante del Practicum para lograr las competencias. En concreto, hemos señalado la importancia de considerar la potencial contribución de las mismas a la reflexión sobre el conocimiento y la práctica misma. Pero, y esto es lo más importante, hemos finalizado el apartado subrayando fundamentalmente el papel de éstas en el desarrollo de formas de actividad conjunta y dialógica con otros, los expertos. Asimismo, hemos establecido que el papel de dichos expertos es el de favorecer el cambio en los motivos del estudiante en la acción y el uso de instrumentos mediadores la actividad conjunta en situaciones relevantes, que favorezcan el aprendizaje (entendido como internalización; es decir, el uso autónomo de los mismos en situaciones profesionalmente relevantes).

III. Capítulo Tercero. La Evaluación desde una perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica: Implicaciones para el estudio de la evaluación del Practicum

En este capítulo nos proponemos precisar los postulados que plantea la perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica de la evaluación. Asimismo, basándonos en dicha perspectiva, definiremos las categorías conceptuales de análisis de las prácticas evaluativas, y que nosotros hemos utilizado para nuestro estudio. También presentaremos un apartado sobre el feedback y su uso como una forma de ayuda educativa en las prácticas evaluativas. Terminaremos dicho capítulo con un apartado sobre algunas propuestas de evaluación del Practicum.

III. 1. Las prácticas de evaluación desde un enfoque constructivista sociocultural y situado

En el presente apartado partiremos de los postulados de la perspectiva constructivista sociocultural y situada de la enseñanza y el aprendizaje, y entenderemos que la evaluación está intrínsecamente unida al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como ya expusimos en capítulos anteriores, un factor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes es el docente, tutor o experto, que utiliza dispositivos educativos diversos, concretados en formas de actuación específica que facilitan otorgar al estudiante las ayudas que van a permitirle la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias necesarias. Como también comentamos, las ayudas ofrecidas a los alumnos pueden variar según las actuaciones en los contextos socioeducativos en los que aprenden y la internalización que se promueve que hagan del conocimiento. (Coll, 2001; Díaz Barriga, 2006; Mayordomo, Colomina y Onrubia, 2001).

En este proceso de enseñanza y aprendizaje o de formación del docente, así considerado y tomando como base la perspectiva constructivista, se contempla la evaluación como un instrumento para valorar los resultados de aprendizaje y la calidad de la formación y mejorarlos, si cabe. Si tenemos en cuenta que una de las formas habituales de mejora de la educación son las reformas educativas, entenderemos que diferentes autores pongan de manifiesto hasta qué punto cualquier reforma es en vano si no va acompañada de una reforma

clara de las prácticas de evaluación (Cabrera, 2003; Castillo, Cabrerizo, Polanco, García y Díaz 2004; Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Perrenoud, 2008).

Evaluar significa fundamentalmente según Hadji, 1989 p.21 *vérifier, juger, estimer, situer, représenter, déterminer, donner un avis* sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes gracias a la actuación educativa.

Desde la perspectiva constructivista, se pretende que la evaluación educativa

(...) se sitúe en el centro neurálgico del proceso de enseñanza y aprendizaje (...) La intencionalidad de la actual evaluación se centra en proporcionar información para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo. Pretende más un seguimiento formativo que implica una labor pedagógica de ayuda en las posibles dificultades, antes que el control y la calificación de los resultados (Castillo, 2004 p.12).

III.2. Culturas pedagógicas referentes a la evaluación: tipos y funciones

Es importante destacar que, de acuerdo con la orientación y el modelo de educación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede decir que existen dos grandes culturas de la evaluación: una centrada en la función social, conocida como la cultura del test e interesada en los resultados, la acreditación y la rendición de cuentas a la sociedad de los resultados obtenidos por los estudiantes; en este tipo de evaluación se encuentran separadas las actividades y tareas de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación es

(...) ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretenden clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases... siendo este un modo de controlar, de mantener la disciplina y de "motivar a un grupo de alumnos (Bélair, 2000 p.15).

Es importante modificar esta perspectiva y utilizar la evaluación social con una finalidad educativa, que permita realizar los ajustes para la ayuda al alumno y, asimismo, como un instrumento cultural útil, que ofrezca información sobre la acreditación y la titulación relacionada con las intenciones educativas (Coll y Onrubia, 1999; Mauri y Miras, 1996; Miras y Solé, 2002).

La otra cultura, que tiene una función pedagógica, *vincula la evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tareas de enseñanza y aprendizaje en lugar de diferenciarse claramente de ellas* (Coll, Barberà y Onrubia, 2000 p.119). Tanto las tareas y actividades de evaluación se planifican y desarrollan de manera que *prolongan y reproducen las características de las actividades*.

Una cultura de la evaluación que tiene como modelo el proceso constructivista sociocultural de enseñanza y aprendizaje se plantea cumplir la función social y pedagógica de la evaluación tomando como referencia los elementos que componen el triángulo interactivo (el alumno, el docente o experto y los contenidos, y sus mutuas relaciones). Asimismo, la evaluación no solo parte sino que pretende reforzar la relación de estos tres elementos así como el vínculo de la unidad que constituyen en cada uno de los tres niveles de la práctica educativa (sistema educativo, centro educativo y aula). Lo que se decide en uno de los tres niveles incide en los demás. Desde esta perspectiva también, las características de la evaluación han cambiado, ya no es considerada como un punto final del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un proceso relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.

III.3. Características de la evaluación

La evaluación es una *actividad reguladora*, que realiza el estudiante contando con la mediación o ayuda educativa del docente que comprende, guía y mejora el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos y adquisición de competencias del alumno (Allal, Cardinet y Perrenoud, 1979; Hadji, 1994; Mauri y Rochera 2010). Esta responde al carácter constructivo y de proceso de la enseñanza y del aprendizaje. En efecto, si el aprendizaje es un proceso, la evaluación, que quiere contribuir a mejorar el aprendizaje y valorar el mismo, deberá vincularse estrechamente a dicho proceso y en consecuencia tomará esa misma característica (de “proceso” del aprendizaje), ubicándose no únicamente al inicio o al final de éste sino también a lo largo del mismo, de manera continua. Asimismo, para lograr los objetivos de aprendizaje es necesario que el alumno pueda contar con las ayudas necesarias en cualquier momento del proceso. Por ello, el profesor (evaluación reguladora formativa) deberá poder valorar de forma continua las ayudas que el alumno precisa para ajustar de manera conveniente la ayuda educativa que le proporcione, tomando en cuenta sus capacidades, intereses y motivaciones (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001). Por otra parte, el alumno (evaluación reguladora formadora) deberá también

conocer su proceso, para modificarlo, si cabe. Esta función reguladora de la evaluación se puede dar en un inicio (proactiva), pues le permite al profesor contar con información sobre cómo ajustar la ayuda educativa, durante todo el proceso de aprendizaje (interactiva) y al final del mismo (retroactiva), utilizando diferentes instrumentos, entre ellos las rúbricas o portafolios.

Allal, Cardinet y Perrenoud (1979) consideran que la evaluación educativa es primordialmente un proceso regulador. Inicialmente la regulación se ejerce de forma “externa” por parte del profesor, pero lo que pretende es que el alumno ejerza la regulación del aprendizaje de forma interna o autónoma. La evaluación reguladora se da en situación de interacción en el aula, ya sea entre el docente y los estudiantes o entre los mismos estudiantes.

La evaluación como *actividad continua* tiene como propósito recoger información que permitan al docente universitario valorar si el estudiante del Practicum ha aprendido, cómo lo ha logrado, y apreciar las actuaciones de los alumnos durante ese aprendizaje (Mauri y Rochera, 2010). La evaluación continua se diseña tomando en consideración los procesos formales y los elementos constituyentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumno que aprende, el contenido que es objetivo de enseñanza y aprendizaje, y el profesor que ayuda y orienta al alumno en su apropiación de ese contenido o tarea (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). El facilitar a los estudiantes del Practicum una evaluación continua les permite tener mayores posibilidades de superar la asignatura, ya que pueden asimilar de forma gradual los contenidos y tareas profesionalizadoras más significativos; ir desarrollando las competencias que deben asimilar en la experiencia del Practicum y, al recibir información a partir de su aprendizaje, pueden rectificar los errores que hayan cometido y reorientarlo. En síntesis,

La evaluación continua proporciona al profesor información que le permite: intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, ya que dispone de una visión de las dificultades y progresos de los estudiantes en el mismo, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar el rendimiento del estudiante (López, 2003 p.19).

El implementar una evaluación continua favorece diferentes aspectos del proceso de aprendizaje. Uno de ellos es que aumenta de forma muy significativa la interacción entre tutor universitario y estudiante y la interacción entre el contenido o tarea de aprendizaje y el estudiante, a partir de las ayudas que el estudiante recibe del docente o de otros compañeros

expertos. La evaluación así entendida debe tender a que el estudiante (Condemarín y Medina, 2000; Díaz Barriga, 2003, 2006; Lave, 1988):

- a) Aumente sus probabilidades de aprendizaje
- b) Reconozca el error y estimule su superación
- c) Atienda al desarrollo pleno de sus capacidades personales (profesores y alumnos), tanto en la esfera cognitiva como en las otras esferas afectiva, moral y social
- d) Desarrolle sus capacidades de análisis crítico, tanto de los contenidos como de las situaciones prácticas que la propuesta curricular le ofrece
- e) Desarrolle competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura
- f) Elabore una construcción del conocimiento reflexiva en situaciones de experiencia
- g) cotidiana por encima de la apropiación memorística, acrítica y descontextualizada

Para lograr que una práctica de la *evaluación* sea *auténtica* (Díaz Barriga, 2006; Mauri y Rochera, 2010) se han de valorar los aprendizajes de los estudiantes de la siguiente forma: i- en condiciones próximas a las actividades relevantes en una determinada comunidad de práctica, en este caso, el centro escolar; ii- comprobando el uso y la funcionalidad de los aprendizajes; iii- haciendo hincapié en la integración de los diferentes tipos de contenidos que se tienen que movilizar para actuar de manera competente; y iv- promoviendo competencias de autorregulación de los aprendizajes.

La evaluación auténtica debe ser congruente con una enseñanza del Practicum también auténtica, que provoque desafíos intelectuales complejos y aprendizajes con un elevado grado de significatividad y autorregulación.

Algunos procesos o recursos propios de una evaluación situada y auténtica son el aprendizaje basado en solución de problemas, el análisis de casos; trabajo en equipos cooperativos; y los ejercicios, demostraciones, simulaciones de tareas o actividades complejas. Los alumnos, al usar los métodos señalados, analizan las situaciones y construyen diferentes formas de solución que den respuesta a la tarea solicitada por el docente, dialogan, discuten entre ellos y negocian las soluciones (Díaz Barriga, 2006; Schön, 1992). Al recurrir a los métodos que se usan en la evaluación situada y auténtica, es oportuno que los docentes tengan claridad de los elementos o criterios que engloban la evaluación. En este mismo sentido, las rúbricas de

evaluación, pueden ser uno de los instrumentos que profesores y estudiantes pueden utilizar conjuntamente para concretar y compartir con todos los implicados (incluso los tutores de los centros escolares) los criterios de evaluación, explicitando las dimensiones y los niveles de progreso y de logro de las competencias.

III.4. Comunicación de los resultados de la evaluación

Desde una perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica es importante rescatar la importancia de la comunicación de los resultados a los estudiantes (y también a todos los demás estamentos: equipos docentes, comisión responsable del Practicum) y, en concreto, en este estudio a los estudiantes del Practicum. Esta actividad evaluativa constituye un elemento de referencia clave para conocer la finalidad otorgada a la práctica de la evaluación en su conjunto y la orientación que toma la función pedagógica de la evaluación.

Para mostrar la importancia de este aspecto se señalan, a continuación, algunos de los elementos o dimensiones relevantes de la actividad de comunicar a los alumnos los resultados evaluativos, para que cumpla la finalidad de resultar útil para el aprendizaje y favorecer el cambio de la cultura de la evaluación (Mauri y Barberà, 2007 p.489):

- a) *La consigna de la comunicación de los resultados, en que el profesor da a conocer la intención específica que otorga a dicha actividad en el marco general de la situación de evaluación.*
- b) *Los destinatarios (el grupo clase, el alumno individual, el grupo pequeño de alumnos).*
- c) *La modalidad de la comunicación (oral, escrita).*
- d) *La publicidad dada al contenido que se comunica (comunicación pública, privada).*
- e) *El foco en que la comunicación se centra, relacionado con las diferentes dimensiones de la evaluación y que detallamos a continuación). En este sentido es necesario trabajar de forma específica*
 - 1) *Los criterios empleados para juzgar el valor del aprendizaje: cuáles se tienen en cuenta y de qué tipo, que resulten especialmente relevantes para ayudar a los alumnos a identificar aquello que deben mejorar de su aprendizaje.*
 - 2) *El juicio valorativo elaborado (cuáles y de qué tipo), que resulte claro, específico (o centrado en la actividad del alumno o tarea específica y utilizable). de valor elaborados (cuáles y de qué tipo).*
 - 3) *La forma en que se facilitará la información sobre los resultados, de modo que pueda ser manejada por éstos y usada para mejorar.*
 - 4) *La forma en que las decisiones en relación con los juicios de valor emitidos para mejorar el aprendizaje se comunicaran a los alumnos. De modo que*

les permitan, no solo revisar la actividad en el pasado, sino modificar como llevara a cabo mejor ésta en el futuro.

La selección y concreción de todos estos aspectos y elementos deberá efectuarse de acuerdo con la cultura de la evaluación de que se parta y las funciones y finalidades de la evaluación que se persigan. El objetivo, en cualquier caso, es el de implicar a los participantes en el proceso de enseñanza ya aprendizaje en la gestión conjunta y autónoma del propio aprendizaje, de modo que puedan mostrarse activos en la mejora del mismo.

III.5. Evaluación y prácticas de evaluación. Categorías conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas

Para captar la naturaleza y la dinámica del funcionamiento de las prácticas evaluativas desde la perspectiva constructivista sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje se han propuesto y descrito un grupo de categorías de análisis. Estas categorías se ubican en diferentes niveles que deben ser tomados en cuenta para analizar las prácticas evaluativas debido a que todos ellos intervienen de diferentes maneras en la conformación de dichas prácticas. Cada nivel es imprescindible para describir, comprender y valorar el logro y las limitaciones que se presentan en la práctica educativa (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

A continuación presentamos las dimensiones o categorías conceptuales de análisis de las prácticas de evaluación. El estudio de las prácticas evaluativas a partir de las categorías de análisis que presentaremos, permite que los tutores o docentes las puedan utilizar para valorar su actividad al servicio del ajuste de la ayuda educativa a sus estudiantes.

La unidad central de esta propuesta son las situaciones o actividades de evaluación, definidas como espacios de la actividad conjunta desarrollada por profesores y estudiantes con la finalidad de que los estudiantes puedan presentar y hacer públicos los significados que han construido sobre los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Cada situación de evaluación supone que los estudiantes realicen una o más tareas de evaluación, y comporta, o puede comportar, actuaciones en las que se produce una interrelación entre profesor y estudiantes, y que están dirigidas a preparar esa realización, a corregir las tareas llevadas a cabo, devolver y comunicar los resultados de esa corrección a aprovechar esos resultados desde el punto de vista del aprendizaje o de la enseñanza (Coll, Onrubia y Mauri, 2008 p.57).

En este sentido, de acuerdo con la importancia dada al estudio de las situaciones desde esta perspectiva, dicho análisis de las prácticas de la evaluación se considera directamente relevante y acorde con la intención de estudiar y valorar el dominio de las competencias.

Componentes del análisis de las prácticas de evaluación

Entre los componentes del análisis de las prácticas de evaluación encontramos: El enfoque de la evaluación; el programa; las situaciones y tareas de evaluación.

III.5.1. El enfoque de evaluación

El enfoque evaluativo de un profesor está determinado por la concepción que tenga de la naturaleza y funciones de la evaluación. En general, es posible identificar dos tipos de enfoques de la evaluación, el que principalmente responde a una perspectiva o función social de la evaluación y el que responde fundamentalmente al cumplimiento de la finalidad pedagógica de la evaluación. El enfoque de la evaluación preside, orienta y condiciona, de forma más o menos directa y con mayor o menor coherencia, según los casos, los otros tres planos o niveles de análisis. En consecuencia, se trata de analizar la parte epistemológica de la evaluación: la coherencia entre el pensamiento pedagógico y las prácticas de evaluación del profesorado.

III.5.2. El Programa de evaluación

Este primer nivel de análisis de las prácticas de evaluación está formado por un conjunto de situaciones o actividades de evaluación, integradas por una o varias tareas de evaluación, seleccionadas y diseñadas tomando en cuenta las características de los estudiantes y las de la propuesta educativa en que su actividad de aprendizaje se inserta. El profesor planifica, organiza y diseña las diferentes situaciones de evaluación que se realizarán durante el proceso de aprendizaje (en este caso del Practicum) y las plantea y distribuye a lo largo del tiempo de duración del mismo. Las situaciones de evaluación que componen el programa tienen el propósito de identificar si los estudiantes han adquirido las competencias y los conocimientos trabajados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Programa de Evaluación debe estar dirigido a todos los estudiantes y puede tener previsto realizar algunas variaciones en la secuencia para aquellos estudiantes que lo necesiten, permitiéndoles no participar en algunas de las situaciones o actividades previstas o desarrollando otras nuevas y diferentes. El análisis del programa nos permitirá obtener una visión global de las diferentes situaciones de evaluación planificadas por el docente o tutor y las características y finalidades de cada una de las situaciones en el marco más amplio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

III.5.3. Las situaciones o actividades de evaluación

Es el segundo de los niveles de análisis. Son episodios de la actividad conjunta de las secuencias didácticas en los que la actividad -planificada o efectivamente desarrollada- entre enseñante y aprendiz está presidido por el motivo común, y al menos parcialmente compartido, de mostrar o ayudar a mostrar los conocimientos que los estudiantes (en este caso, del Practicum) han adquirido sobre diferentes competencias y contenidos. La evaluación permitirá tener elementos para que el tutor aplique el ajuste de la ayuda a lo largo del proceso del Practicum en el que se presenta el cambio o innovación en relación a la construcción del conocimiento del estudiante (Coll, 2003; Mauri, Coll y Onrubia, 1999; Miras y Solé, 1990; Roquera y Naranjo, 2000).

En este segundo nivel las situaciones de evaluación pueden estar constituidas por actividades de diferentes tipos, como son: las *actividades de preparación* de la evaluación (SAP): se refieren a aquellas actividades o tareas de evaluación que se llevan a cabo antes de la aplicación de las situaciones o instrumentos de evaluación mismos o propiamente dichos; las *actividades de evaluación propiamente dichas* (SAE), entendidas como aquellas tareas de evaluación específicas que se deberán resolver en un tiempo, condiciones y situaciones determinadas; las *actividades de corrección / calificación* (SAC), dirigidas a corregir y calificar las tareas que componen la actividad de evaluación propiamente dicha mediante la aplicación de los criterios de evaluación y de puntuación; las *actividades de comunicación* (SAD), dirigidas a devolver y comunicar a los estudiantes los resultados de su aprendizaje, obtenidos en las tareas de evaluación, y por último las *actividades de aprovechamiento* (SAA), que se caracterizan por explotar didácticamente los resultados de la evaluación -

errores y aciertos- en el marco de nuevas tareas (Coll, Mauri y Rochera, 2012; Mauri y Barberà, 2007; Mauri y Rochera, 2010; Rochera y Naranjo, 2007).

III.5.4. Tareas de evaluación

Componen cada una de las actividades de evaluación y constituyen el tercer nivel de análisis de las prácticas de evaluación; es decir, el ámbito más micro de aproximación a las prácticas evaluativas. En este nivel se da el planteamiento de diferentes preguntas, ítems o problemas que responden, abordan o resuelven los estudiantes en el transcurso de una determinada situación de evaluación.

Es necesario que el tutor informe a los estudiantes sobre los nombres de las tareas de evaluación que deben realizar y los productos que se esperan de cada una de ellas, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se evaluarán, la exigencia cognitiva que deben aplicar los estudiantes según la situación o actividad de evaluación solicitada. Los cuatro niveles de exigencia cognitiva que pueden servir de referencia para poder valorar las tareas de evaluación que realizan los estudiantes del Practicum, y a partir de ellas las actividades y el conjunto del programa evaluativo, que son: a) recordar y/o aplicar un conocimiento de manera literal o mecánica; b) establecer una relación simple o lineal de contextualización o adecuación sencilla de los conocimientos evaluados; c) establecer relaciones múltiples y complejas teniendo en cuenta diferentes parámetros de contextualización de los conocimientos evaluados; y d) hacer un uso estratégico y metacognitivo de los conocimientos evaluados que exigen su reelaboración. Se debe valorar si están todas las exigencias cognitivas presentes en la situación o actividad de evaluación y valorar la calificación de cada situación en el conjunto del programa (Coll, Barberà y Onrubia 2000 y Lago, 2006).

Para lograr una calidad de la educación es necesario querer innovar y transformar en los diferentes niveles de las prácticas educativas la evaluación, tener en cuenta las diferencias individuales, la coordinación entre profesores, contar con un enfoque en el que se tenga claridad de lo que se entiende por evaluación del aprendizaje de los estudiantes, un programa que contenga el conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y los estudiantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje; situaciones o actividades

de evaluación que permitan al profesor y a los estudiantes desarrollar la actividad conjunta y que permita adquirir contenidos y competencias (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

III.6. La ayuda al alumno en las prácticas de evaluación. El feedback

III.6.1. Conceptuación de feedback

El feedback se conceptualiza como la información o comentarios facilitados por el tutor o docente al estudiante, en relación con los aspectos de la interpretación, la comprensión o la ejecución de una tarea para lograr reducir las discrepancias entre los conocimientos que muestra actualmente y el logro de una meta de aprendizaje. El suministro de información explícita sobre las normas de evaluación y de feedback desde los "expertos" a los "novatos", se lleva a cabo guiado por la expectativa de que estos últimos podrán utilizar la información para desarrollar su propia comprensión y reorientar la propia actividad al logro de los objetivos. En consecuencia, para lograr que los alumnos se conviertan en miembros activos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se necesita algo más que conocimientos disciplinarios o incluso un acercamiento al alumno. Los estudiantes deben abandonar el papel pasivo de seguimiento de «las instrucciones» en procesos controlados por expertos académicos e implicarse activamente en la valoración, revisión y mejora del propio aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Moreno y Pertuzé, 1998; Yee Fan y Wai Kwan, 2005).

Los estudiantes aprecian y demandan un buen feedback, pero, así como con la práctica de la evaluación en su conjunto, todavía hay muchos aspectos poco conocidos y problemas con la práctica del feedback. Un estudio (MacLellan, 1996) desveló que 30% de los estudiantes encuestados no había encontrado ayuda en el feedback y la mayoría aseguró haberlo utilizado sólo a veces. Estos resultados se suman a los de otra investigación, que encontró que el feedback a menudo no es comprendido por los alumnos (Lea y Street, 1998), y a un tercer sondeo que concluyó que los estudiantes no suelen leer las notas que los docentes escriben en los trabajos evaluados (Bailey, 2009). Una razón que podría explicar también estos resultados es que el feedback se da demasiado tiempo después de que el trabajo ha sido realizado, cuando los alumnos ya no están interesados y se encuentran centrados en otras tareas (Gibbs y Simpson, 2004; Hattie, 1987; Rust, O'Donovan y Price, 2005).

Asimismo, el feedback centrado solamente en facilitar información ha provocado que los estudiantes se sientan insatisfechos, ya que consideran que les falta asesoramiento específico para saber cómo utilizarlo y mejorar. Por tanto, es oportuno cuestionarse cómo podría el docente ofrecer un feedback oportuno y eficaz, mediante el que los estudiantes fueran capaces de actuar para mejorar su aprendizaje, y que les permitiera gestionar problemas de aprendizaje relevantes y cumplir con las demandas del contexto (Carles, 2006; Coll, 2009; Zabalza, 2004).

III.6.2. El feedback desde la perspectiva constructivista sociocultural y situada

Nosotros creemos que desde un enfoque constructivista sociocultural y situado se podría dar respuesta a los interrogantes antes planteados, ya que este enfoque conceptualiza el feedback como una ayuda potencial del profesor al estudiante, que distribuye a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las situaciones de evaluación que realiza el alumno. El elemento que queda por resolver es sin duda el de la contingencia de la ayuda y la capacidad de uso de la misma por el estudiante.

En donde la ayuda se ajusta y adapta al proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos o aprendices; es decir, la que, teniendo en cuenta de manera dinámica lo que los alumnos son capaces de comprender y hacer en cada momento, cambia en tipo y grado en función de las contingencias, da apoyo en aquello que se necesita y cuando se necesita, y lo retira globalmente de manera progresiva para facilitar el uso autónomo y funcional de lo aprendido en situaciones cada vez más variadas y compleja (Coll, Onrubia y Mauri, 2008 p.36).

Para utilizar el feedback como una estrategia de evaluación que permita al tutor o docente universitario realizar los ajustes necesarios a cada estudiante, es requisito esencial definir claramente los criterios de evaluación para cada tarea, donde cada uno tenga una comprensión significativa de los mismos y desarrolle un compromiso activo con el uso de la valoración en la mejora del aprendizaje. De hecho, abogamos por un proceso de evaluación en el que los estudiantes participen en cada etapa, a fin de que entiendan realmente las necesidades complejas y contextuales de la praxis de evaluación, en particular los criterios y normas que se aplican, y cómo, gracias a ello, pueden mejorar su trabajo (Mauri, Coll y Onrubia, 2006; Rust, O'Donovan y Price, 2005).

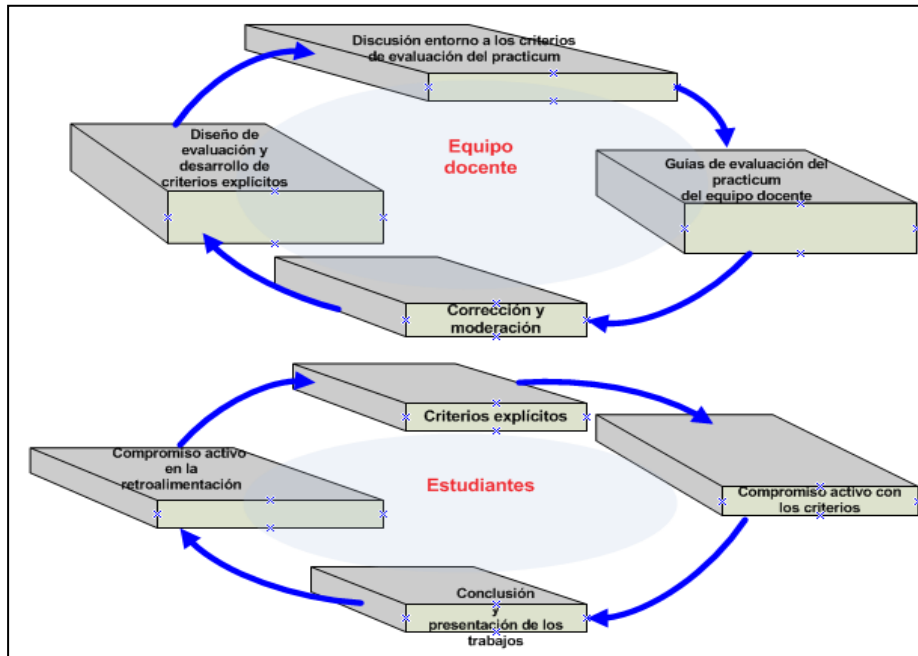


Figura III. 3. Proceso de Evaluación Socioconstructivista-Dos ciclos paralelos. (Rust, O'Donovan y Price, 2005 p.36)

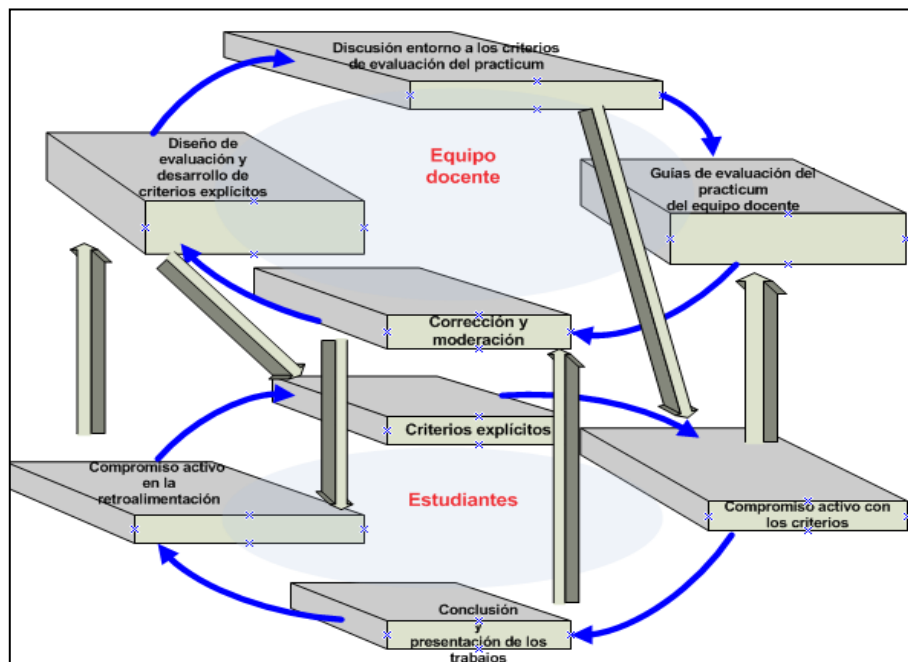


Figura III. 4. Proceso de Evaluación Socioconstructivista: Un sistema dinámico. (Rust, O'Donovan y Price, 2005 p.37)

Contar con alumnos y profesores que tengan claros los criterios de evaluación y el proceso de uso de los mismos para emitir un juicio de valor de los aprendizajes permitirá a los docentes utilizar dispositivos y mecanismos que promuevan una influencia educativa eficaz, *la que puede contribuir efectivamente a que los alumnos y otros aprendices elaboren esquemas de*

conocimiento cada vez más ricos, complejos y válidos (Coll, Onrubia y Mauri, 2008 p. 34), lográndose una construcción de significados por parte del alumno de forma interna y externa, que le ayude a apropiarse de forma satisfactoria de los contenidos que las situaciones educativas tienen como objeto. El feedback se identificará también, entre otros aspectos, por las formas de discurso (oral y escrito) en la actividad conjunta, por el uso de símbolos y signos concretos relevantes en la actividad conjunta de profesores y alumnos en tareas de evaluación. Lo que el docente y los alumnos hacen y dicen, a quién o a quiénes, cuándo y cómo, y qué es aquello sobre lo que hablan constituyen los elementos que necesitamos para conocer las ayudas prestadas gracias al feedback. Asimismo, debemos estudiar la variedad de estrategias que el docente promueve para favorecer la reflexión del estudiante sobre su aprendizaje (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Harrison, Lawson y Wortley, 2005).

III.6.3. Características del feedback

Es conveniente que el tutor comunique, desde sus primeros contactos con el alumno, la finalidad y utilidad del proceso y cuándo y cómo efectuará el feedback. El alumno debe percibir que junto al docente forman un equipo que tiene como objetivo su propio aprendizaje.

Al comienzo de una entrega de feedback, especialmente en evaluaciones globales del estudiante, es conveniente discutir y concordar con éste una apreciación del conjunto de su desempeño, comparándolo con objetivos bien definidos, que pueden o no estar escritos, pero que deben tener sentido para el docente y el alumno. Es recomendable solicitar al alumno una autoevaluación, efectuando preguntas abiertas, como ¿Qué crees que hiciste bien? ¿Qué crees que necesita mejoría? Las respuestas pueden generar una agenda para guiar la discusión entre ambos. Las recomendaciones del docente serán mejor recibidas si ambos comparten el diagnóstico de la situación (Moreno y Pertuzé, 1998 p.58).

Estos autores recomiendan que el feedback deber ser descriptivo, simple y objetivamente claro y centrado sobre la actividad o tarea concreta, en cuyo caso disminuye la carga emocional del estudiante dado que se representa la situación como manejable. Asimismo, puede darse de forma escrita u oral. Por el contrario, si el problema es planteado como una apreciación del docente acerca de la persona del alumno, es más probable que se dé una reacción negativa o defensiva del alumno, lo que conduce a que se pierda el propósito educacional del feedback y se altere la relación docente-alumno.

III.7. La reflexión sobre la tarea tomando en cuenta el feedback

Para que el estudiante logre una práctica reflexiva sobre su aprendizaje en una tarea específica, el feedback debe responder a tres preguntas que deben plantearse tanto el tutor universitario como el alumno (Hattie y Timperley, 2007): ¿Dónde voy? (¿Cuáles son los objetivos? ¿Qué quiero lograr?); ¿Cómo voy? (¿Qué progresos se están haciendo hacia la meta?) ¿Y ahora? (¿Qué actividades debo llevar a cabo para progresar?). Los estudiantes pueden aumentar su esfuerzo, especialmente cuando conduce a la realización de tareas más difíciles o apreciar las experiencias de mayor calidad en lugar de limitarse a hacer "más" ya que lo pide el profesor. Es probable que se esfuercen cuando el objetivo perseguido es claro y el hecho de comprometerse con el cumplimiento de la tarea esté contribuyendo a garantizar el éxito. Dicha concreción de los objetivos y las condiciones necesarias para lograrlos se vuelve eficaz cuando los estudiantes comparten el compromiso de su consecución y pueden solicitar y recibir feedback claros, adecuados y utilizables. En consecuencia, para dar respuesta a las preguntas señaladas, es oportuno que docentes y estudiantes busquen conjuntamente las respuestas y se representen el tipo de objetivos y/o competencias necesarias para lograrlos. Asimismo, es necesario que los estudiantes conozcan las actividades que deben realizar y los criterios de evaluación que dirigirán las tareas vinculadas con dichos objetivos. Si el estudiante tiene conocimiento sobre lo que debe hacer, cómo y de qué forma serán evaluados, podrán orientar mejor su actividad para realizar acciones que les permitan cumplir con las metas. Los criterios de evaluación sirven para identificar si el alumno ha sabido o no hacer su trabajo, si ha ejecutado la actividad con éxito, etc., en consecuencia es importante que los criterios sean explícitos y, para ello, cabe lograr que docente y alumnos los operacionalicen, tomando todos estos aspectos en cuenta (Jorba y Casella, 1997 p.26):

- a) *Nombrar las operaciones que caracterizan un trabajo dado y el grado de aceptabilidad de cada una de estas operaciones.*
- b) *Formular esas operaciones de la manera más concreta posible para que los alumnos puedan hacerse una representación correcta de ellos.*
- c) *Explicitar su pertinencia con los objetivos más generales de la tarea, cualquiera que sea el objetivo puntual escogido.*

Existe feedback que señala los criterios de realización o procedimentales relativos a las actuaciones concretas que se esperan de los alumnos. También está el referido a los resultados

esperados, que señala la pertinencia, la precisión, la originalidad y adecuación de los conocimientos, las ideas y actuaciones realizadas.

Al compartir, alumno y docente, los criterios de evaluación, el feedback permitirá que realice los ajustes necesarios para culminar la tarea de forma satisfactoria. Además, las metas de aprendizaje resultan más eficaces cuando los alumnos comparten con los docentes el compromiso de lograrlas, debido a que se sienten propensos a solicitar y recibir dicho feedback. Por lo tanto, es necesario que el estudiante ocupe un papel central y activo durante todo el proceso, conozca lo que es un buen rendimiento y la meta a lograr. Además, es necesario que clarifique las diferencias entre su aprendizaje actual y el esperado. Para que el feedback sea satisfactorio, docente y alumno deben *sentirse parte de un equipo* (Ende, 1983; Nicol y Mcfarlane, 2006; Stobart, 2010) de modo que el feedback resulte:

- a) *oportuno y esperado*
- b) *basado en las observaciones efectuadas personalmente por el docente*
- c) *referido a conductas susceptibles de cambio*
- d) *descriptivo de la actividad y no valorativo de aspectos personales*
- e) *referido a situaciones concretas y no a generalizaciones*
- f) *referido a decisiones y actos y no a intenciones o interpretaciones*
- g) *negociado con el alumno*

En suma, las condiciones de aprendizaje mejoran cuando un alumno ha recibido feedback en el tiempo adecuado, preferiblemente en cada una de las fases que el estudiante realiza para culminar la tarea y ha gestionado los ajustes para hacer modificaciones que le permitan la autorregulación de su quehacer. Asimismo, es oportuno que docente y alumnos mantengan un diálogo constructivo, vuelvan (siempre que sea necesario) a identificar y concretar los objetivos o metas que se buscan. Además, el feedback recibido se centra, no únicamente sobre qué ha hecho, sino también sobre qué debe hacer, cómo hacerlo y cuáles son los criterios de evaluación en que se basará la evaluación (Wiggins, 2010).

III.8. Niveles en los que el tutor universitario puede ofrecer feedback a los estudiantes del Practicum

El tutor puede llevar a cabo el feedback orientado a los cuatro niveles siguientes (Black y William, 1998; Gibbs y Simpsom, 2009; Hattie y Timperly, 2007):

- 1- *Feedback sobre la tarea* (FT). El feedback puede darse sobre una tarea o producto. . A menudo se le conoce con el nombre de correctivo o de conocimiento de los resultados. Este feedback se centra en identificar para el alumno lo bien que se puede realizar o desempeñar una tarea, puede referir la exactitud, la pulcritud, el comportamiento o a algún otro criterio relacionado con el cumplimiento de lo demandado o producto. Puede solicitar a los alumnos que corrijan la información y/o incluyan más información (información diferente o información correcta).

Según Airasian (1997) es el FT más utilizado por un 90% de los profesores y se ofrece de forma verbal o escrita. Diferentes investigaciones han evidenciado que los comentarios por escrito son más eficaces que la nota numérica, debido a que favorecen el aprendizaje (Black y Wiliam, 1998; Butler, 1988; Crooks, 1988).

El FT es más significativo cuando se trata de interpretaciones erróneas y no cuando señala que falta información. Para que el feedback sea útil, es importante que se efectúe de modo específico sobre la tarea que se está ejecutando. Si el feedback es inmediato y específico, el rendimiento del alumno mejora ya que los estudiantes todavía no han iniciado una nueva tarea y puede resultarles relevante para avanzar en sus competencias sus actuales.

Es oportuno que se promuevan estrategias que permitan a los estudiantes recibir feedback sobre cada tarea, tales como, ofrecer feedback individual a un estudiante particular en una tarea personal al finalizar la misma, o bien, ofrecer feedback grupal durante el proceso de ejecución de la tarea en la tutoría de pequeño grupo.

Los beneficios de la FT son que los estudiantes: *a-* centraran su atención en las diferentes retroalimentaciones que reciban de los docentes y valorarán el nivel de importancia sobre la tarea y la mejora de la misma; *b-* recordarán elementos precisos

de las diferentes características de la tarea durante el proceso de la elaboración de la misma; c-identificarán aprendizajes a realizar en el futuro, al sugerirles tareas de estudio específicas subsiguientes; d- desarrollarán habilidades genéricas al centrar su atención en el uso de esas habilidades y no únicamente en el contenido; e- se sentirán motivados a corregir errores de modo que puedan continuar su aprendizaje; f- se fijarán en elementos importantes del proceso de aprendizaje, al analizarlos con ayuda del feedback, y, por este medio, podrán desarrollar estrategias metacognitivas (Gibbs y Simpson, 2009).

- 2- *Feedback sobre el proceso (FP)*. Este tipo de feedback es específico de los procesos subyacentes a la tarea. Desde un sentido superficial del aprendizaje, implica la adquisición, el almacenamiento, la reproducción y el uso del conocimiento y, por lo tanto, se refiere más que al feedback de la tarea en sí misma. Desde un entendimiento profundo del aprendizaje, la construcción del significado se refiere fundamentalmente a las relaciones, a los procesos cognitivos y a la transferencia a otras tareas más difíciles o novedosas.

Una forma importante de FP se refiere a las estrategias de los estudiantes para la detección de errores y, por lo tanto, a cómo se proporcionan feedback a sí mismos. Estos errores pueden indicar la necesidad de buscar estrategias nuevas o elegir otras diferentes que les permitan ser más eficaces, así como determinar las necesidades de ayuda. Dependiendo de su motivación para perseguir el logro de los objetivos o disminuir la diferencia entre el conocimiento actual y el objetivo o meta deseados, se puede propiciar que los estudiantes participen en la identificación de los errores y en la elaboración o selección de estrategias de corrección adecuadas.

Cuando un estudiante se encuentra con un obstáculo o detecta un error en su camino hacia un objetivo se activa una situación de reevaluación. En la misma, el estudiante valora sus probabilidades de lograr por sí mismo y/o con ayuda su objetivo, esforzándose y modificando, si cabe, su plan o sus actuaciones estratégicas. La FP parece ser más eficaz que la FT para mejorar el aprendizaje, ya que acompaña al alumno durante todo el proceso hasta culminar la tarea.

- a) *Feedback enfocado hacia la autorregulación (FR)*. El feedback del estudiante puede estar enfocado hacia el ámbito de la autorregulación, lo cual implica una interacción entre el compromiso con la tarea, el control del propio proceso y la confianza en la propia capacidad de aprender. Se centra en la forma en que el docente supervisa a los estudiantes, dirige y regula las acciones para que logren los objetivos de aprendizaje. También implica guiar la autonomía, el autocontrol, la autodirección y la autodisciplina por parte del estudiante. El FR incluye también el pensamiento autogenerado, los sentimientos y las acciones que son planeadas y adaptadas cíclicamente para alcanzar los objetivos personales y que pueda guiar al alumno a la búsqueda, a la aceptación y a la incorporación de la información sobre el feedback recibido. Los siguientes aspectos del FR median la eficacia del feedback (Zimmerman, 2000): a) La perspectiva que potencia la capacidad de crear internamente feedback y autoevaluación. b) La buena voluntad para invertir el esfuerzo en la búsqueda y en el trato de la información de feedback recibida. c) El grado de confianza o de certeza en la exactitud de la respuesta del feedback. d) La atribución acerca del éxito o fracaso, y e) El nivel de competencia en la búsqueda de ayuda.

Lo más importante es que los estudiantes conozcan cómo, cuándo y dónde pueden buscar el feedback de los docentes que les facilite la autorregulación. También este tipo de feedback, si se lleva a cabo de una determinada manera, contribuye a crear un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes desarrollan la autorregulación (Hattie, Biggs, y Purdie, 1996).

La autorregulación se aborda como un proceso inherente al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, que necesita de espacios de reflexión y de actuaciones o intervenciones educativas específicas del profesor para que el alumno progrese en el dominio de estas competencias. De acuerdo con este criterio, las actividades de enseñanza y aprendizaje se conciben, al mismo tiempo, como actividades de enseñanza y aprendizaje de la autorregulación (Mauri, Colomina y de Gispert, 2008 p.382).

El aprendizaje autorregulado no es una habilidad o una aptitud, es un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, motivacionales, la conducta y el contexto, interrelacionados de forma flexible y dinámica para generar, mantener y modificar el comportamiento en correspondencia con los objetivos planteados (Pintrich, 2000). Este sistema de enseñanza y aprendizaje pretende que las personas aprendan por sí mismas,

dirijan su propio aprendizaje, sean responsables, tengan una visión sistémica al analizar las interrelaciones del sistema, entiendan los problema de forma no lineal, tengan la capacidad para trabajar en equipo para reestructurar modelos mentales, para aprender de la experiencia y de los errores y para desarrollar la creatividad y la innovación.

Los estudiantes en este proceso crean una serie de productos tangibles (una programación, unos materiales, etc.). Éstos son artefactos compartidos, representaciones externas del aprendizaje que pueden ser públicamente accesibles y ayudarles a compartir su significado y uso (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). Las características atribuidas a las personas autorreguladas coinciden con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y de alta capacidad, pero es necesario destacar de que todos los estudiantes pueden mejorar su grado de control sobre el aprendizaje y el rendimiento, y pueden paliar muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan particularmente los sujetos de bajo rendimiento (Gibbs y Simpson, 2009; Mauri, Colomina, Martínez y Rieradeval, 2009).

En general, los estudios señalan las siguientes características para diferenciar a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen (por ejemplo, Corno, 1992 y Zimmerman, Kitsantas, y Campillo, 2005)

- a) Conocen y emplean una serie de estrategias cognitivas que les ayudan a transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- b) Saben planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
- c) Presentan un conjunto de elementos motivacionales y emocionales de carácter adaptativo, tales como un alto sentido de la autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje y el desarrollo de emociones positivas.
- d) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y pedir ayuda académica a los profesores y a los compañeros cuando tienen dificultades.
- e) En la medida en la que el contexto lo permite, intentan participar en el control y la regulación de las tareas académicas.

En conjunto, son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar distracciones externas e internas, que les ayudan a mantener su concentración, su esfuerzo y motivación durante la realización de las tareas.

Dado que la autorregulación se aprende, creando un sistema de enseñanza y aprendizaje adecuado se puede también enseñar a participar en el control y la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por todo ello, no basta con estudiar el feedback *per se*, sino estudiarlo en el marco del conjunto del sistema de ayudas educativas que la evaluación canaliza. El objetivo es volver al alumno competente en el uso de las mismas y en su aprovechamiento para guiar su acción de mejora. En nuestro caso, comprendemos la práctica de la evaluación como un sistema, como un todo, en el que se integran ayudas diferentes, y que puede constituir en sí mismo, o no, el apoyo necesario para el aprendizaje de la autorregulación. Entendida ésta, en este caso, como el recurso que el alumno necesita para usar eficazmente el feedback para gestionar autónomamente la mejora de la propia práctica.

- 4- *Feedback acerca de sí mismo (FS)*. El feedback personal es conocido como el gran esfuerzo que expresa positivamente y muy poco negativamente la evaluación y los efectos acerca del estudiante. Ofrece al estudiante información relacionada y convertida en esfuerzo, compromiso con los objetivos de aprendizaje, mejoramiento de la autoeficacia o entendimiento sobre la tarea. El feedback personal puede tener un impacto sobre el aprendizaje únicamente si conduce a los cambios del estudiante en: el esfuerzo; el compromiso; los propios sentimientos de eficacia en relación al aprendizaje, o en las estrategias que usa para comprender las tareas. Si existe poca información de cómo realizar la tarea, el efecto se diluye y se ve influenciado el autoconcepto del alumno como estudiante eficaz.

Los elogios dirigidos hacia los estudiantes no favorecen su eficacia porque conllevan poca información en las respuestas que se les proveen y desvía su atención de la tarea, el logro y el aprendizaje. El elogio dirigido al esfuerzo, a la autorregulación, al compromiso o a los procesos relacionados con la tarea, al proceso y al rendimiento son más favorables porque le ayudan en su proceso de completar la tarea.

En síntesis, hay una distinción entre el feedback sobre la tarea (FT), sobre el proceso para lograr la tarea (FP), sobre la autorregulación (FR) y sobre el yo (FS). Diferentes autores señalan que FS es el menos eficaz, mientras que el FR y el FP son poderosos en términos de que profundizan en el procesamiento de la información, el control metacognitivo y el dominio de la gestión de las tarea y, por su parte, el FT es poderoso si la información de la tarea es útil para mejorar la estrategia de transformación o mejora de la autorregulación (Hattie y Timperley, 2007).

Así pues, lo esencial del análisis de la evaluación educativa es identificar y valorar la diversidad y variedad de formas de ayuda que surgen para ajustar la influencia educativa al alumno en diversos momentos y ámbitos del proceso personal de construcción del conocimiento, acordes con las variaciones que éste pone de manifiesto.

El tutor o profesor, mediante el feedback, ayuda al alumno, no sólo a re-aprender (re-construir) determinados contenidos, sino también a lograr el control progresivo sobre el propio aprendizaje de las competencias, lo que es lo mismo, a incrementar su carácter intencional, propositivo, autorregulado y mediado culturalmente. La autorregulación y la autonomía del aprendizaje es una característica inherente a la actividad de aprendizaje en sí misma y, en consecuencia, debe ser objeto de enseñanza para incrementar el control consciente del proceso por el alumno y contribuir a mejorar no sólo el resultado, sino el aprendizaje en sí mismo (Mauri, Coll y Onrubia, 1999; Mauri, Onrubia, Coll y Colomina, 2005).

III.9. Propuestas de evaluación del Practicum basado en un enfoque de competencias

Dada la excelencia del Practicum para la adquisición de aprendizajes profesionalmente relevantes, caracterizar el papel de la evaluación en la adquisición de los mismos no deja de ser importante. En este sentido, entenderemos la evaluación como el instrumento de que los docentes y los estudiantes se dotan para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y lograr gestionar y regular el mismo, de modo que le permita la gestión autónoma de la mejora de su aprendizaje.

Por lo tanto, al evaluar competencias es necesario considerar que las competencias, como las capacidades, no son observables y, por ende, directamente evaluables. Se pueden valorar a partir de la adquisición y desarrollo de las actuaciones que los alumnos llevan a cabo en tareas específicas. Esta situación ha sido un problema que se presenta en las instituciones universitarias que desean implementar un currículum que define las intenciones educativas en términos de competencias (Coll, 2007).

Las competencias son un referente para la acción educativa, lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar; y también, en consecuencia, un referente para la evaluación, lo que hay que comprobar que todos los alumnos han adquirido al término de la experiencia práctica (Coll y Martín, 2006 p. 19).

Los docentes deben valorar en qué grado el alumno adquiere o desarrolla una determinada competencia al observar qué hacen, qué dicen y cómo hacen los alumnos su labor para realizar una actividad o tarea de enseñanza, aprendizaje o de evaluación en un contexto específico. Recordemos que las competencias y los contenidos son indisolubles, las primeras se alcanzan a partir de los contenidos que se pretenden que los alumnos adquieran en el Practicum según el dominio del conocimiento. Cada competencia tiene diferentes grados de dificultad cuando se ejercita con contenidos diferentes, por lo que el contenido específico que en cada caso se esté trabajando proporcionará el grado de aprendizaje que los alumnos llevan a cabo.

Para que el alumno logre la obtención de competencias y la autorregulación adecuada, el tutor o docente universitario debe elaborar un programa de evaluación que contenga tanto las situaciones o actividades de evaluación que va a solicitar al estudiante que realice (memoria-portfolio, carpeta de aprendizaje, tutoría, programación, entre otras), así como, el proceso que conlleva la realización de cada una desde el inicio hasta el cierre, y los criterios y sistemas de evaluación, ponderación y calificación que utilizará tanto para la evaluación continua como para la evaluación acreditativa del Practicum. Además, cabe diseñar el sistema de feedback que ofrecerá al estudiante y los momentos en que lo proporcionará durante la realización de la situación o tarea de evaluación. Todo esto debe ser conocido por el estudiante del Practicum para que pueda contar con una guía clara de lo que debe realizar y de lo que se espera de él.

Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlos y desarrollarlos, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores más precisos de evaluación (...criterios de evaluación, niveles de grado...) y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice. La dificultad de no “perder el hilo” de las competencias o capacidades en este complejo recorrido es sin duda muy grande (Martín y Coll, 2003 p. 22).

Al conocer la ejecución que realizan los alumnos para cumplir con las actividades o tareas de enseñanza y aprendizaje planteadas en la planificación de los docentes, podemos conocer el aprendizaje relacionado con las competencias establecidas en los objetivos específicos que se plantean en el Practicum. El docente puede considerar los siguientes aspectos del proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación, los cuales deben ser conocidos por el tutor del centro, que debe contar con instrumentos que le permitan realizar su labor de evaluación con cada uno de los estudiantes que esté supervisando en el centro educativo (Coll y Martín, 1993, 2003).

- *Establecer indicadores evaluables que remitan a competencias:* Los objetivos o contenidos específicos deben permitir comportamientos observables que se pueden plantear como indicadores que remitan efectivamente a la competencia o competencias cuyo grado de adquisición o de desarrollo queremos valorar; es decir, es necesario que sean indicadores válidos. Las actividades y tareas de evaluación deben plantearse de tal manera que permitan poner de relieve los diferentes niveles de aprendizaje que hayan logrado los alumnos.
- *Evaluar los distintos tipos de contenidos:* Evaluar correctamente las competencias supone también evaluar los diferentes tipos de contenido que su construcción implica. La evaluación de los contenidos de carácter conceptual requiere estrategias e instrumentos diferentes a los de los procedimientos, las actitudes y los valores. Es fundamental, por lo tanto, incluir los tres tipos de contenidos en las actividades de evaluación, ya que, por lo general, todos son imprescindibles para construir cualquier tipo de competencia y se requiere información sobre el grado de aprendizaje en todos ellos para valorar la situación de cada alumno y poder seguir ayudándole en su proceso de aprendizaje ajustando la enseñanza en consecuencia.
- *Evaluación integradora:* Al evaluar las competencias hay que tener en cuenta el concepto de evaluación integradora que se deriva del hecho de que el referente último del juicio de valor que debe emitirse son los objetivos generales que se tienen en el Practicum. De ahí que para valorar en qué medida se han construido estas competencias sea necesario identificarlas en las distintas áreas en las que se trabajan, más allá de la forma peculiar con que se manifiesten. Esta “vuelta hacia arriba” de la reflexión sobre las competencias, desde las unidades didácticas a los objetivos generales, no es sencilla. Despegarse de la concreción que las competencias han ido tomando en las áreas y reconocerlas en competencias más amplias, compartidas por

varias áreas del currículo, es un proceso complejo. Sin embargo, es necesario hacerlo para valorar el desarrollo que cada alumno ha adquirido en el Practicum, ya que el desarrollo es un proceso global e integrador.

Al realizar una evaluación integradora el tutor o docente universitario debe estar atento a los momentos del proceso en que debe realizar ajustes metodológicos u de otro tipo. Diferentes autores han realizado propuestas que sirvan de guía a los tutores o docentes universitarios que desean aplicar la evaluación utilizando un enfoque basado en competencias.

La evaluación se concreta en programas de evaluación, donde la evaluación es la piedra angular del éxito de la aplicación de la educación basada en competencias. La enseñanza, el aprendizaje y evaluación deben estar alineados y ser coherentes. Los métodos de evaluación no deben quedar atrás y deben basarse en las competencias que se promuevan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se deben combinar diferentes métodos de evaluación y diferentes criterios de calidad (autenticidad, calidad de contenido, ámbito de cobertura, impacto y practicabilidad).

A continuación describimos algunas propuestas de evaluación, tomando como referencia la perspectiva constructivista sociocultural, aplicada a la evaluación:

Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) basan sus investigaciones en autores como Biggs, 1996; Dochy, 2001; Herrington y Herrington, 1998, y proponen cinco dimensiones sobre evaluación:

- 1- La tarea de evaluación. La tarea auténtica es una tarea o problema que confronta al alumno del Practicum con actividades que son también realizadas en la práctica profesional. Esta tarea debe ser relevante a los ojos del alumno, que debe considerar como propio el problema y la elaboración de su solución. La tarea propuesta debe tener un grado de complejidad.
- 2- El contexto físico. El alumno debe aprender en un espacio parecido al espacio profesional, en un lugar real que asegure el aprendizaje.
 - a) Fidelidad de contexto
 - b) Disponibilidad de los recursos profesionales que utilizará en su ejercicio profesional.

- 3- El contexto social. El contexto social influye en la autenticidad de la evaluación. Tomar en cuenta los contextos de la vida real
 - a) Semejanza del contexto social con el de la práctica profesional
 - b) Trabajo individual para la toma de decisiones
 - c) Trabajo de colaboración para la toma de decisiones

- 4- Resultados. El resultado de la evaluación debe estar relacionado con la cantidad de productos de las tareas evaluadas, independientemente del contenido de la evaluación. Estos resultados están caracterizados por tres elementos:
 - a) Crear un producto de calidad que los estudiantes puedan utilizar en la vida real
 - b) Demostración de las competencias relevantes que a menudo no se pueden mostrar en una comprobación sencilla
 - c) Presentar sus trabajos a otras personas o expertos profesionales, oralmente y de forma escrita, para que en la exposición de sus trabajos muestre el dominio genuino de la actividad realizada

- 5- Criterios y normativa o estándares de evaluación. Los criterios son las características del resultado de la valoración:
 - a) Basados en los criterios usados en la práctica profesional
 - b) Relacionados con los productos y procesos realistas
 - c) Transparentes y explícitos

Herrington y Herrington (1998) tienen como marco de referencia a los siguientes autores: Brow, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991, McLellan, 1996; Young, 1993, y proponen cuatro elementos esenciales de una evaluación auténtica:

- 1- Contexto. Requiere fidelidad al contexto real, tomando en cuenta las condiciones bajo las cuales ocurre el desarrollo de la actividad del estudiante, en vez de condiciones artificiales o descontextualizadas.
- 2- Rol del estudiante. Requiere que los estudiantes tengan una implicación efectiva en el uso de los conocimientos adquiridos y que perfeccionen su actividad y los productos relacionados con ésta a lo largo del proceso de la actividad objeto de evaluación.
- 3- Actividad auténtica. Requiere la implicación compleja y la participación activa del estudiante en una estructura en cambio. Para lograrlo la evaluación debe dotarse de criterios o de juicios que valoren su dedicación a las tareas en un contexto profesional auténtico.
- 4- Indicadores. La evaluación debe proveerse de múltiples indicadores de aprendizaje, como medio de mostrar la validez y fiabilidad necesarias.

Es importante rescatar de las investigaciones descritas la necesidad de que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté unido a la evaluación, que se ofrezca la oportunidad a los alumnos del Practicum de realizar experiencias auténticas y situadas en contextos reales. El docente debe ser un guía que promueva la construcción de conocimientos de los alumnos para acceder a los conocimientos teóricos y prácticos que facilitan su socialización. La evaluación

puede identificar si se está cumpliendo con la demanda que la sociedad hace a la formación de docentes, para que, de no ser así, se realicen los ajustes necesarios.

En resumen, los referentes teóricos presentados en los apartados anteriores son los que guiarán la presente investigación. Siendo la perspectiva constructivista sociocultural situada y auténtica como referencia fundamental, nos centraremos en las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias y en las declaraciones de los tutores sobre el feedback, entendido como una estrategia que forma parte de un sistema complejo de evaluación y que utiliza el docente para canalizar la ayuda o influencia educativa a los alumnos.

Segunda parte: Aproximación empírica al objeto de estudio

A partir de los referentes teóricos que respaldan nuestro proyecto de investigación y de las finalidades planteadas en la presentación, la experiencia práctica se concreta en una finalidad general y en objetivos específicos que se presentan a continuación.

IV. Capítulo cuarto. Finalidad y objetivos

IV. 1. Finalidad general del estudio

Estudiar las prácticas de evaluación habituales de los tutores universitarios de la asignatura del Practicum basada en competencias de los estudios de Formación del Profesorado y las dificultades y exigencias que dicha práctica de evaluación les plantea.

La finalidad expresada se concreta en los siguientes objetivos.

IV.1. Objetivo Empírico I

Objetivo 1. Identificar, describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

IV.2. Objetivo Empírico II

Objetivo 2. Describir y analizar la práctica del feedback mediante la cual los tutores universitarios declaran que ayudan educativamente a los estudiantes del Practicum en el dominio progresivo de las competencias.

IV.3. Objetivo Empírico III

Objetivo 3. Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.

IV.4. Objetivo Empírico IV

Objetivo 4. Conocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basadas en competencias.

La finalidad general de la investigación se pretende cubrir a partir del estudio de estos cuatro objetivos y de sus mutuas relaciones.

V. Capítulo Quinto. Planteamiento de la metodología de investigación

V.1. Enfoque metodológico de la investigación

La presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo (Erickson, 1997; Flick, 2004). La adopción de este enfoque se caracteriza por la adecuación necesaria entre métodos y teorías; la toma en consideración de perspectivas diversas de los participantes; la capacidad de reflexión del investigador y la investigación misma; la variedad de enfoques y métodos; la comprensión de los fenómenos desde dentro como un principio epistemológico; la reconstrucción de situaciones como un punto de partida; y la construcción de la realidad como base. La opción por dicho paradigma (Erickson, 1986) viene decidida en consecuencia por el objetivo o finalidad última de nuestro estudio, que es la de tratar de comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular, y su finalidad no es la búsqueda de universales abstractos alcanzados a través de inferencias estadísticas de muestras para poblaciones sino de universales concretos a los cuales se llega estudiando casos específicos, intentando descubrir lo que hay de único en ellos y lo que puede generalizarse a situaciones similares.

Así pues, lo que hace que una investigación tenga un enfoque interpretativo es la orientación y la intención central de la investigación que se realiza, no el procedimiento de recogida de los datos, lo cual permite al investigador establecer la diferencia entre un método de investigación y la técnica utilizada para investigar. El enfoque interpretativo se vale para sus investigaciones de los que se ha llamado métodos cualitativos de investigación como la entrevista o la triangulación de los datos. Sin embargo, ello no implica una renuncia a la cuantificación y a los instrumentos de análisis formal sino que toma como preocupación prioritaria la decisión de qué eventos tiene sentido cuantificar con el fin de conseguir *descripciones más precisas y validar las interpretaciones más contextuales* (Coll, 1989 p.275).

En la presente investigación hemos considerado la utilización de elementos de carácter cuantitativo y cualitativo con ánimo de contribuir al conocimiento de las prácticas de evaluación del Practicum. Lo que define la utilización de los instrumentos y de las técnicas es su orientación metodológica, obteniéndose, según se concrete dicha orientación, un análisis y conclusiones muy diferentes (Erickson, 1989).

Lo importante es cómo se relaciona con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses, y finalidades científicas (Popkewits, 1988 p.18).

En resumen, desde la perspectiva interpretativa, se enfatizan los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Además, resulta importante conocer y comprender las perspectivas de los participantes y las circunstancias en que se encuentran, así como, en este caso, sus experiencias, pensamientos y reflexiones sobre las prácticas de evaluación del Practicum, vinculadas a sus contextos y a las dinámicas de esos mismos contextos. El enfoque interpretativo trata de comprender la realidad en su carácter específico, distintivo y particular. En consecuencia con nuestros objetivos, la presente investigación pretende estudiar el proceso de *interpretación que los actores sociales hacen de su “realidad”, es decir, el modo en que se asignan significado a las cosas* (Krause, 1995 p.25), ya que pretende identificar y analizar las prácticas de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias a partir de los datos recopilados por medio de lo que declaran que hacen los tutores universitarios del Practicum.

La opción metodológica de estudio de casos tiene por finalidad última identificar, describir y comprender, mediante la triangulación de informaciones diversas y complementarias, el fenómeno objeto de estudio en toda su profundidad y en su contexto real sin alteraciones de los elementos a estudiar (Stake, 1995; Weinberg, 2002; Yin, 1984). Esta se considera actualmente uno de los enfoques metodológicos dominantes en la investigación cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación. La estrategia metodológica que hemos adoptado en nuestro trabajo es la de estudio de casos. Ya que, de acuerdo con nuestros objetivos, hemos caracterizado precisamente nuestro problema de investigación en términos de la identificación, el análisis y la comprensión de determinadas representaciones e interpretaciones que los actores hacen de su realidad o práctica de evaluación.

El caso de estudio fue la práctica de evaluación que declaran que hacen los tutores de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, su análisis de los problemas y la valoración de las exigencias que dicha práctica les plantea. La Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona ha actuado como unidad piloto de desarrollo de unas prácticas centradas en competencias antes de que se implantara el Plan de estudios actual. Por ello constituye un caso único de estudio, que aporta datos para

comprender lo que es posible que suceda en otras universidades y cursos que inicien este proceso por primera vez en cursos sucesivos.

Con respecto a las situaciones o casos de estudio, la selección de este caso único viene determinada por las cuestiones de la investigación, de modo que el caso elegido nos permita u ofrezca mejores oportunidades para aprender de la problemática y responder a las cuestiones de estudio planteadas.

El análisis de datos tiene por finalidad profundizar en la comprensión de las situaciones e ir más allá de lo descriptivo, aportando elementos explicativos en relación a los casos objeto de estudio fundamentados desde un punto de vista teórico, y que sirvan de base para la formulación de líneas descriptivo-explicativas, de carácter general, que puedan aplicarse a otros casos que presenten condiciones teóricas similares. Como afirma Stake (1995), la relevancia del estudio de casos realizado y su potencial extensión generalizadora no se basan en criterios estadísticos, sino lógicos, ya que lo obtenido se extiende a otros casos por la fortaleza del razonamiento explicativo.

V.2. Contexto y sujetos

El contexto está formado en una primera fase por todos los profesores, docentes o tutores del Practicum II de la Formación del Profesorado. El Practicum II es una asignatura de carácter presencial y obligatorio, que pretende que los estudiantes profundicen en el conocimiento de la escuela y del grupo clase, y de planificación, elaboración e implementación de acciones educativas. Tiene una duración de un semestre. El tutor, docente o profesor universitario trabaja en equipo con los otros docentes involucrados en el Practicum y es acompañado por la Comisión del Practicum.

Las investigadoras tenían como propósito que la población total de los tutores universitarios o tutores del Practicum (53) como también los identificamos en este estudio, rellenaran el cuestionario, sin embargo, únicamente 26 tutores lo respondieron. Dado el tamaño de la muestra y su relativa homogeneidad, puede considerarse que dicha cantidad fue suficiente para conocer la opinión y comportamiento de los tutores que conforman la población de interés con respecto a los temas indagados en el cuestionario.

En una segunda fase, y para profundizar en el estudio del caso, elaboramos una pauta-guía de preguntas (Ver Anexo N° 4) para realizar entrevistas a informantes claves. Las entrevistas fueron aplicadas a 7 tutores del Practicum de formación del profesorado que hubieran impartido la asignatura de Practicum II, y a quienes las investigadoras consideraron, de acuerdo con los criterios que se detallan más adelante, como informantes clave.

- a) Tutores del Practicum de reconocido prestigio, que se hubieran involucrado en el desarrollo del mismo y a quienes la Facultad de Formación del Profesorado considera que son referentes indispensables para contribuir a la concreción definitiva de dicho Practicum en el curso 2011- 2012. Los tutores resultaron ser 7 docentes expertos del Practicum II.
- b) Que fueran de diferentes áreas de formación y quisieran voluntariamente participar en el estudio.

V.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de los datos

Desde la metodología elegida, los recursos de registro deben permitir recabar las informaciones sobre los fenómenos objeto de estudio en el contexto en que se producen, sin modificarlos, e integrando su discurrir temporal. A continuación, presentaremos el procedimiento general empleado para la recogida de datos del caso seleccionado. Expondremos las fuentes y los tipos de información recogidos, junto con los instrumentos empleados y las fases a través de las cuales desarrollamos este procedimiento

Este procedimiento se desarrolla de acuerdo con Yin (1989) en torno a tres mecanismos dirigidos a garantizar la calidad de las distintas fuentes, lo que implica a su vez: a) el uso de distintas técnicas de recogida de datos, tales como, la aplicación de instrumento, las entrevistas y el análisis de documentos; b) el mantenimiento de la cadena de evidencia, que permita a otros investigadores reconstruir el contexto en que fueron obtenidas las evidencias y los criterios y técnicas para recogerlas, y c) la creación de una base de datos del estudio del caso que contenga el registro de las evidencias que se han recogido y que permita seguir el proceso empírico desde los datos brutos hasta al interpretación de los mismos.

En una primera fase de la investigación se procedió a: la revisión documental, curricular y bibliográfica; a la identificación de los profesores y alumnos de la muestra y a la obtención

del permiso institucional y de los profesores implicados para proceder al estudio y recabar de los datos. Asimismo, se elaboró una primera versión de los instrumentos entre los que se encuentra el cuestionario y la pauta guía de las entrevistas. La elaboración inicial del cuestionario se contrastó con expertos en metodología y se aplicó a una muestra de profesorado experto en Practicum para su contrastación inicial, antes de darlo por definitivo.

En la segunda fase de la investigación se validó y elaboró la aplicación online de la versión final del cuestionario.

En una tercera fase de la investigación procedimos a elaborar la pauta - guía definitiva de preguntas para las entrevistas a informantes clave o tutores universitarios del Practicum (Ver Anexo N° 2).

En la cuarta fase de la investigación aplicamos el cuestionario a la muestra de nuestro estudio, teniendo como objetivo recopilar información sobre los elementos de interés de los investigadores. En nuestro caso, nos entregamos también a la tarea de identificar aquellos aspectos teórico-prácticos relacionados con las prácticas de evaluación del Practicum.

En la quinta etapa de la investigación: Los datos recopilados por medio del cuestionario fueron analizados utilizando el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Se elaboraron las estadísticas respectivas que se mostrarán por medio de cuadros y gráficos. Las entrevistas realizadas a informantes clave fueron registradas en audio, transcritas y analizadas por medio de la selección de pequeños fragmentos que permitieran dar respuesta a cada una de las preguntas de la entrevista, las cuales a su vez estaban relacionadas con el propósito del análisis, el cual era las categorías conceptuales de análisis de la evaluación y el feedback (Ver Anexo N° 5 y 6).

Los datos recopilados fueron triangulados y analizados por las investigadoras para dar respuesta a la fiabilidad y validez del presente estudio interpretativo (Denzin, 1990; Taylor y Bogdan, 2010). La triangulación se realizó al combinar diferentes métodos, en nuestro caso, los dos instrumentos que utilizamos, el cuestionario (cuantitativo) y la entrevista (cualitativa), lo cual nos permitió tener datos referentes a los objetivos de la investigación. Realizamos una triangulación entre métodos o triangulación a través de métodos, pues realizamos, dos

recolecciones de datos que permitió validar la información (Denzin, 1990 y Kimchi, Polivka y Stevenson, (1991).

V.3.1. Cuestionario

El cuestionario (ver Anexo N° 1) se ha elaborado tomando en cuenta las dimensiones de análisis de las prácticas evaluativas basadas en la perspectiva constructivista sociocultural, y que efectúan los profesores y alumnos antes, durante y después de la evaluación propiamente dicha.

Para la elaboración del cuestionario se tomó como referencia el proceso señalado por Richard Wolf (1997), es decir, el tomar en cuenta el límite de tiempo de concentración que se debe contemplar para favorecer que los participantes respondan. Éste es de entre quince a treinta minutos de concentración en las respuestas. Nuestro instrumento fue respondido en 25 minutos, aproximadamente. Asimismo, se ha considerado que:

A questionnaire, as a self-report instrument, is based on three assumptions. These are: The respondent can read and understand the questions or items; The respondent possesses the information to answer the questions or items; The respondent is willing to answer the questions or items honestly (Wolf, 1997 p.422).

Al elaborar las preguntas del cuestionario, cuidamos la redacción de cada ítem para facilitar su comprensión. De ese modo, se redactaron de forma sencilla y clara, sin incluir términos muy técnicos o que pudieran resultar desconocidos para los tutores.

V.3.1.1. Desarrollo del cuestionario

A continuación presentamos el cuestionario que elaboramos a partir de las categorías conceptuales para el análisis, revisión y mejora de las prácticas de evaluación propuestas por la perspectiva constructivista sociocultural situada.

a) La identificación de las dimensiones (categorías)

Para desarrollar el cuestionario fue necesario identificar las dimensiones y elementos implicados en los aspectos objeto de estudio, y que dependen de los objetivos de la investigación. Para lograr identificarlos, nos apoyamos en la teoría y en las investigaciones previas que tuvieran alguna relación con la investigación que deseábamos realizar.

A continuación presentamos un cuadro resumen en el que se identifican las dimensiones o elementos principales que se elaboraron tomando en consideración aquellas que conforman las representaciones de los profesores sobre las prácticas de evaluación del Practicum. Se presentan relacionadas con las preguntas que permitieron la operatividad de cada dimensión y la concreción de los indicadores de cumplimiento o valoración de las mismas.

Categorías conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas	Preguntas en el cuestionario (ver Anexo Nº 1)
La evaluación del Practicum: naturaleza y funciones de la evaluación	P5, P6 y P7
El objeto de la evaluación: competencias/contenidos	P9, P10, P11, P15 y P17
El Programa de evaluación: Agentes o instituciones que intervienen en la evaluación del Practicum	P7, P16 y P18
El Programa de evaluación: Situaciones de evaluación que componen el programa de evaluación: características y finalidades	P1, P2, P12, P19, P20
El programa de evaluación: distribución de las situaciones de evaluación a lo largo del Practicum	P3 y P4
La práctica de evaluación en la situación de evaluación: situación de actividad de evaluación y su caracterización	P.8, P.12,P13,P14,P15 y P17
La práctica de la evaluación en cada situación de evaluación: el feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa	P5, P6, P7, P9, P11, P14 y P15

Cuadro -V.4. Categorías conceptuales de las prácticas de evaluación evaluativas y el feedback.

b) Trasladar las dimensiones a preguntas

Como se observa en el Cuadro V.4, se han elaborado preguntas con sus respectivos ítems para poder obtener datos de los apartados que conforman la categoría “prácticas de evaluación del Practicum”.

Vale destacar que este cuadro es el resultado final de todo un proceso de elaboración, ya que las investigadoras elaboraron diferentes ítems que tuvimos que reelaborar o bien descartar definitivamente a raíz de las sugerencias de los expertos que nos apoyaron en la validación del cuestionario.

c) Fase piloto (plan piloto)

La fase piloto consistió en que las investigadoras se reunieron con especialistas en metodología, estadística y tutores universitarios del Practicum de diferentes universidades catalanas, para recibir feedback sobre el cuestionario.

El primer cuestionario estaba conformado por tres partes. Tenía 21 preguntas de selección múltiple, con 20 ítems aproximadamente cada una. Asimismo, tenía 7 preguntas abiertas. El proceso seguido responde, entre otros aspectos a lo que Wolf (1997) ya declaró en su momento:

At the pilot stage there are still likely to be many more questions than will be included in a final questionnaire. This is to be expected since many decisions about the selection of a final set of questions or items will require additional information (Wolf, 1997 p.424).

A continuación mencionamos algunas de las recomendaciones y valoraciones que, una vez pasado el cuestionario, nos transmitieron las personas expertas en metodología y estadística:

- El cuestionario era demasiado largo
- Cada pregunta debía tener menos ítems para que los tutores universitarios que tenían que responder el cuestionario no se confundieran.
- En la parte de selección múltiple cabía proponer cuatro opciones y no cinco, ya que los estudios recientes cuestionan seriamente la categoría de respuesta central (Espejo y González, 1999 y 2001).
- Era necesario especificar claramente en el instrumento que, cuando se habla de estudiantes nos referimos a los de la universidad y que, cuando de alumnos, del centro escolar
- Cabía diferenciar claramente cuando nos referíamos al tutor universitario y cuando al tutor del centro escolar.
- Al final de cada pregunta era necesario incluir un apartado de comentarios por si los participantes en la investigación necesitaran realizar algún comentario.
- Cabía delimitar claramente las áreas de organización del cuestionario.
- El tiempo que los tutores universitarios tendrían que dedicar a rellenar el cuestionario debía reducirse drásticamente. La recomendación era que el instrumento incluyera

únicamente la primera parte del mismo. La II y III parte del cuestionario podrían ser indagadas por medio de entrevistas enfocadas a informantes clave (tutores universitarios del Practicum).

Asimismo, las personas expertas que realizaron la revisión del cuestionario para apoyar la validación de su contenido destacaron que:

- Los apartados del cuestionario promovían la reflexión de los tutores universitarios del Practicum sobre sus prácticas de evaluación.
- Las preguntas tan detalladas les permitían identificar su propia concepción de las prácticas de evaluación.
- El contenido de cada una de las preguntas y sus respectivos ítems tenían validez de contenido.
- Se constataba la importancia de los momentos de la evaluación (antes, durante y después de las tareas o actividades de evaluación propiamente dichas).

A partir de las sugerencias realizadas por las personas expertas sobre el cuestionario, las investigadoras tomaron las siguientes decisiones:

- Reelaborar el instrumento sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del Practicum y reagrupar las diferentes temáticas para no confundir a los participantes que lo completarían.
- Hacer las preguntas con menos ítems.
- Profundizar lo referente a las dificultades y expectativas que tienen los tutores universitarios del Practicum sobre las prácticas de evaluación por medio de entrevistas realizadas a informantes clave. Se incluyó en las entrevistas algunas preguntas que permitieran a los tutores universitarios describir exhaustivamente algunas de sus prácticas de evaluación y el feedback que dan a los estudiantes a lo largo del Practicum (Ver Pauta en Anexo N° 4).

V.3.1.2. Instalación del cuestionario online y presentación a los tutores

Del mismo modo, se tomó la disposición de facilitar el acceso al cuestionario online. Para ello se instaló en el servidor del GRINTIE (Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia

Educativa) para que los tutores universitarios del Practicum lo respondieran utilizando este medio. En consecuencia, se procuró:

- Que fuera lo más amigable posible para despertar el interés del encuestado.
- Solicitar al Departamento de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona los correos electrónicos de los tutores universitarios del Practicum.
- Se envió un correo electrónico exclusivo para cada persona con el fin de garantizar la unicidad de las respuestas y la confidencialidad de la información que se recopilaría. También se facilitó a cada tutor universitario un *link* para acceder al cuestionario. Asimismo, se comunicó que el cuestionario constaba de dos partes y se les envió un correo electrónico al cual podían escribir si tenían alguna duda.
- Los tutores universitarios también recibieron un correo electrónico del decano de la Facultad de Formación del Profesorado en el que se les motivaba a rellenar el cuestionario y se les hacía ver la importancia de la información que se recopilaría para mejorar la calidad de la formación del profesorado.
- El cuestionario estuvo colgado durante tres meses. Cada dos semanas, mediante un correo electrónico, se les recordaba, a los tutores universitarios que no lo habían rellenado, la petición de completarlo.

a) Pasos para completar el cuestionario online

Cuando el tutor universitario accedía al *link* en el que se encontraba el cuestionario, se observaba una pantalla en la que se le daba la bienvenida y se le mostraban las instrucciones que necesitaba para completarlo,

... proporcionando al usuario un sistema de ayudas no intimidatorio sobre cómo navegar por el cuestionario. Actualmente los cuestionarios online suelen estar estructurados en varias páginas, de modo que es posible realizar controles lógicos sobre las respuestas... (Llauradó, 2006 p.26).

A continuación se presenta la información que contenía el correo electrónico enviado a los tutores universitarios del Practicum de formación de profesorado y las instrucciones específicas que aparecen en un archivo de la primera pantalla.

Hola.

Mi nombre es Flor Jiménez, estoy realizando junto con la doctora Teresa Mauri Majós, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, la investigación titulada:

"La evaluación del Practicum de formación del profesorado. El feedback como estrategia de ayuda al aprendizaje."

Nuestro objetivo es conocer con la mayor precisión y profundidad posible, la variedad de prácticas evaluativas utilizadas en el Practicum de la formación del profesorado de la Universidad de Barcelona.

Conociendo de vuestra experiencia como tutor del Practicum, te solicitamos dar respuesta al cuestionario al que puedes acceder en el link indicado abajo.

Para ingresar y responder el cuestionario se te ha asignado la siguiente clave (para mantener la confidencialidad de la información):

Nombre de usuario: prPL1

Contraseña: prPL1UB_2011

Link: Prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Practicum
(Coloque la flecha del ratón en la línea anterior y haga clic para acceder).

El cuestionario está organizado en dos partes para facilitar la realización del mismo (Cuestionario Parte I y Cuestionario Parte II).

Muchas gracias por vuestra colaboración y por vuestro tiempo.

NOTA:

Si tuvierais algún problema en realizar el acceso, no dudéis en contactar con nosotros por medio del correo electrónico: Practicum.i.evaluacion@gmail.com

Instrucciones específicas para el ingreso y aplicación del cuestionario.

Para conocer el ambiente donde responderás el cuestionario, a continuación se presenta lo necesario para el ingreso al programa, para dar las respuestas al cuestionario, guardar las respuestas y salir del programa de aplicación.

A. Para el ingreso

I. ¿Cómo realizar el ingreso? PANTALLA DE INGRESO

- Con el nombre de usuario y
- La contraseña

Asignados en el correo enviado, se introducen en los espacios indicados de acuerdo a la siguiente figura para el ingreso como usuario registrado:



Presentación después del ingreso. PANTALLA PORTADA

A continuación se presentará la siguiente pantalla:



Esta pantalla está dividida en tres secciones verticales, izquierda, central y derecha. La que **utilizaréis** es la **sección central** donde aparece:

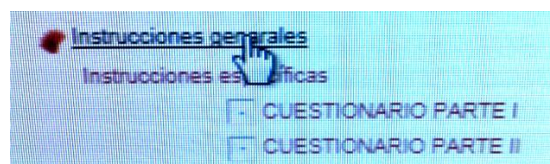
- Instrucciones generales
- Instrucciones específicas
- Cuestionario Parte I
- Cuestionario Parte II

A. Completar cuestionario

I. ¿Cómo realizar el Cuestionario? EN PANTALLA DE PORTADA CENTRAL

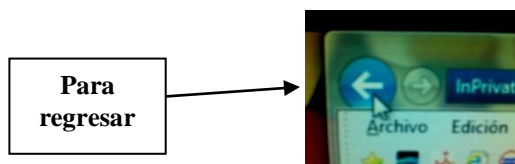
En la sección central, antes de realizar el cuestionario, tienes que leer las instrucciones generales, además de las instrucciones específicas.

Para realizar esta acción tienes que hacer clic con el botón izquierdo del ratón en el título respectivo, comenzando por las instrucciones generales, como se muestra a continuación, y después por las instrucciones específicas:



¿Cómo regresar una vez leídas las instrucciones? PANTALLA DE INSTRUCCIONES

Una vez que has hecho clic en la línea de “Instrucciones generales” y de leerlas, para volver a la página donde das respuesta a las preguntas del cuestionario, tienes que hacer clic en el botón de regreso de la página, como se muestra a continuación:

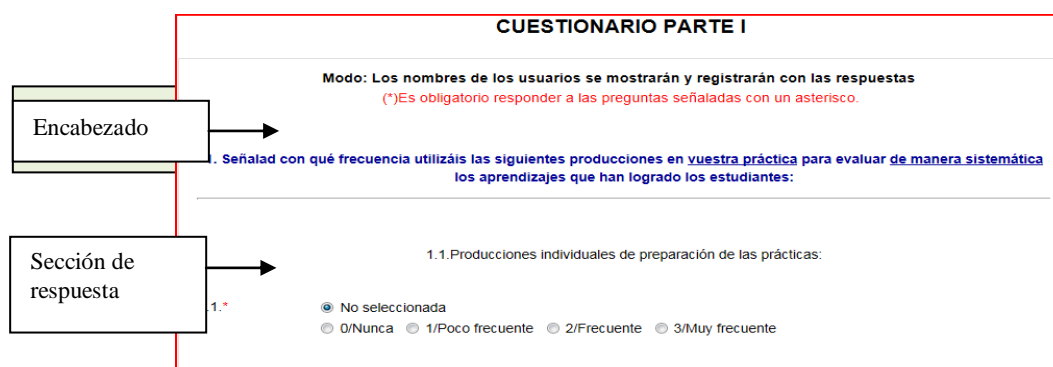


Para las instrucciones específicas al hacer clic en dicha línea se abrirá un archivo Word conteniendo este documento, después de leerlo lo que debes hacer es cerrar el documento, para continuar con el cuestionario.

Después de leer las instrucciones puedes iniciar el cuestionario Parte I, en una primera sección si queréis haciendo clic con el botón del ratón y luego el cuestionario Parte II.



A continuación aparecerán las preguntas numeradas del cuestionario, con un encabezado y una parte para responder, colocando el puntero del ratón en la respuesta escogida y haciendo clic con el botón del ratón quedará seleccionada.



Después de responder, al final de las preguntas tienes una sección por si quieres realizar algún comentario, como se muestra a continuación:

Sección de comentarios



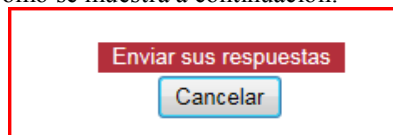
1. Comentarios:

1.

[Empty text input field]

II. ¿Cómo guardar las respuestas del cuestionario?

Después de realizar las respuestas y comentarios que consideras se pasa al final del cuestionario, a dar un clic en el botón de “Enviar sus respuestas”, como se muestra a continuación:



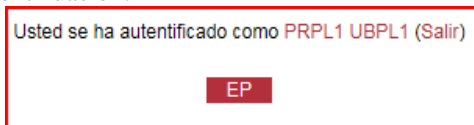
Enviar sus respuestas

Cancelar

Con esta opción se estarán guardando las respuestas escogidas del cuestionario.

¿Cómo salir?

Para salir del cuestionario y de la página, existen dos posibilidades, una desde la parte inferior de la página del cuestionario, como se muestra a continuación:

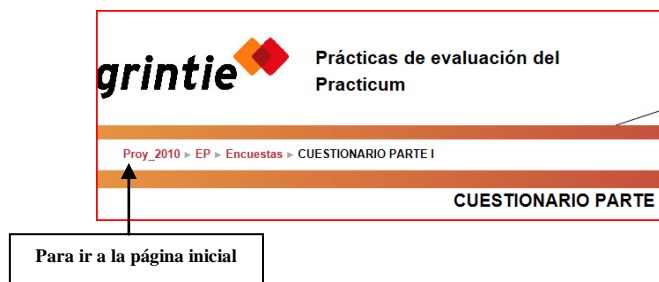


Usted se ha autenticado como PRPL1 UBPL1 (Salir)

EP

Accionando el clic del puntero del ratón en la parte que dice (Salir).

La otra posibilidad de salir es realizando el clic en la parte donde dice “EP” del menú superior, como se muestra a continuación:



grintie Prácticas de evaluación del Practicum

Proy_2010 » EP » Encuestas » CUESTIONARIO PARTE I

CUESTIONARIO PARTE I

Para ir a la página inicial

Una vez en esta página, en la parte superior derecha, aparece también la posibilidad de realizar el clic donde dice (Salir), como se muestra a continuación:



Usted se ha autenticado como PRPL1 UBPL1 (Salir)

Para ir salir

B. Completar cuestionario Parte II.

Se ha de seguir el proceso como lo establecen los puntos III, IV y V de las presentes instrucciones.

MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN Y POR VUESTRO TIEMPO

b) Cuestionario de campo del cuestionario

Después de tener el cuestionario *online*, las investigadoras tomaron la decisión de enviarlo a seis tutores universitarios que hubieran impartido el Practicum y que, en este caso, no participaron en la investigación. Asimismo, se solicitó a dos especialistas en diseño de encuestas *online* y a dos maestros que trabajan en centros escolares que completaran el instrumento.

En un correo electrónico que se envió a los participantes se les pidió que realizaran sugerencias en relación al tiempo para completar el cuestionario y si presentaba algún problema para ser respondido (Wolf, 1997). Después de recibir las respuestas de los participantes, las investigadoras realizaron un análisis de los datos y de los comentarios enviados por los tutores universitarios.

V.3.1.3. Validez y fiabilidad

La validez del contenido se cubrió con la revisión hecha por parte de expertos. En cuanto a la fiabilidad, se aplicó la técnica Alfa de Cronbach (ver Anexo N° 2) para las escalas o constructos utilizados en algunas preguntas del cuestionario; lo que mide es la consistencia entre las respuestas de diferentes tutores universitarios. Este estadístico asume valores entre 0 y 1, de manera que un valor cercano a 1 indica mayor fiabilidad y generalmente se considera aceptable un valor de 0.7 o superior. Y, con el propósito de evaluar la idoneidad de cada ítem en la respectiva pregunta, se analizaron los valores correspondientes a la correlación entre cada elemento y con la puntuación total, así como los valores alfa que se obtienen al eliminar el respectivo ítem.

Por otra parte, no fue posible aplicar otra técnica tal como podría ser el análisis factorial, dado que el número de variables es bastante superior al número de casos (cuestionarios respondidos). No obstante, los análisis realizados permiten cumplir los objetivos propuestos en la investigación.

V.3.1.5. Esquemas de codificación

The use of questionnaires in a study will produce a great deal of information that will need to be analyzed. This is usually done on computers. Investigators will therefore

have to develop procedures for coding questionnaire information for entry into a computer (Wolf, 1997 p. 426).

Los datos recopilados en la administración del cuestionario fueron procesados por medio del SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 15.0. En el caso de las dos preguntas abiertas, 19 y 20, fue necesario realizar una labor adicional de categorización y codificación de las respuestas dadas por los informantes.

La consulta realizada a los tutores universitarios permitió la obtención de estadísticas descriptivas (distribuciones de frecuencia y gráficos) y la aplicación de la técnica Alfa de Cronbach para verificar la fiabilidad del cuestionario por medio del examen de la consistencia interna.

V. 3.2. Las entrevistas

Como ya lo mencionamos uno de nuestros propósitos era realizar un estudio de caso único que nos permitiera conocer lo que declaran que hacen los tutores universitarios sobre las prácticas de evaluación del Practicum, el uso que dicen que hacen del feedback e identificar las dificultades y expectativas que mencionan tienen sobre las prácticas evaluativas. Para alcanzar lo anterior, nos dimos a la tarea de elaborar, a partir de la teoría, un listado de preguntas abiertas sobre las temáticas mencionadas. Pretendíamos conocer, de parte de los informantes clave, su experiencia directa sobre las prácticas evaluativas que utilizan en el Practicum así como, el papel que juega el feedback como una estrategia de ayuda al estudiante, y aquellas dificultades y expectativas que tienen sobre un Practicum basado en competencias.

V.3.2.1. Características, enfoque y dimensiones de la entrevista

En esta fase correspondiente del estudio se diseñó un protocolo básico de entrevista enfocada y dirigida a informantes clave (ver Anexo N° 4). Fue el principal instrumento de recogida de información que seleccionamos para profundizar en los objetivos del presente estudio. La entrevista enfocada se caracterizó por el planteamiento de preguntas abiertas, que surgieron de los objetivos de la investigación.

La entrevista tuvo una duración media aproximada de 55 minutos. Se llevó a cabo en la oficina o despacho de cada tutor. La guía final cuenta con 37 preguntas abiertas compuesta por diversos bloques de cuestiones que permiten recoger la información de una manera organizada. Estos bloques son:

I. Concepciones de la evaluación: Enfoque y objeto de la evaluación del Practicum

1.1.El enfoque de la evaluación del Practicum: naturaleza y características de la evaluación.

- ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?
- ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?
- ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación de un Practicum basado en competencias?
- ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?

1.2. El objeto de la evaluación: la relación entre competencias y contenidos

- ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?
- ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?
- ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum evaluación?

II. El Programa de evaluación del Practicum: Agentes, situaciones y actividades de evaluación que componen el programa de evaluación del Practicum

II.1. Agentes que intervienen en la evaluación del Practicum

- ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?
- ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?
- ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?
- ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?

II.2. Situaciones y actividades que componen el programa de evaluación del Practicum y su relación con el objeto de evaluación.

- ¿Cuáles de todas las actividades de evaluación son las orientadas directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Pueden identificarse tipos de organización diferentes de esas situaciones o actividades de evaluación? (p.e. individual o grupal)
- ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?

¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?

II.3. Distribución de las situaciones de la evaluación a lo largo del Practicum

¿Qué ubicación tiene cada situación o actividad de evaluación a lo largo del Practicum?

¿Existen situaciones o actividades de evaluación al inicio, durante y al final de las diferentes fases del Practicum?

III. Características específicas de cada una de las situaciones o actividades de evaluación del Practicum (p.e. la situación de la carpeta de aprendizaje/memoria)

¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?

¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?

¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad solicitada?

¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo lleva a cabo la calificación?

¿Cómo se comunica a los estudiantes los resultados de aprendizaje? ¿Cómo se comunica a los demás tutores o miembros implicados en la evaluación del Practicum?

¿Qué tipo de participación tiene el tutor universitario, el tutor del centro y el estudiante en todo este proceso?

IV. Feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa

Durante el proceso de seguimiento de las situaciones de evolución, usted da feedback a los estudiantes,

¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?

¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?

¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación? ¿Al inicio de la actividad; durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?

¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)

¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback a los estudiantes del Practicum, p.e. ante los errores o dificultades que encuentran? (¿centrado en la actividad?, ¿orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro?)

¿Cómo reaccionan los estudiantes ante el feedback, qué reciben y cómo lo usan?

¿Considera que los estudiantes valoran y usan el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje?

¿Cree que el feedback permite la autorregulación del aprendizaje del estudiante?

V. Dificultades de una evaluación basada en competencias en la Universidad de Barcelona

¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta

en práctica de la programación, la confección de la memoria).
¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?
¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora y formativa?
¿Cómo se atiende al desarrollo de las competencias en la calificación final?

V1. Expectativas que genera la nueva propuesta de evaluación del Practicum basado en competencias

¿Qué expectativas le genera un Practicum basado en competencias en lo referente a las prácticas de evaluación?
¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un Practicum basado en competencias?
¿Qué conocimientos y competencias debería tener un tutor universitario sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?

V.3.2.3. Realización de las entrevistas

Todas las entrevistas realizadas a los tutores universitarios se llevaron a cabo en el primer semestre del 2011-2012, tras una fase de realización de entrevistas piloto durante el semestre anterior. Cada entrevistado decidió el momento de la entrevista. Todas las entrevistas fueron registradas en formato de audio, y posteriormente se hizo una transcripción textual de las intervenciones de cada participante.

V.3.2.3.1. Transcripción de las entrevistas

Para obtener los datos que se analizarán, primeramente se realizó la transcripción de los registros de audio de una manera simple y ágil y de toda la información aportada por los tutores universitarios sobre las prácticas de evaluación del Practicum, el feedback que dan a los estudiantes y las dificultades y expectativas que se les han presentado sobre las prácticas de evaluación en un enfoque basado en competencias (ver Anexo N°5).

Teniendo como propósito eliminar sesgos remisibles a diferentes transcriptores, la doctoranda transcribió todos los datos obtenidos de las entrevistas. La transcripción de las entrevistas atendió fundamentalmente a la identificación de las ideas, por lo que se usaron símbolos de transcripción muy básicos, que fueron los siguientes:

- a) Las participaciones del entrevistador y tutor se transcriben seguidas de dos puntos.
- b) Cada cinco minutos se escribió el tiempo en la transcripción.

- c) Cuando una palabra no se entendía, la frase imposible de transcribir se ponía entre paréntesis y con puntos suspensivos (...).
- d) Se transcribe seguido y se usa el “enter” después de cada participación.

V.4. Metodología de análisis

El objetivo de este apartado es presentar la metodología de análisis que hemos elaborado para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación. Tomamos en cuenta tanto los aportes del marco teórico como los criterios que hemos revisado en relación con la estrategia metodológica de análisis de casos.

La metodología de análisis contó con la triangulación que realizamos al combinar los datos del cuestionario y la entrevista para validar la información recopilada (Ver Cuadro V.5). Los dos instrumentos utilizados recogieron información sobre las diferentes categorías o dimensiones conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas. Únicamente, en lo referente a dificultades y expectativas que tienen los tutores del Practicum o tutores universitarios sobre las práctica evaluativa contamos únicamente con información recogida en la entrevista.

Categorías conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas	Preguntas del cuestionario (Anexo 1)	Preguntas de la entrevista (Anexos 3 y 6)
La evaluación del Practicum: naturaleza y funciones de la evaluación	P5, P6 y P7	P1, P2, P3 y P4
El objeto de la evaluación: competencias/contenidos	P9, P10, P11, P15 P17	P5, P6 y P7
El programa de evaluación: Agentes que intervienen en la evaluación del Practicum	P7, P16 y P18	P8, P9, P10 y P11
El programa de evaluación: Situaciones y actividades que lo componen	P1, P2, P12, P19, P20	P12,P13,P14 y P15
El programa de evaluación: distribución de las situaciones de evaluación a lo largo del Practicum	P3 y P4	P16 y P17
Caracterización específica de cada situación y actividad de evaluación que compone el programa (siguiendo la pauta de análisis de las prácticas de evaluación (Coll, Barbera, Onrubia, 2000 p. 124)	P.8, P.12, P13, P14, P15 y P17	P18, P19,P20, P21, P22 y P23
El feedback en cada situación de evaluación	P5, P6, P7, P9, P11, P14 y P15	P24, P25, P26, P27, P28, P29 y P30
Dificultades de una práctica de evaluación basada en competencias		P31,P32,P33 y P34
Expectativas que genera una práctica de la evaluación basada en competencias		P35,P36 y P37

Cuadro V. 5. Relación entre las categorías conceptuales utilizadas en el estudio y las preguntas del cuestionario y la entrevista

El análisis de los resultados del cuestionario se realizó utilizando el programa estadístico Statistical Pachage for the Social Sciences (SPSS). Los datos obtenidos se relacionaron con las diferentes categorías conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas que guían este estudio y se elaboraron las estadísticas respectivas que mostraremos por medio de cuadros y gráficos. Se utilizó este programa para elaborar las distribuciones de frecuencia y calcular estadísticamente elementos descriptivos tales como: la moda, el promedio y la mediana. Se buscaba fundamentalmente conocer los tutores coincidentes en tipos esperados de respuesta relativos a sus concepciones.

El análisis de los resultados de la entrevista se llevó a cabo siguiendo los planteamientos de Lago (2006; página 186), que señala que la valoración del grado de presencia de las dimensiones para el análisis de las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias supone: a- Identificar qué la categoría o dimensión analizada esté presente en los datos recopilados, así como, los indicadores de cada una de ellas; b- decidir qué grado de

presencia tiene esa dimensión, atendiendo a una serie de indicadores que aparecen en los resultados del análisis y con qué frecuencia aparecen. En el cuadro siguiente (V.6) se puede consultar los criterios seguidos para declarar uno u otro de los cuatro grados de presencia considerados: Presencia total (PT); Presencia parcial (PP); Presencia anecdótica (PA); No presencia (NP)

A partir del análisis de cada categoría de análisis de las prácticas evaluativas (enfoque de evaluación, objetivo de la evaluación, programa de evaluación y de evaluación y feedback, con sus respectivos elementos), utilizamos nuestro protocolo de lo que se espera encontrar en cada categoría (Ver Anexo N° 4). Ubicaremos en la matriz el resultado del grado de presencia de una determinada afirmación, basándonos en la cantidad de tutores universitarios que, según los datos obtenidos, mostraron determinados indicadores de la presencia de esa categoría.

Grados de presencia	Dimensión o categorías de evaluación	Indicadores
Presencia total	Mayoría de elementos de la categoría de evaluación y aplicación adecuada.	Mayoría de los indicadores de la dimensión (más de la mitad de los indicadores o la mitad de los más relevantes). Más del 75% de los indicadores.
Presencia parcial	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación medianamente adecuada.	Mayoría de indicadores de la dimensión menos de la mitad. Más del 50% de los indicadores.
Presencia anecdótica	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación poco sistemática.	Algunos indicadores; pocos de los indicados como más relevantes. Más del 25% de los indicadores y menos del 50% de los indicadores.
No presencia	En prácticamente todos los elementos de la categoría de evaluación y aplicación inadecuada.	Solo un indicador, poco relevante, o ninguno: menos del 25% de los indicadores.

Cuadro V. 6. Matriz general (adaptada de Lago, 2006)

Tercera parte: Análisis de resultados, análisis y conclusiones

Capítulo Sexto. Resultados del cuestionario

En este primer apartado de resultados se presentan y analizan los obtenidos del uso del instrumento *Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del Practicum*. Seguidamente, en un segundo apartado, se presentan y analizan los datos (ver Anexos 6) obtenidos de las entrevistas realizadas a informantes clave.

Los resultados obtenidos del cuestionario se comentan al finalizar la presentación de los datos de cada subapartado, tomando en cuenta, las dimensiones que sobre la evaluación hemos identificado de la perspectiva sociocultural y que constan en el (Cuadro V.6).

VI.1. Edad, género, años de permanencia en el centro actual y años de ser tutor del Practicum

El (61,5%) de los participantes del estudio tienen una edad que oscila entre los 50 a 59 años, seguido de un (19,2%) con edades entre los 40 y 49 años. Un (61,5%) de los entrevistados son del sexo femenino. En lo que se refiere a los años de trabajo en la universidad, un (30,8%) tiene más de 30 años y los que menos tiempo es un (26,9%) con menos de 10 años. Al analizar la permanencia en el Practicum de los entrevistados se denota que la mayoría un (61,6%) de los tutores tienen menos de 5 años de trabajar en el Practicum, seguido de un (19,2%) que tienen de 5 a 9 años y de 10 a 14 años de experiencia en el Practicum.

VI.2. La evaluación del Practicum: naturaleza y funciones de la evaluación

La información suministrada por los tutores universitarios en las preguntas 5 (Frecuencia de actuaciones o decisiones), 6 (frecuencia para mejorar las actuaciones y/o decisiones) y 7 (utilización de la evaluación para intercambio con otros colegas), son los que hemos tomado en cuenta para conocer la naturaleza y funciones de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del Practicum

Los resultados de la evaluación del Practicum de maestros son utilizados por los tutores universitarios por orden decreciente, para: ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar ($\bar{x}=2,58$); hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido ($\bar{x}=2,50$); calificar a los estudiantes ($\bar{x}=2,42$); orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro ($\bar{x}=1,96$); tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de maestro ($\bar{x}=1,38$); e identificar a los estudiantes más capacitados diferenciándolos de los que tienen todavía dificultades para ejercer de maestros ($\bar{x}=1,27$).

Es importante matizar estos resultados en lo que respecta a la calificación de los estudiantes pues al sumar el muy frecuente y el frecuente, un (100%), consideran que los resultados de la evaluación ayudan a hacer consciente a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido, el (96,16%) mencionan que utilizan los resultados para ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar, y un (80,76%) de los tutores universitarios consideran que los resultados de la evaluación sirven para calificar a los estudiantes.

En resumen, podemos señalar que la evaluación con función pedagógica es la que aplican los tutores en el Practicum. Asimismo cabe señalar que los tutores declaran que les interesa que el estudiante reflexione sobre su proceso de aprendizaje, y realizan situaciones o actividades de evaluación que le permita ir haciendo ajustes a partir de las ayudas que les ofrecen. Es decir, el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje y la función de la evaluación es la de ayudarlo a valorar su progreso, identificar sus fortalezas y debilidades y mejorar (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Actuaciones o decisiones	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca			
Hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido	13 (50%)	13 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,5
Identificar los estudiantes más capacitados de los que tienen todavía dificultades para ejercer de maestros	1 (3,85%)	10 (38,46%)	10 (38,46%)	5 (19,23%)	26 (100%)	1	1,27
Ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar	16 (61,54%)	9 (34,62%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,58
Calificar a los estudiantes	17 (65,38%)	4 (15,38%)	4 (15,38%)	1 (3,85%)	26 (100%)	3	2,42
Orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro	7 (26,92%)	11 (42,31%)	8 (30,77%)	0 (0%)	26 (100%)	2	1,96
Tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de Maestro	3 (11,54%)	8 (30,77%)	11 (42,31%)	4 (15,38%)	26 (100%)	1	1,38

Tabla VI.1. Actuaciones o decisiones en que se utilizan los resultados de la evaluación

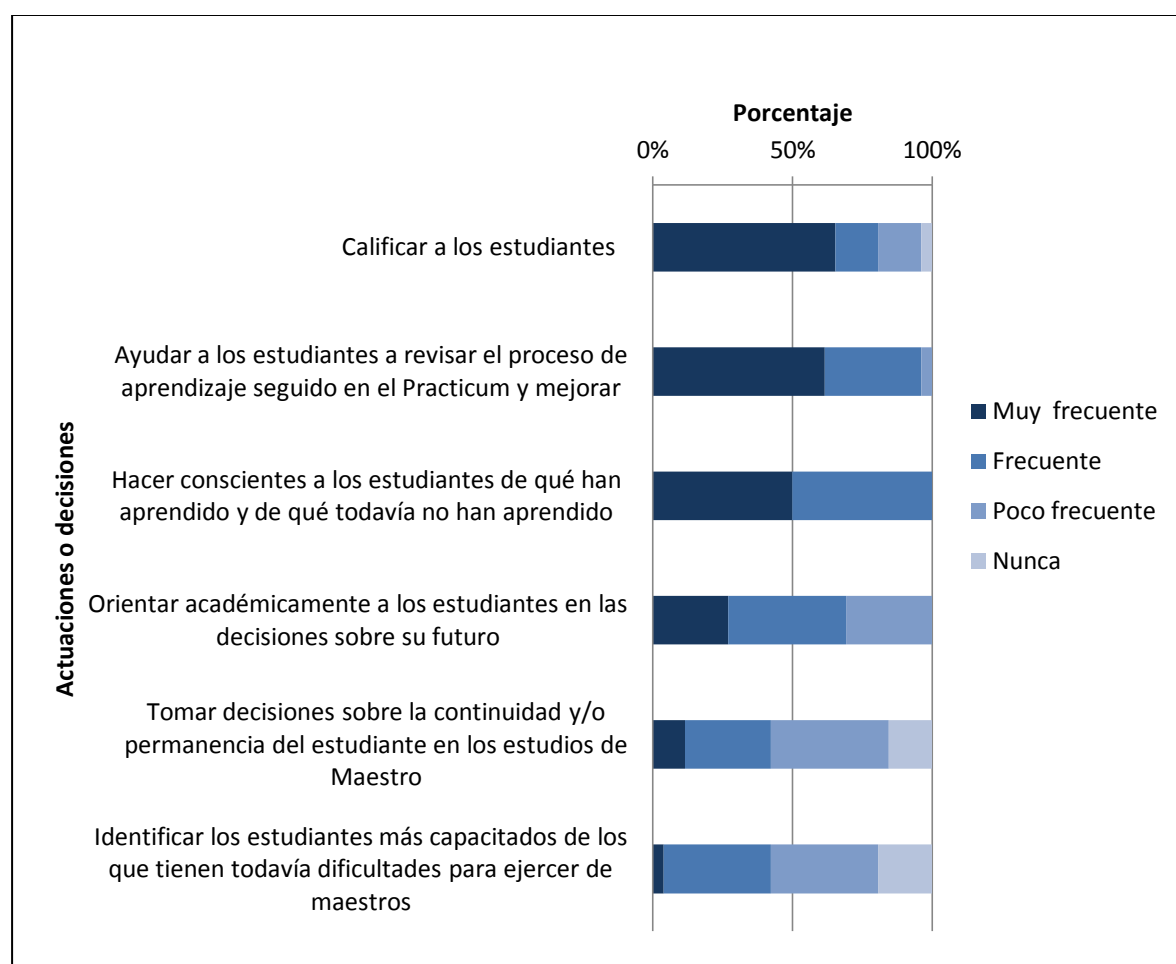


Gráfico -VI.1. Actuaciones o decisiones en que se utilizan los resultados de la evaluación

También los resultados de la evaluación sirven al tutor universitario para su propia autoevaluación en relación con la asignatura, presentándose por orden decreciente: planificar nuevas actividades ($\bar{x}=2,38$); valorar la manera como habéis planeado la tutoría ($\bar{x}=2,31$); valorar la relación con el centro de prácticas ($\bar{x}=2,19$); revisar los contenidos del Practicum ($\bar{x}=2,08$); planificar nuevas formas de evaluar el Practicum ($\bar{x}=2,04$), y revisar los objetivos del Practicum ($\bar{x}=1,96$). El tutor universitario afirma utilizar los resultados de la evaluación para revisar, en primer lugar, uno de los elementos clave de toda propuesta docente (las actividades de aprendizaje), y otros de esos elementos como los objetivos y la evaluación misma. En consecuencia con los datos, parece estar más centrado en la revisión de algunos de los elementos de la propuesta que en revisar la globalidad de la propuesta misma o el modelo que dicha propuesta plasma de relación entre la universidad y el centro escolar de prácticas.

Actuaciones o decisiones de los tutores	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente			
Revisar los objetivos del Practicum	6 (23,08%)	13 (50%)	7 (26,92%)	0 (0%)	26 (100%)	2	1,96
Revisar los contenidos del Practicum	8 (30,77%)	12 (46,15%)	6 (23,08%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,08
Planificar nuevas actividades o formas de realizar el Practicum	13 (50%)	10 (38,46%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,38
Planificar nuevas formas de evaluar el Practicum	8 (30,77%)	11 (42,31%)	7 (26,92%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,04
Valorar la manera como habéis planteado la tutoría	12 (46,15%)	10 (38,46%)	4 (15,38%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,31
Valorar la relación con el centro de prácticas	8 (30,77%)	15 (57,69%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,19

Tabla -VI.2. Actuaciones o decisiones de los tutores en que se utilizan los resultados de la evaluación

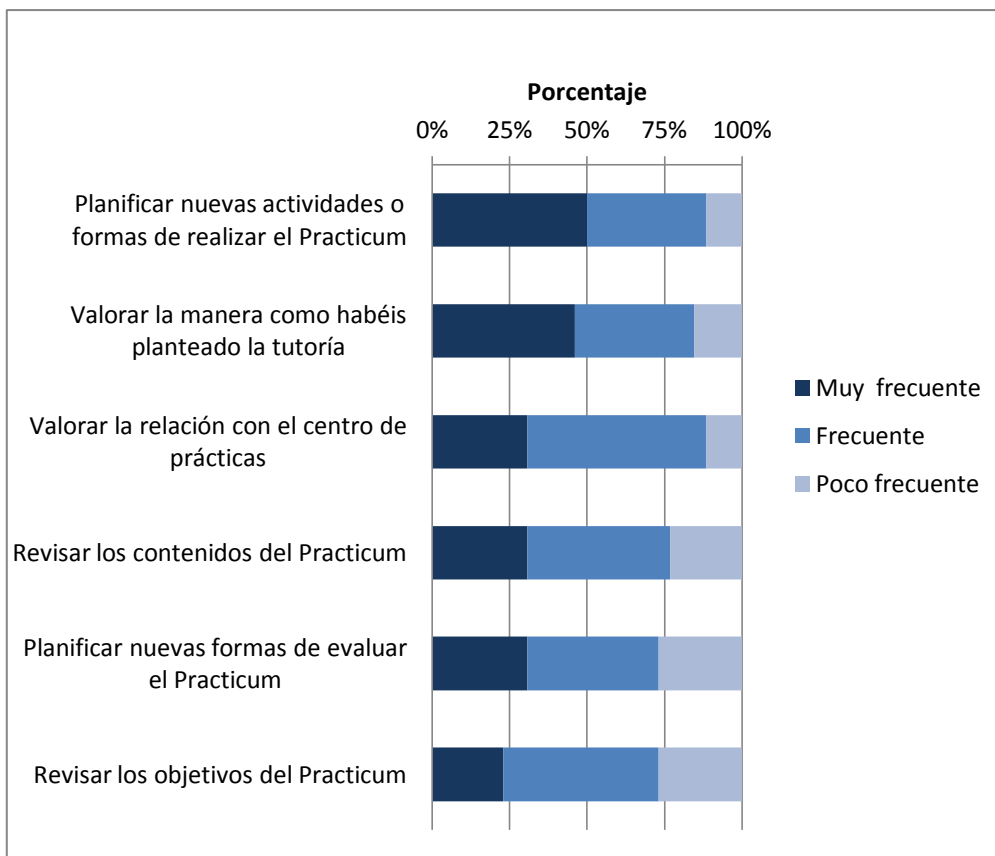


Gráfico -VI.2. Actuaciones o decisiones de los tutores en que se utilizan los resultados de la evaluación

Por otra parte, los resultados de la evaluación se utilizan, según los tutores universitarios, para intercambiar información con colegas, presentándose por orden decreciente: compartir información con los otros profesores tutores del Practicum de vuestra facultad ($\bar{x}=1,88$); compartir información con los otros maestros tutores de la escuela de prácticas ($\bar{x}=1,62$), y compartir información con los responsables académicos de vuestra facultad (responsables del Practicum, jefes de estudio, etc.) ($\bar{x}=1,35$).

Sin embargo, observamos que al sumar el muy frecuente y frecuente los porcentajes en orden decreciente son: el compartir información con los otros profesores-tutores del Practicum de vuestra facultad obtiene un (69,23%); seguido de compartir información con los maestros-tutores de la escuela de prácticas (57,69%); y de compartir información con los responsables académicos de vuestra facultad (responsables del Practicum Jefes de estudios, etc.) (46,20%); en este último aspecto un número considerable de respuestas (53.84%) se ubica en poco frecuente y nada frecuente. Podríamos inferir que en el Practicum de la formación de maestros intervienen diferentes agentes que desarrollan funciones relacionados con los aspectos académicos, organizativos y de gestión, pero los resultados de la evaluación son comunicados

antes a aquellos con los que se mantiene un contacto cotidiano, que a los responsables del Practicum o Jefes de estudio. Este aspecto debería subsanarse para lograr una coordinación adecuada que permita ver el Practicum como inmerso en el proceso global de la formación del profesorado y no como un segmento aislado e independiente (Zabalza, 2008) y ampliar la corresponsabilidad en el desarrollo del mismo.

Intercambio con colegas	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente			
Compartir información con los maestros-tutores de la escuela de prácticas	3 (11,54%)	12 (46,15%)	9 (34,62%)	2 (7,69%)	26 (100%)	2	1,62
Compartir información con los otros profesores-tutores del Practicum de vuestra Facultad	5 (19,23%)	13 (50%)	8 (30,77%)	0 (0%)	26 (100%)	2	1,88
Compartir información con los responsables académicos de vuestra facultad (responsables del Practicum, Jefes de Estudio, etc.)	1 (3,85%)	11 (42,31%)	10 (38,46%)	4 (15,38%)	26 (100%)	1	1,35

Tabla -VI.3. Utilización de los resultados de la evaluación para intercambio con colegas

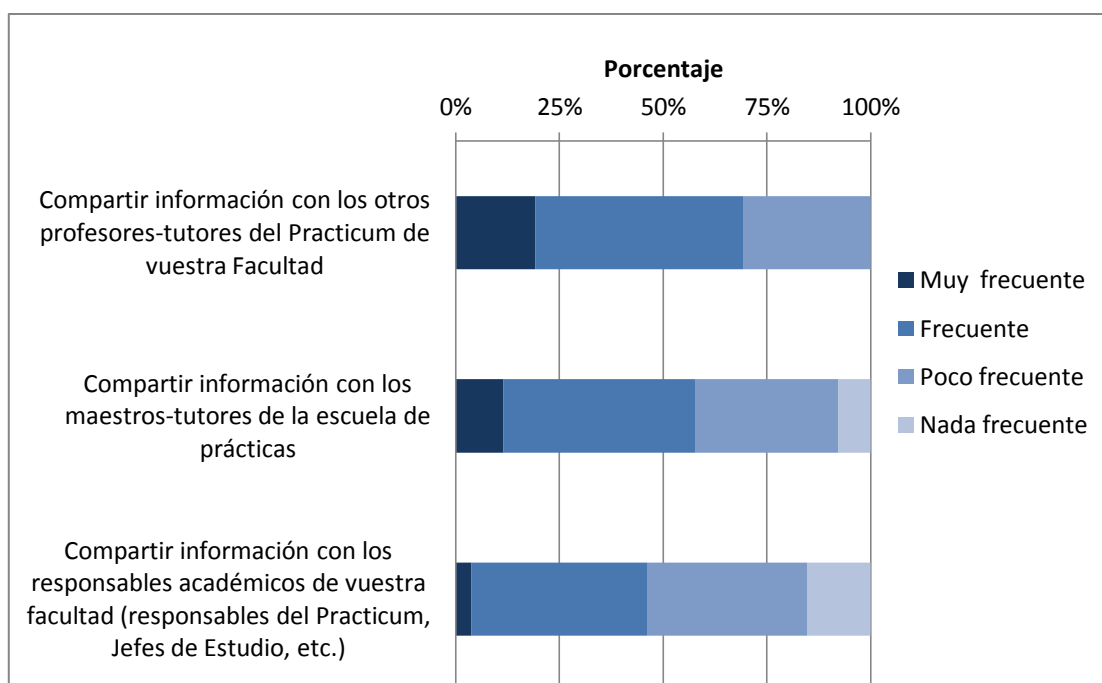


Gráfico VI.3. Utilización de los resultados de la evaluación para intercambio con colegas

Los resultados registrados sobre la naturaleza y funciones de la evaluación que hemos podido identificar de las respuestas de los tutores sobre sus actuaciones o decisiones con los resultados de la evaluación, permiten identificar que éstos realizan una evaluación con fines pedagógicos donde la función reguladora o continua y formativa de la evaluación tiene más

peso que la función social. El tutor universitario tiene como propósito referirse al proceso de aprendizaje de cada estudiante, y consideran importante informarle sobre lo que ha aprendido y aquello que está en proceso de aprender y debe mejorar.

VI.3. La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación

Para analizar el objeto de la evaluación en el Practicum presentamos la información ofrecida por los tutores universitarios de la pregunta 9 (frecuencia evaluación de trabajos escritos), 10 (frecuencia de la evaluación de conjunto de los aprendizajes), 11 (frecuencia de evaluación de conjunto sobre relación teoría-práctica), 15 (frecuencia dedicación de tiempo por parte de los estudiantes) y 17 (frecuencia de competencias en la calificación final).

Si bien en el Practicum es donde los estudiantes aprenden contenidos que les permitan desarrollar competencias y donde les es posible lograr una real activación de conocimientos diversos ante problemas auténticos y desarrollar una actividad docente inicial y tutorizada en un contexto real (Coll, 2007; Imbernón, 2007; Mauri 2007; Perrenoud, 2005), los tutores del Practicum de la universidad acceden a la actividad desarrollada a partir de trabajos escritos (cuaderno, diarios, programaciones, etc.), que plasman procesos de observación y diseño de propuestas y reflexiones personales.

En relación con la evaluación de estos trabajos escritos, los tutores declaran que valoran por orden decreciente, que los estudiantes conozcan previamente los criterios que emplearán para evaluarlos ($\bar{x}=2,85$); que reciban correcciones y valoraciones de sus trabajos mientras dura el proceso de su elaboración ($\bar{x}=2,77$); que los trabajos se devuelvan con las correcciones al final del proceso ($\bar{x}=2,67$); que la evaluación de los trabajos se acompañe de una valoración cualitativa ($\bar{x}=2,65$); y que se debatan en la tutoría los aspectos que pueden mejorarse ($\bar{x}=2,58$). Además, los tutores del Practicum afirman que valoran los productos escritos con comentarios centrados en señalar aspectos incorrectos para mejorarlos ($\bar{x}=2,50$); y que realizan un seguimiento de los aspectos incorrectos para conocer si han mejorado ($\bar{x}=2,46$); devuelven los trabajos con señales, indicaciones y comentarios en los aspectos incorrectos para que los corrijan y los devuelvan de nuevo al profesor ($\bar{x}=2,27$); asimismo se valora fundamentalmente la calidad de los productos elaborados (memoria, programación) por

encima del proceso seguido ($\bar{x}=1,54$), y la evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cuantitativa ($\bar{x}=1,50$).

Observamos en los datos señalados que la evaluación del Practicum tiene una función pedagógica que pretende hacer conscientes a los alumnos de la necesidad de conocer y mejorar su propio desarrollo personal y profesional, es decir una formación reflexiva. Durante todo este tiempo de formación resulta clave el proceso que cada alumno sigue en un contexto real, realizando las diferentes tareas que dan respuesta a cada situación o actividad de evaluación. Asimismo, cabe subrayar el papel de seguimiento que cada tutor afirma que realiza durante la asignatura, ayudando al estudiante por medio de la revisión continua de los trabajos escritos y, facilitándoles la reconstrucción de conocimientos y la adquisición fundamentada de nuevas competencias por este medio.

Afirmaciones	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Casi siempre	A menudo	Excepcio- nalmente	Casi Nunca			
Los estudiantes conocen previamente los criterios que se emplearán para evaluar	24 (92,31%)	0 (0%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,85
Lo que se valora fundamentalmente es la calidad de los productos elaborados (memoria, programación) por encima del proceso seguido	4 (15,38%)	8 (30,77%)	12 (46,15%)	2 (7,69%)	26 (100%)	1	1,54
Los estudiantes reciben correcciones y valoraciones de sus trabajos mientras dura el proceso de su elaboración	20 (76,92%)	6 (23,08%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,77
Los trabajos se devuelven a los estudiantes con las correcciones al final del proceso	18 (69,23%)	6 (23,08%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,67
Además de la corrección individual de cada trabajo, se presentan y debaten en la tutoría los aspectos que pueden mejorarse	17 (65,38%)	7 (26,92%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,58
La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cuantitativa	7 (26,92%)	6 (23,08%)	6 (23,08%)	7 (26,92%)	26 (100%)	1,5	1,5
La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cualitativa	19 (73,08%)	5 (19,23%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,65
A los estudiantes se les devuelven los trabajos con señales, indicaciones y comentarios en los aspectos incorrectos para que los corrijan y los devuelvan, de nuevo, al profesor	14 (53,85%)	7 (26,92%)	3 (11,54%)	2 (7,69%)	26 (100%)	3	2,27
A los estudiantes se les valoran los productos escritos con comentarios en los aspectos incorrectos para que logren mejorar	14 (53,85%)	11 (42,31%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,5
Se realiza un seguimiento de los aspectos incorrectos y se valora si han mejorado o no	16 (61,54%)	6 (23,08%)	4 (15,38%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,46

Tabla VI.4. Afirmaciones que pueden aplicarse a la evaluación de los trabajos escritos

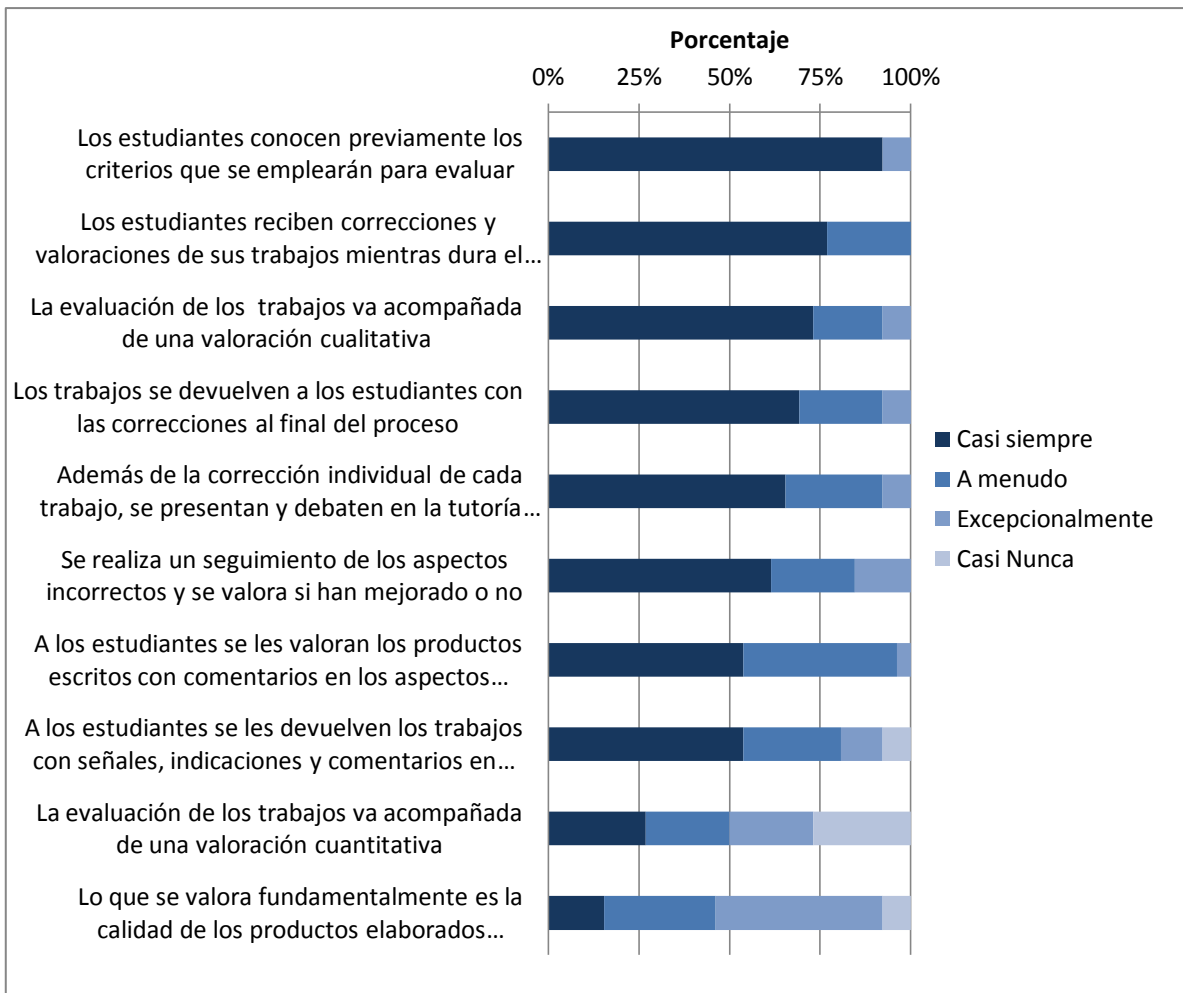


Gráfico VI.4. Afirmaciones que pueden aplicarse a la evaluación de los trabajos escritos

Al indagar con los tutores universitarios que aspectos tomaban en consideración para la evaluación de conjunto de los aprendizajes, por orden decreciente, mencionaron: la preparación y el desarrollo del Practicum que realizan los estudiantes, teniendo en cuenta los objetivos del mismo, los criterios, las orientaciones y demandas del tutor de la universidad ($\bar{x}=2,54$); su incorporación a una unidad o grupo organizado, cumpliendo las normas de participación, organización y funcionamiento del centro (horarios, asistencia a reuniones, etc.) y su implicación responsable en el logro de las finalidades educativas, formando parte de un equipo educativo (siempre con funciones de estudiante de prácticas ($\bar{x}=2,42$)).

Aspectos	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante			
Su implicación responsable en el logro de las finalidades educativas, logrando formar parte de un equipo educativo (siempre con funciones de estudiante de prácticas)	13 (50%)	11 (42,31%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,42
La preparación y el desarrollo del Practicum, teniendo en cuenta los objetivos del mismo, los criterios, las orientaciones y demandas del tutor de la universidad	14 (53,85%)	12 (46,15%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,54
Su incorporación a una unidad o grupo organizado, cumpliendo las normas de participación, organización y funcionamiento del centro (horarios, asistencia a reuniones, etc.)	12 (46,15%)	13 (50%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,42

Tabla VI.5. Importancia de los aspectos para la evaluación de conjunto de los aprendizajes

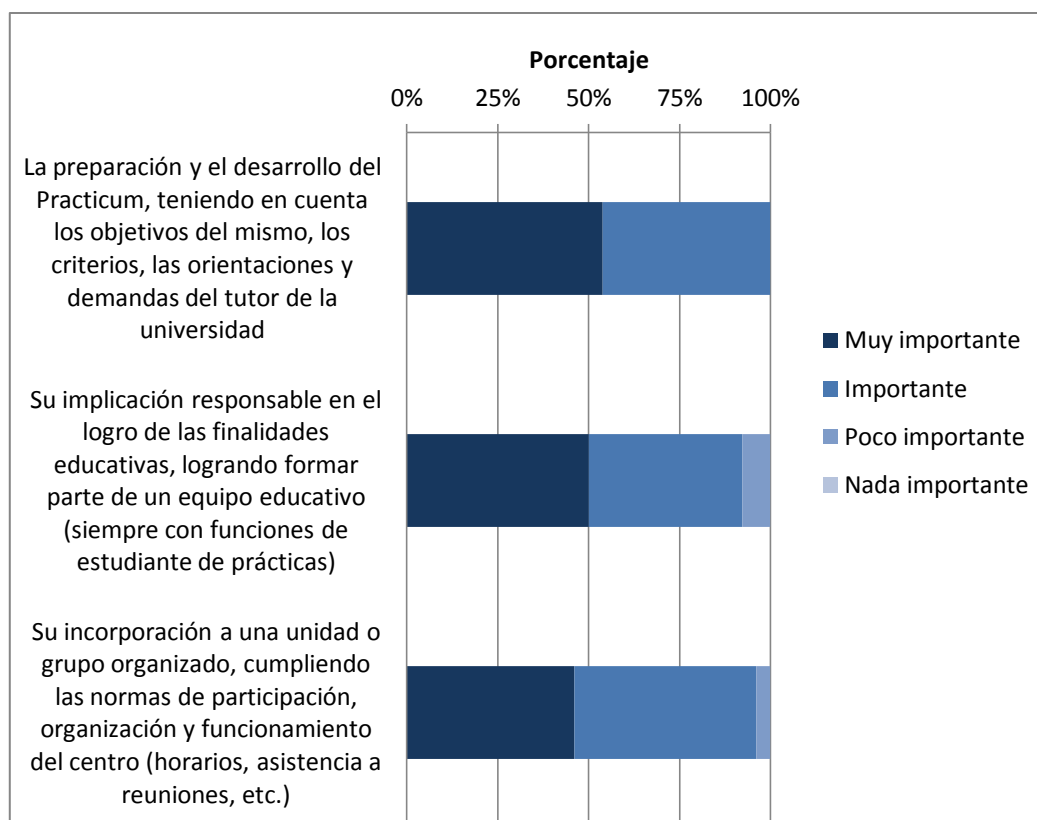


Gráfico VI.5. Importancia de los aspectos para la evaluación de conjunto de los aprendizajes

Cuando preguntamos a los tutores universitarios sobre aquellos aspectos que tomaban en cuenta para la evaluación de conjunto sobre la teoría – práctica, por orden decreciente señalaron que son: la autoexigencia para vincular la reflexión sobre sus actuaciones y las propuestas de cambio personal o mejora ($\bar{x}=2,69$); la relación permanente entre la teoría y la

práctica ($\bar{x}=2,62$); la reflexión crítica sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del aula y los planteamientos teóricos del centro ($\bar{x}=2,58$); la inclusión de todo el alumnado ($\bar{x}=2,54$); vincular los principios psicopedagógicos con las decisiones sobre los métodos de enseñanza y evaluación ($\bar{x}=2,50$); elaborar nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre su práctica y la innovación ($\bar{x}=2,46$); la actuación profesional competente centrada en su implicación en el logro de los objetivos del centro ($\bar{x}=2,08$) y la relación entre la legislación educativa con lo que observa en el centro ($\bar{x}=2,00$).

Aspectos	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante			
Relación permanente entre la teoría y la práctica	16 (61,54%)	10 (38,46%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,62
Relación entre la legislación educativa con lo que observa en el centro	6 (23,08%)	15 (57,69%)	4 (15,38%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	2
Reflexionar críticamente sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del aula y los planteamientos teóricos del centro	17 (65,38%)	7 (26,92%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,58
Autoexigencia para vincular la reflexión sobre sus actuaciones y las propuestas de cambio personal o mejora	19 (73,08%)	6 (23,08%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,69
Actuación profesional competente centrada en su implicación en el logro de los objetivos del centro	8 (30,77%)	13 (50%)	4 (15,38%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	2,08
Favorecer la inclusión de todo el alumnado	15 (57,69%)	10 (38,46%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,54
Vincular los principios psicopedagógicos con las decisiones sobre los métodos de enseñanza y evaluación	13 (50%)	13 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,5
Elaborar nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre su práctica y la innovación	14 (53,85%)	10 (38,46%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,46

Tabla VI.6. Importancia de los aspectos para la evaluación de conjunto sobre teoría-práctica



Gráfico VI.6. Importancia de los aspectos para la evaluación de conjunto sobre teoría-práctica

Asimismo, los tutores universitarios afirmaron, sobre la importancia que daban a la dedicación de tiempo por parte de los estudiantes a algunos aspectos, por orden decreciente que valoraban: reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.) ($\bar{x}=2,85$); clarifiquen sus ideas sobre el aprendizaje y clarifiquen sus ideas sobre la enseñanza ($\bar{x}=2,65$); diversifiquen sus opciones metodológicas de acuerdo con sus alumnos ($\bar{x}=2,62$); valoren adecuadamente su competencia para planificar y desarrollar propuestas docentes y conozcan ampliamente los materiales y recursos necesarios para enseñar un determinado contenido ($\bar{x}=2,50$); analicen los objetivos y las competencias que han de adquirir durante las prácticas y analicen las dificultades que se presentan en las prácticas ($\bar{x}=2,46$); identifiquen sus conocimientos previos sobre la escuela y lo que se han encontrado en la realidad ($\bar{x}=2,31$); analicen el uso del propio discurso para promover el

aprendizaje de sus alumnos ($\bar{x}=2,23$), y elaboren una representación adecuada de la práctica de la evaluación con los alumnos del aula ($\bar{x}=2,19$). La reflexión se considera un aspecto fundamental del Practicum, como también lo es la elaboración del propio pensamiento pedagógico y la adquisición y diversificación de opciones metodológicas y materiales, aunque cabe constatar que el elaborar ideas claras sobre la evaluación, aparece en último lugar.

Aspectos	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante			
Identifiquen sus conocimientos previos sobre la escuela y lo que se han encontrado en la realidad.	10 (38,46%)	14 (53,85%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,31
Analicen los objetivos y las competencias que han de adquirir durante las prácticas	12 (46,15%)	14 (53,85%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,46
Analicen las dificultades que se presentan en las prácticas	13 (50%)	12 (46,15%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,46
Clarifiquen sus ideas sobre el aprendizaje	17 (65,38%)	9 (34,62%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,65
Clarifiquen sus ideas sobre la enseñanza	18 (69,23%)	7 (26,92%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,65
Elaboren una representación adecuada de la práctica de la evaluación con los alumnos del aula	8 (30,77%)	15 (57,69%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,19
Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	22 (84,62%)	4 (15,38%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,85
Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	10 (38,46%)	14 (53,85%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,31
Valoren adecuadamente su competencia para planificar y desarrollar propuestas docentes	15 (57,69%)	9 (34,62%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,5
Analicen el uso del propio discurso para promover el aprendizaje de sus alumnos	11 (42,31%)	10 (38,46%)	5 (19,23%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,23
Conozcan ampliamente los materiales y recursos necesarios para enseñar un determinados contenidos	15 (57,69%)	9 (34,62%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,5
Diversifiquen sus opciones metodológicas de acuerdo con sus alumnos	17 (65,38%)	8 (30,77%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,62

Tabla -VI.7. Importancia de los aspectos según dedicación de tiempo por parte de los estudiantes

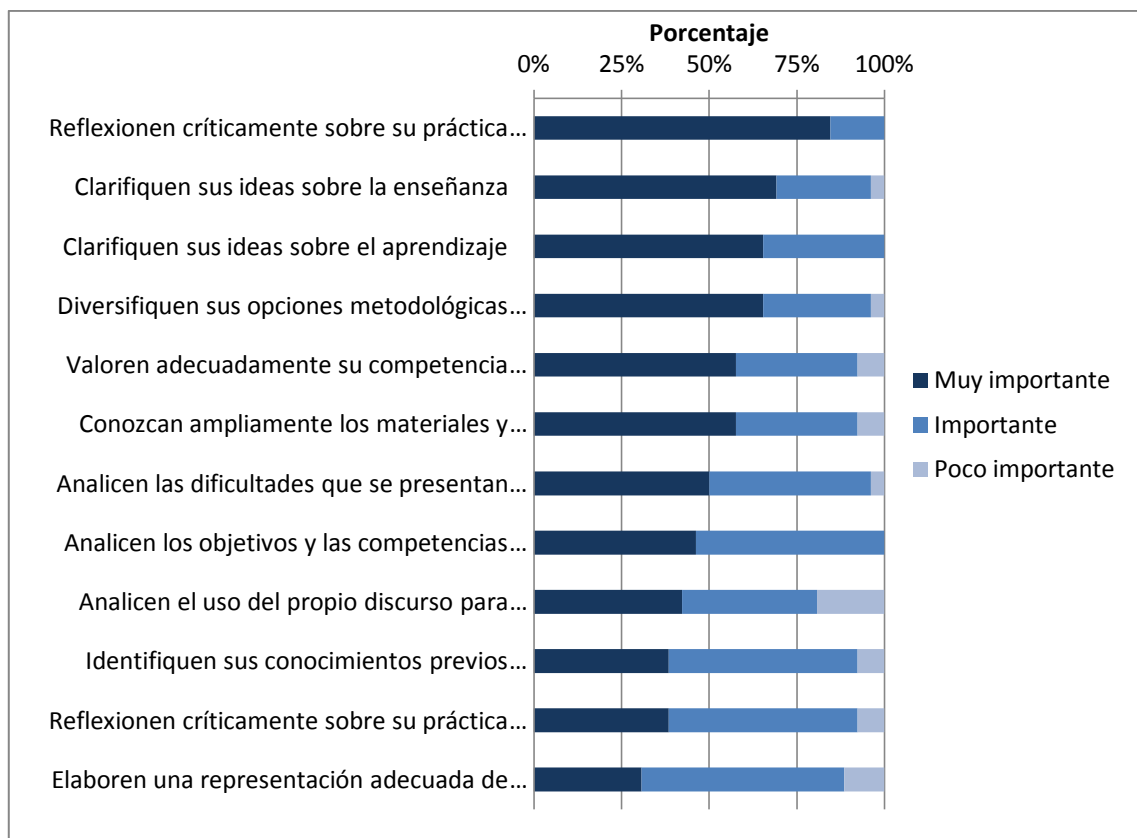


Gráfico VI.7. Importancia de los aspectos según dedicación de tiempo por parte de los estudiantes

En el momento de señalar la importancia que dan a las competencias en la calificación final de los estudiantes los tutores, por orden decreciente señalan las siguientes: competencia de planificación, diseño y programación ($\bar{x}=2,69$), competencia comunicativa ($\bar{x}=2,65$), competencia de autonomía del aprendizaje y reflexión crítica ($\bar{x}=2,58$), competencia ética profesional ($\bar{x}=2,42$), competencia de trabajo en grupo y de manejo y resolución de conflictos ($\bar{x}=2,27$) y, finalmente, competencia de innovación docente ($\bar{x}=2,08$).

Al parecer lo más importante para la calificación final es la memoria que contiene el diseño, desarrollo y evaluación de la programación e integra elementos de reflexión y relación teoría-práctica. En este sentido, la competencia más valorada se relaciona con la planificación. La otra competencia más valorada es la de comunicación que esperan que se muestre tanto desde la perspectiva social como pedagógica; es decir, que le facilite relacionarse con los alumnos, padres y demás tutores del centro escolar y con sus compañeros, y enseñar eficazmente a sus alumnos. La competencia de aprender de forma reflexiva y crítica resulta bien valorada.

Competencia	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante			
Competencia ética profesional	14 (53,85%)	9 (34,62%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,42
Competencia de planificación, diseño y programación	18 (69,23%)	8 (30,77%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,69
Competencia de innovación docente	7 (26,92%)	14 (53,85%)	5 (19,23%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,08
Competencia de trabajo en grupo	10 (38,46%)	13 (50%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,27
Competencia comunicativa	17 (65,38%)	9 (34,62%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,65
Competencia de manejo y resolución de conflictos	11 (42,31%)	11 (42,31%)	4 (15,38%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,27
Competencia de autonomía del aprendizaje y reflexión crítica profesionales	17 (65,38%)	7 (26,92%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,58

Tabla VI.8. Importancia de las competencias en la calificación final de los estudiantes

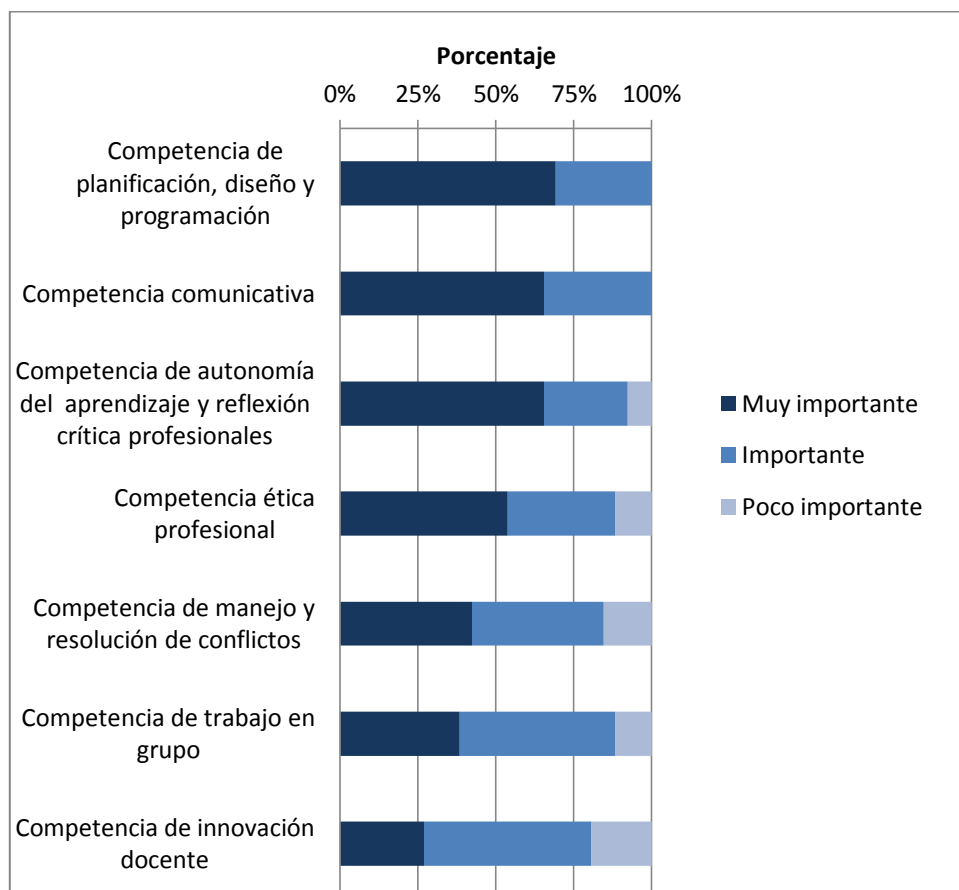


Gráfico VI. 8. Importancia de las competencias en la calificación final de los estudiantes

En conclusión, observamos que la evaluación en el Practicum se considera como una actividad procesual integrada tanto por el proceso de enseñanza que se sigue en las tutorías, como por el aprendizaje, que se sigue de forma continuada. La evaluación apoya la

construcción y reconstrucción continuada de los conocimientos y la adquisición de nuevas competencias relacionadas con éstos, a partir de las situaciones o actividades que el tutor propone a los estudiantes a lo largo del proceso. El seguimiento del trabajo de los estudiantes, centrado fundamentalmente sobre los diferentes documentos que elaboran, tiene un carácter formativo y se concreta en ayudas ante las dificultades, prioritariamente centradas en los errores o aspectos incorrectos para que logren mejorarlos y que se ofrecen durante el proceso. Lo esencial es transformar los resultados de la evaluación (comentarios, indicaciones, etc.) en decisiones del estudiante para mejorar el propio proceso de aprendizaje (Barberà, 1999; Mauri, 2007). Al estudiante se le exige también el dominio de las competencias técnicas y comunicativas, aunque el seguimiento por los tutores de otras, como las relativas al trabajo en equipo, es menor. La innovación se deja en último lugar, probablemente sea debido a que los tutores de la universidad son conscientes de que el cumplimiento del rol de practicante en un contexto escolar no exige que éste se responsabilice de la innovación en dichos contextos.

De ahí que, de acuerdo con las declaraciones de los tutores sobre la evaluación, podamos interpretar que la evaluación del Practicum se concibe como una práctica de ayuda a los estudiantes para desarrollar sus competencias propias de su quehacer profesional. También, permite a los estudiantes tener un *largo proceso formativo teórico-práctico, que favorece la conexión entre teoría pedagógica y curricular y la práctica mediante la exigencia de los tutores de que realicen la observación de la acción y la reflexión de la observación en la acción* (Martínez, 2005 p.653).

VI.4. El programa de evaluación: Agentes o instituciones que intervienen en la evaluación del Practicum

La información recopilada de las preguntas 7 (utilización de la evaluación para intercambio con otros colegas), 16 (frecuencia de personas con las que comenta la calificación) y 18 (frecuencia de los referentes habituales de la evaluación) permitirá describir y analizar el programa de evaluación del Practicum.

En lo referente a los agentes involucrados con los cuales el tutor universitario comparte información, recordemos como los señalamos en el apartado de naturaleza y funciones de la evaluación, que el tutor universitario primeramente comparte información con otros profesores tutores del Practicum de la facultad, seguidamente con los otros tutores de los

centros escolares, y por último con los responsables del Practicum o jefes de estudio, entre otros, de la facultad (ver Tabla VII.3).

También investigamos lo que el tutor declara que hace con las calificaciones que obtienen los estudiantes y por orden decreciente indicaron: comentar siempre, personalmente con cada estudiante, la calificación final del Practicum ($\bar{x}=2,54$); comentar individualmente con los estudiantes del Practicum, previamente a la sesión de la evaluación de la memoria, las calificaciones que han obtenido ($\bar{x}=1,92$), y comentar con el tutor del centro de prácticas la calificación otorgada a cada estudiante antes de darla por definitiva ($\bar{x}=1,81$).

El (61,54%) de los tutores universitarios ve importante dar, al finalizar la asignatura, la calificación final personalmente a cada estudiante. El comentar con el tutor de los centros de prácticas y con cada estudiante antes de la defensa de la memoria el contenido final de la misma, un (23,08%) declara que lo hacen siempre y un (50%) bastante.

Afirmaciones	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Totalmente	Bastante	Poco	Nada			
Comentar con el tutor del centro de practicas la calificación otorgada a cada estudiante antes de darla por definitiva	6 (23,08%)	11 (42,31%)	7 (26,92%)	2 (7,69%)	26 (100%)	2	1,81
Comentar individualmente con los estudiantes del Practicum, previamente a la sesión de la evaluación de la memoria, las calificaciones que han obtenido	6 (23,08%)	13 (50%)	6 (23,08%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	1,92
Comentar siempre, personalmente con cada estudiante, la calificación final del Practicum	16 (61,54%)	8 (30,77%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,54

Tabla VI.9. Aplicación de las afirmaciones a la práctica de la evaluación

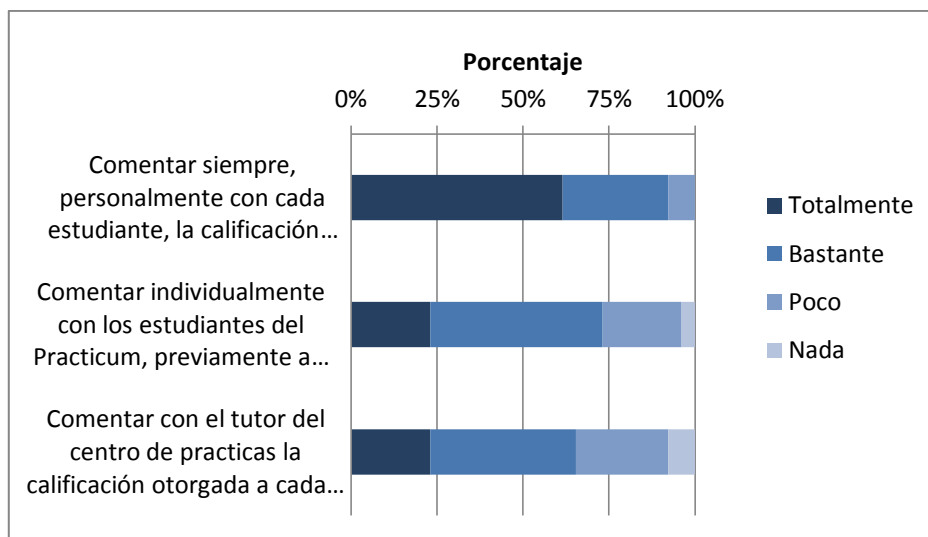


Gráfico VI.9. Aplicación de las afirmaciones a la práctica de la evaluación

Asimismo indagamos sobre los referentes habituales de la evaluación que declaran los tutores del Practicum que utiliza, por orden decreciente son: los criterios del tutor de la universidad ($\bar{x}=2,46$); las competencias del Practicum del Plan de Estudios de la facultad ($\bar{x}=2,19$); los criterios del equipo de tutores del Practicum de la universidad ($\bar{x}=2,08$); los planteamientos de la Psicología ($\bar{x}=2,04$); los planteamientos de la/s diferente/s didáctica/s específica/s. ($\bar{x}=1,92$); los planteamientos de la didáctica general ($\bar{x}=1,88$), y los planteamientos educativos del centro escolar ($\bar{x}=1,73$).

Afirmaciones	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo			
Los criterios del Equipo de Tutores del Practicum de la universidad	5 (19,23%)	18 (69,23%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,08
Los criterios del Tutor de la Universidad	13 (50%)	12 (46,15%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,46
Las competencias del Practicum del Plan de Estudios de la Facultad	6 (23,08%)	19 (73,08%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,19
Los planteamientos educativos del Centro escolar	4 (15,38%)	11 (42,31%)	11 (42,31%)	0 (0%)	26 (100%)	2	1,73
Los planteamientos de la/s diferentes Didáctica/s específica/s	4 (15,38%)	16 (61,54%)	6 (23,08%)	0 (0%)	26 (100%)	2	1,92
Los planteamientos de la Didáctica General	4 (15,38%)	16 (61,54%)	5 (19,23%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	1,88
Los planteamientos de la Psicología	8 (30,77%)	12 (46,15%)	5 (19,23%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	2,04

Tabla VI.10. Grado de acuerdo o desacuerdo con referentes habituales de la evaluación

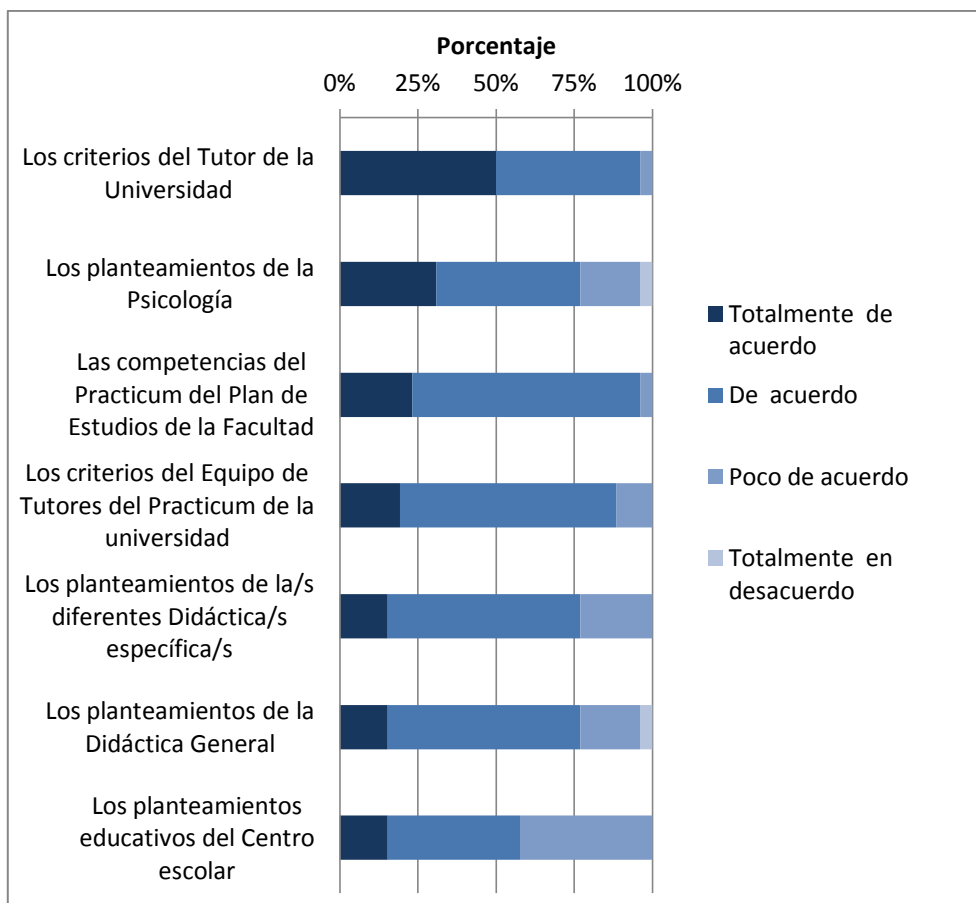


Gráfico VI.10. Grado de acuerdo o desacuerdo con referentes habituales de la evaluación

En resumen, los tutores comparten la información que obtienen de los resultados de la evaluación principalmente con otros colegas y, en último lugar, con los agentes institucionales. Las calificaciones finales las comentan con cada estudiante y con el tutor del centro antes de darlas por definitivas y afirman que les informan personalmente de los resultados obtenidos. El referente fundamental de la calificación final son los criterios del tutor, seguido de los del plan de estudios. Se emplean criterios muy personales, junto con otros muy institucionales oficiales.

VI.5. El programa de evaluación: Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

Los datos recopilados de la pregunta 1 (frecuencia de utilización de producciones individuales o grupales en el Practicum), 2 (frecuencia de observación de situaciones para valorar el aprendizaje), 12 (frecuencia de aspectos de la evaluación final de la programación), 19 (frecuencia de actividades que realiza el estudiante durante la estancia en el centro escolar) y

20 (frecuencia de actividades que realiza el estudiante al acabar la estancia en el centro), serán los que permitan identificar las situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario.

Al preguntarles a los tutores universitarios sobre los tipos de producciones que utilizan para evaluar el Practicum declararon por orden decreciente los siguientes: producciones individuales presentadas al final de las prácticas ($\bar{x}=2,85$); producciones individuales elaboradas durante las prácticas ($\bar{x}=2,69$); producciones individuales de preparación de las prácticas ($\bar{x}=1,85$); producciones grupales elaboradas durante las prácticas ($\bar{x}=1,54$); producciones grupales de preparación de las prácticas ($\bar{x}=1,38$) y producciones grupales presentadas al final de las prácticas ($\bar{x}=1$).

Los tutores afirman que las producciones de evaluación tienen un carácter fundamentalmente individual. Las situaciones o actividades de evaluación grupales son escasas, lo cual podría, estar dificultando una mayor aportación de las prácticas a la adquisición de la competencia del trabajo en equipo.

Tipo de producciones	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca			
Producciones individuales de preparación de las prácticas	9 (34,62%)	7 (26,92%)	7 (26,92%)	3 (11,54%)	26 (100%)	2	1,85
Producciones individuales elaboradas durante las prácticas	19 (73,08%)	6 (23,08%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,69
Producciones individuales presentadas al final de las prácticas	23 (88,46%)	2 (7,69%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,85
Producciones grupales de preparación de las prácticas	3 (11,54%)	10 (38,46%)	7 (26,92%)	6 (23,08%)	26 (100%)	1,5	1,38
Producciones grupales elaboradas durante las prácticas	2 (7,69%)	13 (50%)	8 (30,77%)	3 (11,54%)	26 (100%)	2	1,54
Producciones grupales presentadas al final de las prácticas	1 (3,85%)	6 (23,08%)	11 (42,31%)	8 (30,77%)	26 (100%)	1	1

Tabla VI.11. Frecuencia de utilización de las producciones

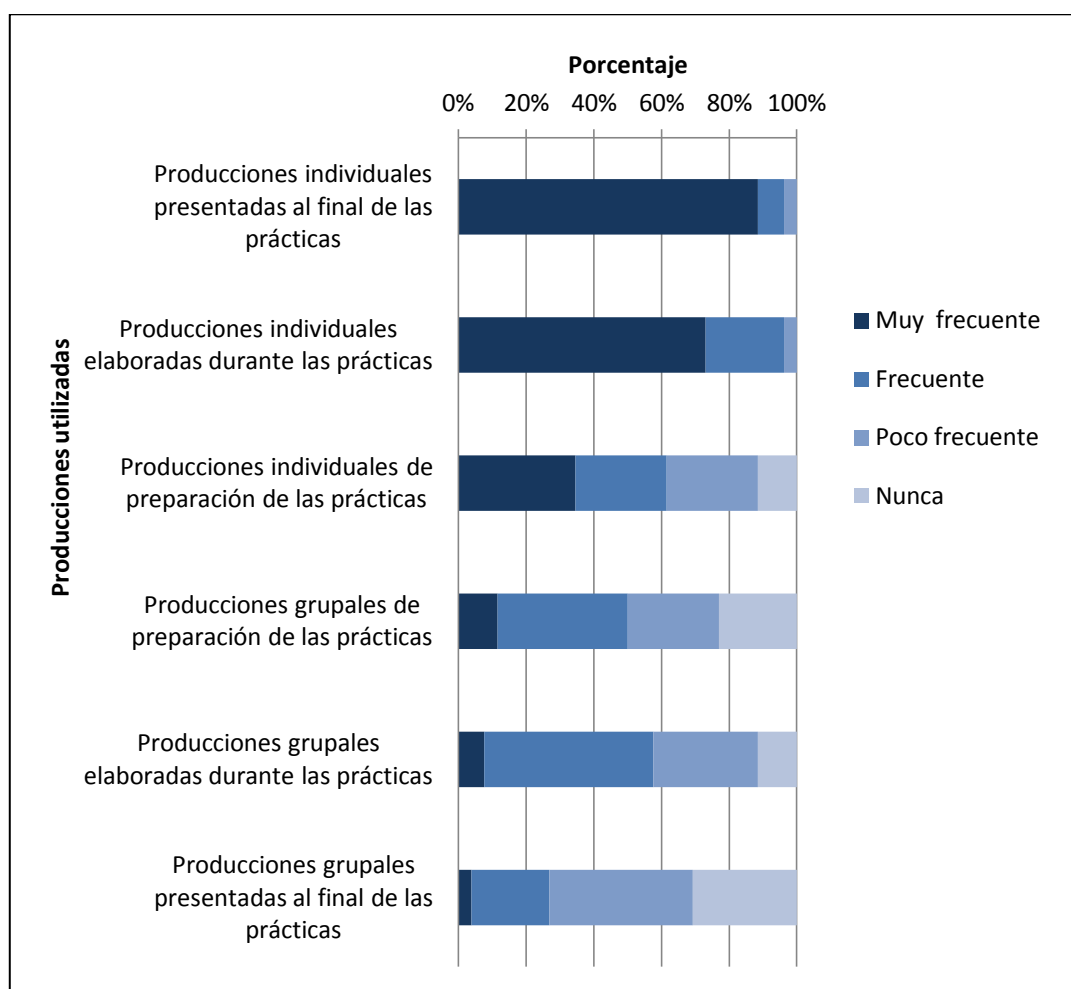


Gráfico -VI.11. Frecuencia de utilización de las producciones

Al preguntarles a los tutores universitarios sobre las situaciones que observan para valorar el aprendizaje de los estudiantes, éstos mencionan en orden decreciente, las siguientes: el desarrollo de la programación diseñada por el propio estudiante con alumnos en su grupo clase ($\bar{x}=2,62$); su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase para atender a la diversidad en el aula ($\bar{x}=2,23$); su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.) ($\bar{x}=2,15$), y su participación en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de etapa, reuniones de claustro, etc.) ($\bar{x}=1,77$).

En primer lugar, los tutores declaran que realizan una evaluación continua de todas estas situaciones y, en particular, de la programación (Biggs, 2005; Cano, 2008; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007; Gibbs y Claire, 2009; Gimeno,

Pérez, Martínez, Torres, Angulo y Álvarez, 2008; Mauri y Miras, 1996). En segundo lugar, podemos afirmar que las situaciones de evaluación propiamente dichas se ubican al final del proceso, cuando el estudiante expone y entrega la memoria que permite al tutor calificar las prácticas. Los tutores también valoran la implicación de los estudiantes de prácticas en el aprendizaje de niños y niñas del aula que lo necesitan especialmente y en algunas actividades relevantes que cada centro escolar lleva a cabo, aunque, en estos dos últimos casos, difícilmente logran realizar un seguimiento continuo de la actividad de sus alumnos practicantes.

Según la información recopilada, la memoria es la única situación de evaluación del Practicum propiamente dicha, aunque se halla conformada por diferentes actividades (caracterización del centro; elaboración de la programación y su implementación; implicación en actividades educativas e institucionales específicas del aula y del centro), que el estudiante va desarrollando paulatinamente con el apoyo del tutor del Practicum en las tutorías grupales y personales. La entrega continua de borradores, redactados previos o desarrollos de productos semanales sobre las diferentes actividades, le permiten, por una parte, obtener feedback y, por otra parte, reflexionar y mejorar su proceso de aprendizaje, siempre que use las indicaciones del profesor. Sin embargo, el carácter de la evaluación, aun siendo continuo, aparece en las respuestas de los tutores como fundamentalmente retroactivo, en el sentido que el estudiante ya ha acabado sus prácticas cuando cierra la reflexión sobre las mismas y expone de modo conjunto y relacionado todos aquellos aspectos que le resultaron relevantes.

Situaciones	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca			
Su participan en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de Etapa, reuniones de Claustro, etc.)	6 (23,08%)	9 (34,62%)	10 (38,46%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	1,77
Su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.,)	12 (46,15%)	7 (26,92%)	6 (23,08%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	2,15
El desarrollo de la programación diseñada por el propio estudiante con alumnos de su grupo clase.	21 (80,77%)	1 (3,85%)	3 (11,54%)	1 (3,85%)	26 (100%)	3	2,62
Su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula	10 (38,46%)	12 (46,15%)	4 (15,38%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,23

Tabla VI.12. Observación de situaciones para valorar el aprendizaje

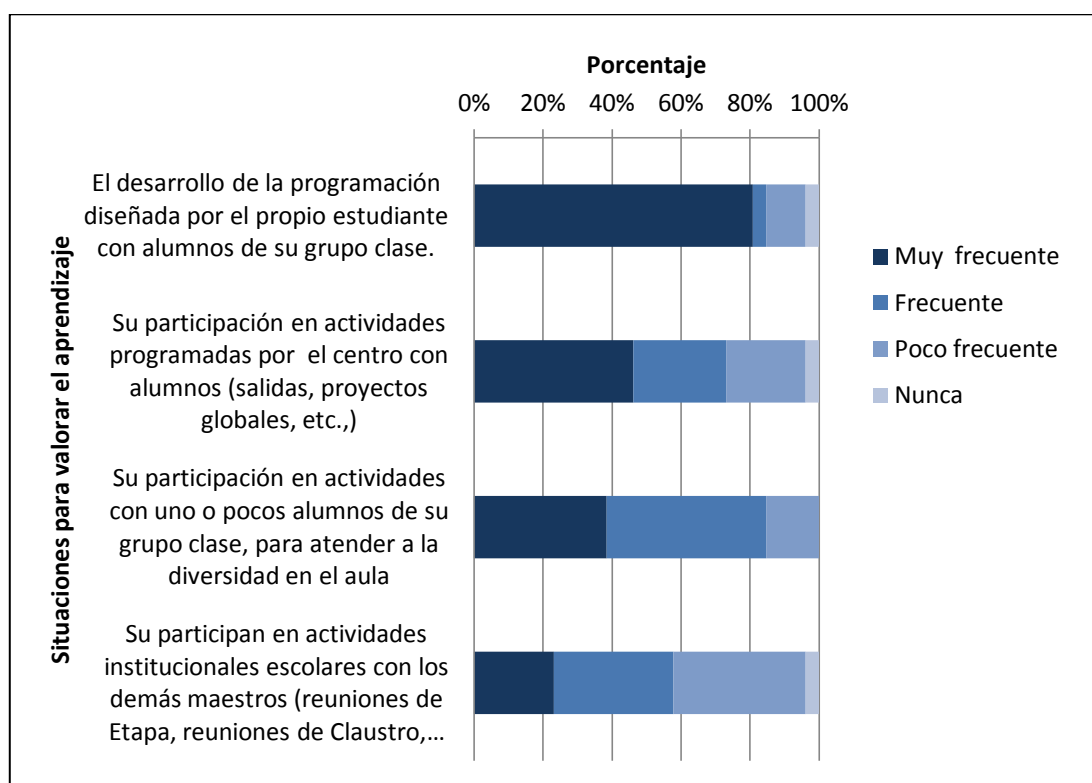


Gráfico VI.12. Observación de situaciones para valorar el aprendizaje

En relación con los aspectos que el tutor universitario toma en cuenta para la evaluación final de la programación, por orden decreciente indicaron: los objetivos y contenidos que se han seleccionado y organizado siguiendo criterios educativos adecuados ($\bar{x}=2,69$); promueve la comunicación entre alumnos para aprender ($\bar{x}=2,62$); cumple con todos los requisitos formales solicitados en el Practicum ($\bar{x}=2,58$); pone de manifiesto una actitud de respeto y empatía con los alumnos del aula ($\bar{x}=2,54$); plantea actividades que promueven la reflexión, el desafío cognitivo y el papel activo del grupo clase ($\bar{x}=2,46$); incorpora en el diseño de evaluación, momentos de reflexión con los alumnos del aula sobre la evaluación ($\bar{x}=2,42$); incorpora las características y el estado inicial del alumnado de la clase, y prevé momentos de reflexión sobre la programación para modificarla, si cabe ($\bar{x}=2,35$), y muestra un equilibrio adecuado entre el trabajo individual y en grupo ($\bar{x}=2,19$).

Aspectos	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante			
Cumple con todos los requisitos formales solicitados en el Practicum	15 (57,69%)	11 (42,31%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,58
Incorpora las características y el estado inicial del alumnado de la clase	11 (42,31%)	13 (50%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,35
Los objetivos y contenidos se han seleccionado y organizado siguiendo criterios educativos adecuados	18 (69,23%)	8 (30,77%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,69
Muestra una comprensión científica adecuada de los contenidos que se enseñan	11 (42,31%)	13 (50%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,35
Pone de manifiesto una actitud de respeto y empatía con los alumnos del aula	15 (57,69%)	10 (38,46%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,54
Incorpora en el diseño de evaluación, momentos de reflexión con los alumnos del aula sobre la evaluación	13 (50%)	11 (42,31%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,42
Plantea actividades que promueven la reflexión, el desafío cognitivo y el papel activo del grupo clase	15 (57,69%)	8 (30,77%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,46
Promueve la comunicación entre alumnos para aprender	17 (65,38%)	8 (30,77%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,62
Muestra un equilibrio adecuado entre el trabajo individual y en grupo	8 (30,77%)	15 (57,69%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,19
Prevé momentos de reflexión sobre la programación para modificarla, si cabe	12 (46,15%)	11 (42,31%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,35

Tabla VI.13. Importancia de los aspectos para la evaluación final de la programación

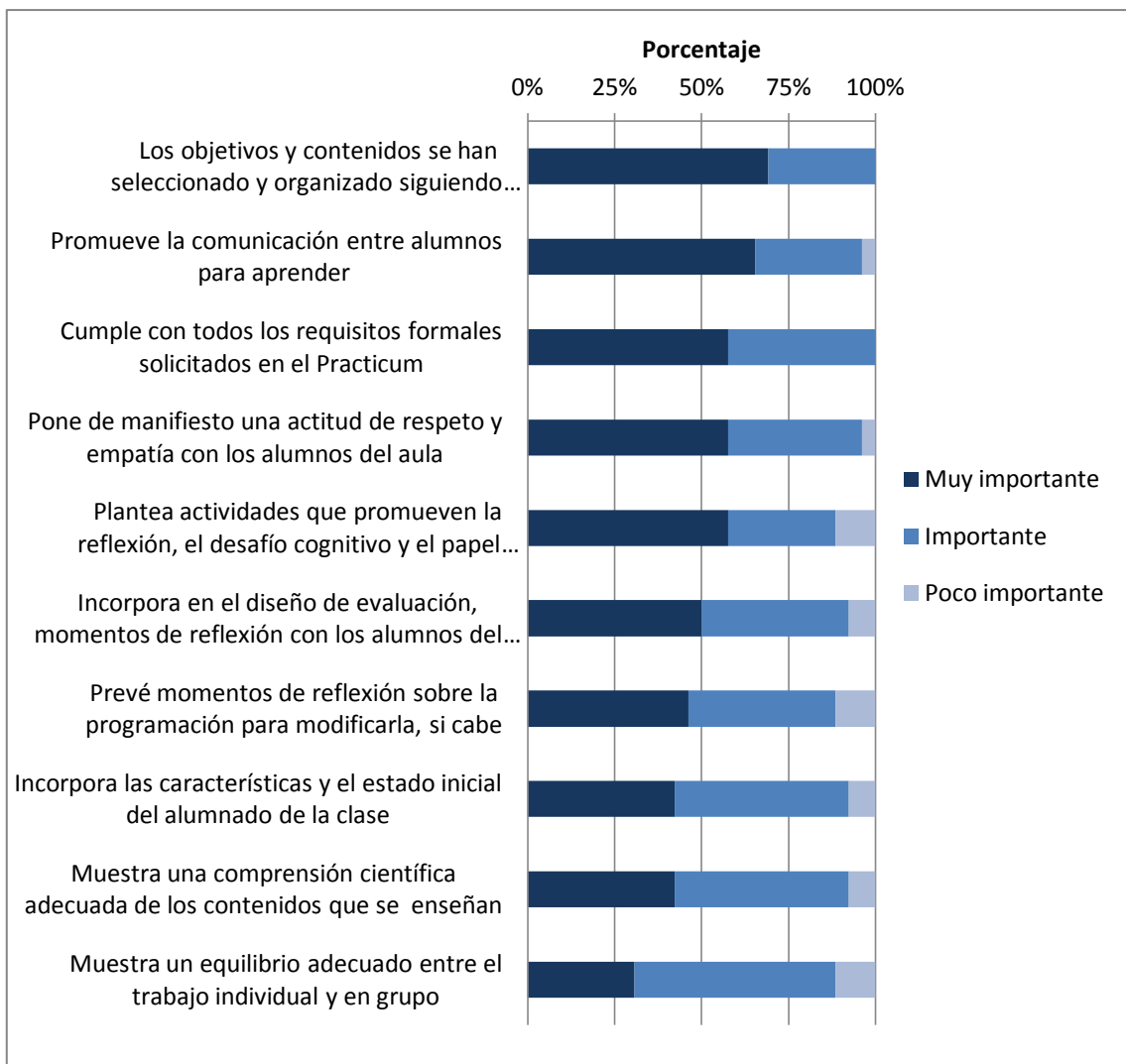


Gráfico VI.13. Importancia de los aspectos para la evaluación final de la programación

Se valora, en definitiva, el uso de criterios educativos adecuados en la selección de los objetivos y contenidos de aprendizaje; el promover la comunicación entre iguales para aprender; y, en conjunto, el usar todos los medios para implicar y mantener a los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (p.e. mostrando una actitud de respeto y empatía y promoviendo el desarrollo de actividades de aprendizaje que les supongan un reto cognitivo-reflexivo). Otros aspectos relacionados con el dominio por los estudiantes de prácticas de criterios psicológicos y científicos necesarios para elaborar una buena programación quedan más en segundo término. Asimismo ocurre con la evaluación, la incorporación a la programación de una evaluación con carácter formativo (momentos de reflexión) y con finalidad formativa (reflexionar sobre el desarrollo de la programación para modificarla, si

cabe) se mencionan mucho menos como elementos de valoración de la programación, quedando también en un segundo término.

Al consultarles a los tutores universitarios que identificaran tres actividades habituales relacionadas con la evaluación de Practicum que realizaban los estudiantes durante su estancia en la escuela, mencionaron como las más significativas en orden decreciente: programar, elaborar o aplicar unidades didácticas y observación en el aula, análisis del grupo (12,8%); observación o seguimiento de caso a alumnos y conocimiento y análisis del centro educativo y su entorno, contextualizar el currículo y los proyectos (9,0%); conocimiento y reflexión sobre la práctica en el aula y asistencia a reuniones, tutorías, debates y otras actividades (7,7%); actividades de programación (en general) (6,4%).

Actividades durante la estancia	N° de Respuestas	%
Programar, elaborar o aplicar unidades didácticas	10	12,8
Observación en el aula, análisis del grupo	10	12,8
Observación o estudio de caso para seguimiento a alumnos	7	9,0
Conocimiento y análisis del centro educativo y su entorno, contextualizar el curriculum y los proyectos	7	9,0
Conocimiento y reflexión sobre la práctica en el aula	6	7,7
Asistencia a reuniones, tutorías, debates y otras actividades	6	7,7
Actividades de programación (en general)	5	6,4
Elaboración o aplicación de la unidad de programación	4	5,1
Elaboración de la memoria	4	5,1
Revisión y análisis de documentos (institucionales, del centro u otro)	4	5,1
Reflexión sobre la metodología de los maestros	3	3,8
Actividades relacionadas con la docencia	3	3,8
Actividades de intervención en el aula	3	3,8
Observación (en general)	2	2,6
Otras actividades	4	5,1
Total*	78	100

Tabla VI.14. Actividades realizadas durante la estancia en la escuela Nota: cada tutor anotó 3 actividades

Los tutores declaran que las actividades relacionadas con la evaluación del Practicum que los estudiantes realizan durante su estancia en la escuela se concentran: en un primer nivel, en lo que ocurre en el grupo clase en el aula (programar, observar y analizar); en un segundo nivel tanto en profundizar, al estudiar un caso o realizar el seguimiento de un grupo de alumnos, como al globalizar, al estudiar el centro y caracterizar su propuesta educativa; en un tercer

nivel, se concentra en participar en actividades propias del equipo docente y del centro escolar (más allá del aula) y ser capaz de reflexionar sobre su actividad práctica. El cuarto nivel se refiere, de nuevo, a las actividades de programación en general.

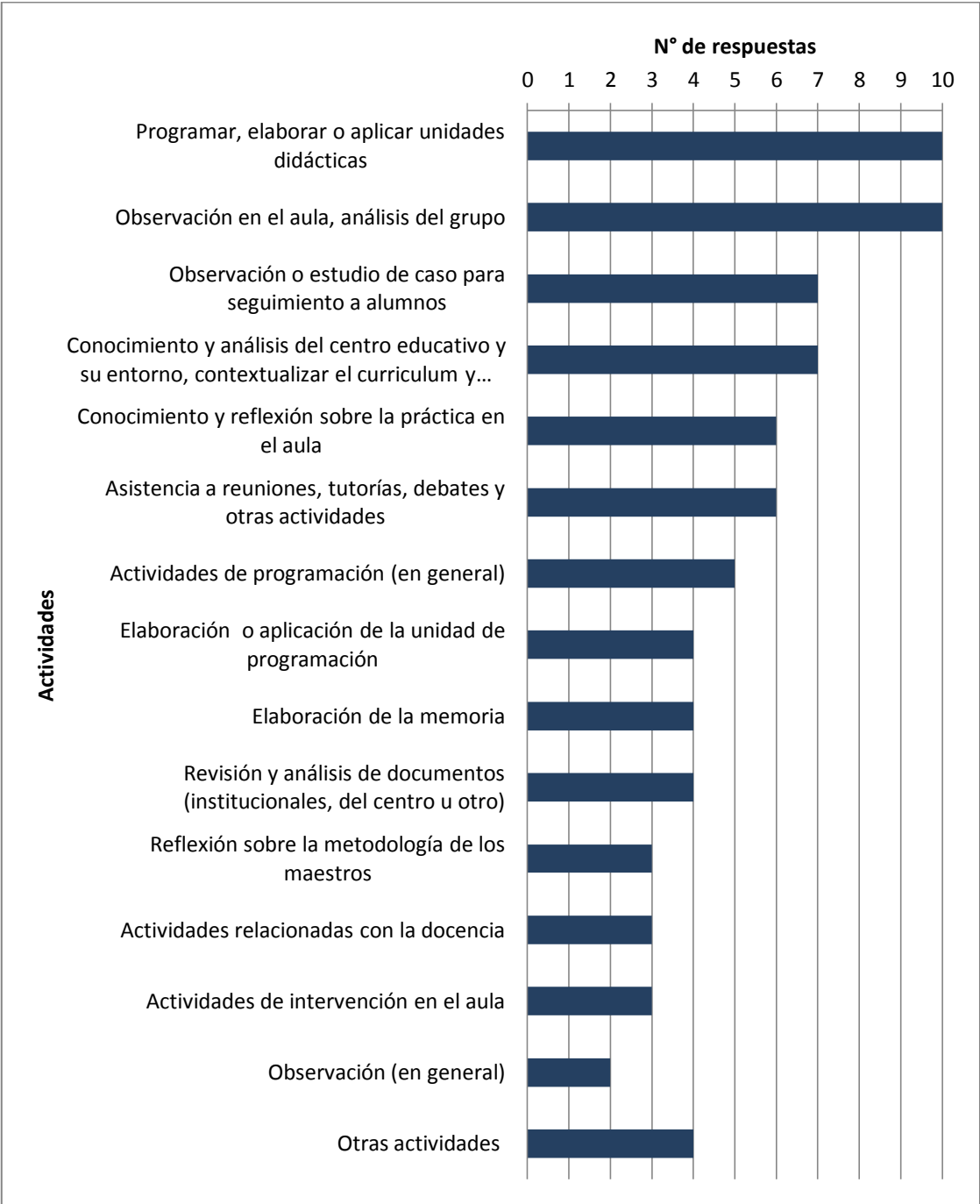


Gráfico VI. 14. Actividades realizadas durante la estancia en la escuela

Sobre las actividades de evaluación que realizaban los estudiantes al acabar la estancia en la escuela, las respuestas por orden decreciente fueron (seleccionamos las cinco primeras): elaboración y defensa de la memoria (34,6%); actividades de autoevaluación (20,5%); presentación de su experiencia (aprendizajes, conclusiones, trabajos realizados) (12,8%); reflexión y análisis sobre la práctica (9,0%); y elaborar algo específico (una programación, unidad didáctica, materiales y otros) (7,7%).

Actividades al acabar la estancia	N° de Respuestas	%
Elaboración y defensa de la memoria	27	34,6
Actividades de autoevaluación	16	20,5
Presentación de su experiencia (aprendizajes, conclusiones, trabajos realizados)	10	12,8
Reflexión y análisis sobre la práctica	7	9,0
Elaborar algo específico (una programación, unidad didáctica, materiales y otros)	6	7,7
Elaboración del portafolio	3	3,8
Realizar un grupo de discusión, debate	2	2,6
Otras actividades	7	9,0
Total*	78	100

Tabla VI.15. Actividades realizadas al acabar la estancia en la escuela

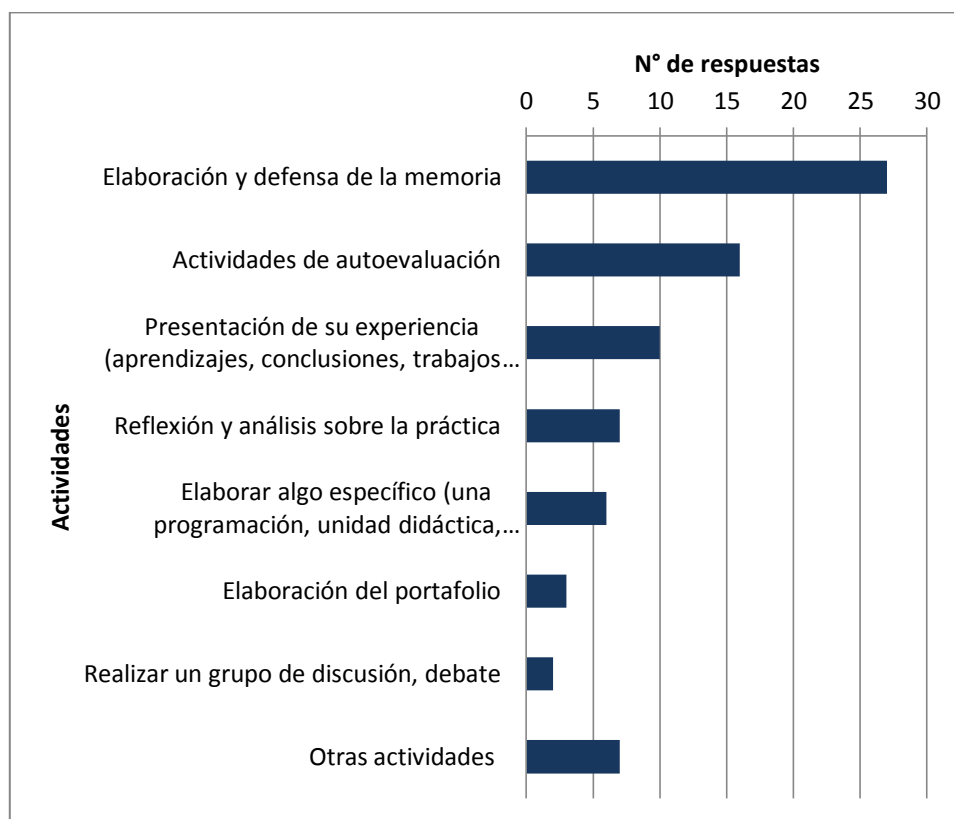


Gráfico VI. 15. Actividades realizadas al acabar la estancia en la escuela

Los tutores comunican que la evaluación se centra durante la permanencia en el centro escolar, esencialmente, en la programación, observación y análisis del grupo y del centro. Y, fundamentalmente, en actividades de observación, análisis, elaboración e intervención. Mientras que al finalizar las prácticas se centran en elaborar la memoria y su defensa. En este último caso, el análisis y la reflexión sobre la práctica aparece como actividad de evaluación al final del proceso y, en consecuencia, los tutores la valoran como producto resultado de todas las demás actividades objeto de evaluación durante el Practicum.

VI.6. El programa de evaluación: distribución de las situaciones de evaluación a lo largo del Practicum

La información reunida de la pregunta 3 (Frecuencia de momentos en que se crean situaciones y actividades con finalidad evaluativa) y 4 (Frecuencia de los momentos que se realizan actividades evaluativas en las fases del Practicum), permiten identificar los momentos en que en el Practicum según declaran los tutores universitarios se ubican las situaciones o actividades de evaluación.

VI.6.1. Momentos de la evaluación y su caracterización

Los momentos en que los tutores universitarios declaran que ubican situaciones o actividades con un propósito evaluativo propiamente dicho son, por orden decreciente: al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.) ($\bar{x}=2,92$); durante su estancia en la escuela ($\bar{x}=2,50$); cuando intuyen que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades ($\bar{x}=2,38$); antes de su calificación del Practicum con el tutor del centro escolar ($\bar{x}=2,15$). En un grado de menor promedio se encuentran: en cada tutoría con los estudiantes (evaluación continua) y al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.) ($\bar{x}=1,85$); antes de su calificación con los otros tutores del Practicum ($\bar{x}=1,81$) y antes de iniciar la estancia en la escuela (seminarios de preparación, tutorías previas, etc.) ($\bar{x}=1,58$).

De acuerdo con nuestros datos, las situaciones de evaluación relevantes del Practicum se ubican fundamentalmente al final y durante el proceso, en este caso, con el objetivo de identificar necesidades y ayudarles en sus dificultades. Sería necesario que la universidad considerara la ubicación de situaciones de evaluación al inicio del proceso, ya que un 53,85%

de los tutores mencionan que excepcionalmente o nunca trabajan con el estudiante antes de su entrada en el Practicum y/o de su llegada a la escuela. Es recomendable que al planearse las situaciones o actividades de evaluación, el tutor universitario en el programa de evaluación considerara la importancia de incorporar alguna actividad evaluadora con finalidad diagnóstica, ya que pueden ser una ayuda para favorecer y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante y para que el tutor tome decisiones pedagógicas, conozca y valore cuáles son las ideas, los conocimientos previos, las concepciones y potencialidades del alumnado en relación a las competencias y contenidos ejes del Practicum (Parcerisa, 2009; Sans, 2008).

Asimismo, los tutores declaran que no observan la actuación de los estudiantes durante su estancia en la escuela. En consecuencia, las tutorías semanales en la universidad se transforman en espacios grupales privilegiados de seguimiento y evaluación continua de los estudiantes. Sin embargo, el manejo de las tutorías en que coinciden un grupo de estudiantes que algunas veces no tienen las mismas necesidades, no siempre les facilita ese seguimiento individualizado del trabajo y progreso de cada uno.

La tutoría podría promover la actividad conjunta entre estudiantes, entre estudiantes y su tutor, o entre el estudiante y el tutor. El tutor podría puntualizar ayudas que permitan a los estudiantes la construcción de conocimientos claramente contextualizados, en donde la interacción con otros individuos a través de la interacción social fuera una característica esencial del desarrollo cognitivo (Arboix, Barà, Ferrer, Font, Forns, Mateo, Monreal, Pèrez, y Sangrà, 2003; Coll, 2001; Díaz Barriga, 2006; Mauri, Coll y Onrubia, 2009; Rogoff, 1993; Zabalza, 2011).

Momentos de observación	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Casi siempre	A menudo	Excepcionalmente	Nunca			
En cada tutoría con los estudiantes (evaluación continua)	3 (11,54%)	17 (65,38%)	5 (19,23%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	1,85
Antes de iniciar la estancia en la escuela (seminarios de preparación; tutorías previas, etc.)	6 (23,08%)	6 (23,08%)	11 (42,31%)	3 (11,54%)	26 (100%)	1	1,58
Al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.)	6 (23,08%)	11 (42,31%)	8 (30,77%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	1,85
Durante su estancia en la escuela (tutorías, observación in situ, etc.)	14 (53,85%)	11 (42,31%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,50
Al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.)	24 (92,31%)	2 (7,69%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,92
Antes de su calificación con los otros tutores del Practicum	7 (26,92%)	12 (46,15%)	2 (7,69%)	5 (19,23%)	26 (100%)	2	1,81
Antes de su calificación con el tutor del Practicum del centro escolar	9 (34,62%)	13 (50%)	3 (11,54%)	1 (3,85%)	26 (100%)	2	2,15
Cuando intuyo que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades	13 (50%)	10 (38,46%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,38

Tabla VI.16. Momentos en que se crean situaciones y actividades con finalidad evaluativa

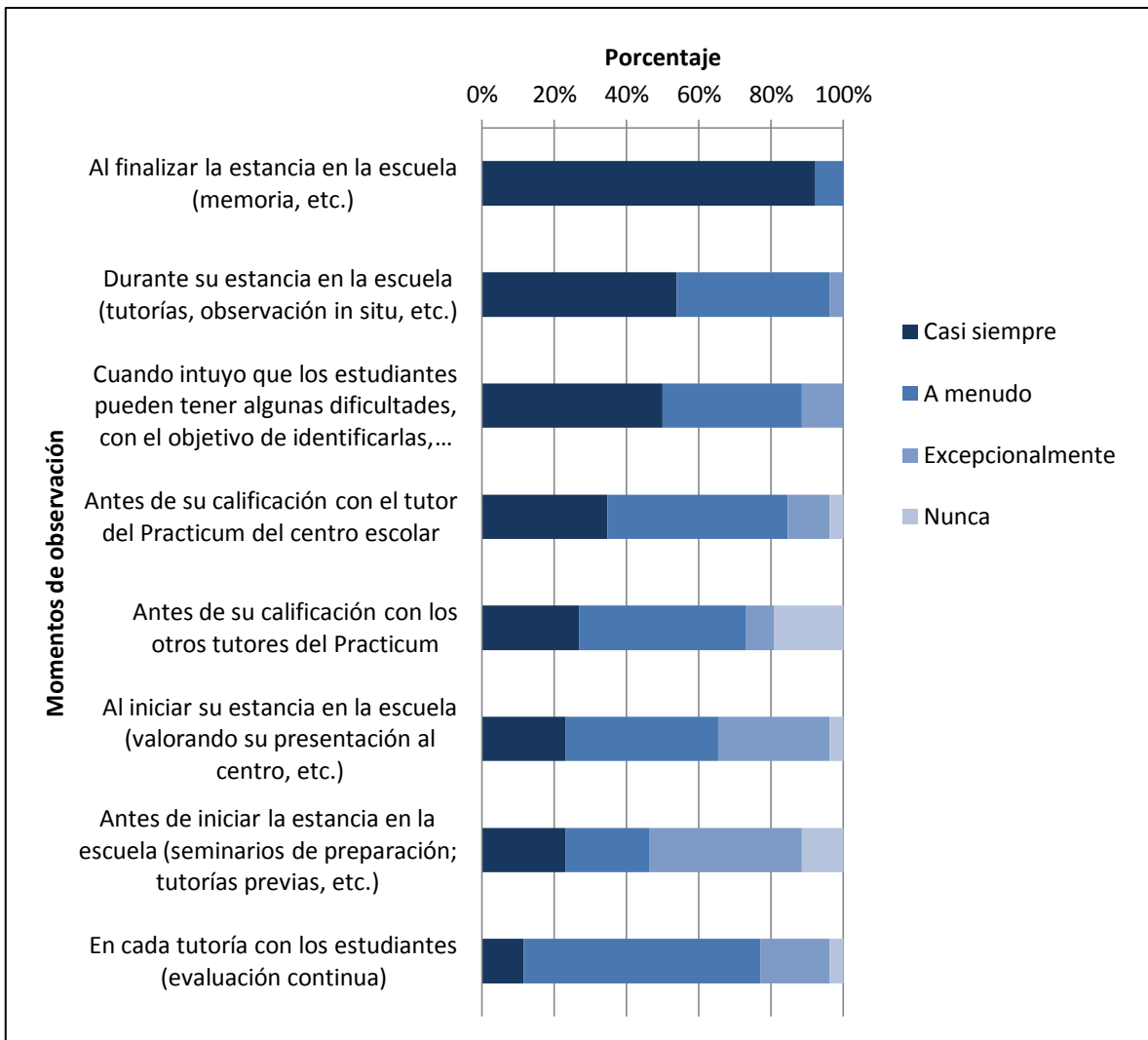


Gráfico VI.16. Momentos en que se crean situaciones y actividades con finalidad evaluativa

Además de identificar los momentos de evaluación, los tutores se pronunciaron sobre las fases del Practicum en que crean situaciones y actividades con una finalidad básicamente evaluativa y que son por orden decreciente las siguientes: al acabar su estancia en el aula, etc. ($\bar{x}=2,50$); al acabar una vez elaborado y defendido el trabajo final del Practicum ($\bar{x}=2,46$); durante su implicación en la aula ($\bar{x}=2,12$); al acabar una de las fases del Practicum ($\bar{x}=2,08$), y al iniciar cada una de las fases del Practicum ($\bar{x}=1,42$).

La información dada por los tutores del Practicum permite señalar que la actividad evaluativa está centrada al finalizar las prácticas, defender la memoria y concluir la permanencia del estudiante universitario en el aula y el centro escolar. En lo que respecta al inicio o final de cada fase del Practicum, las situaciones o actividades de evaluación se señalan en menor grado. Esto podría ser debido a que, como lo señalamos en párrafos anteriores, la situación de

evaluación más reconocida en el Practicum de formación de maestros es la memoria, situación que hace que el tutor universitario pueda precisar claramente las fases del Practicum o el inicio o final de las mismas, ya que los estudiantes se centran en ir elaborando y entregando documentos que son parte de la memoria desde el primer día, aunque no reciben calificación sobre cada uno de ellos y sí feedback centrado en el contenido del escrito. La calificación se obtiene al final del proceso.

Fases del Practicum	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Casi siempre	A menudo	Excepcionalmente	Nunca			
Al iniciar cada una de las fases del Practicum	5 (19,23%)	6 (23,08%)	10 (38,46%)	5 (19,23%)	26 (100%)	1	1,42
Al acabar cada una de las fases del Practicum	10 (38,46%)	10 (38,46%)	4 (15,38%)	2 (7,69%)	26 (100%)	2	2,08
Durante su implicación en el aula	10 (38,46%)	9 (34,62%)	7 (26,92%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,12
Al acabar su estancia en el aula, etc.	18 (69,23%)	3 (11,54%)	5 (19,23%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,5
Al acabar, una vez elaborado y defendido el trabajo final del Practicum	19 (73,08%)	2 (7,69%)	3 (11,54%)	2 (7,69%)	26 (100%)	3	2,46

Tabla VI.17. Fases del Practicum en que se realizan actividades evaluativas.

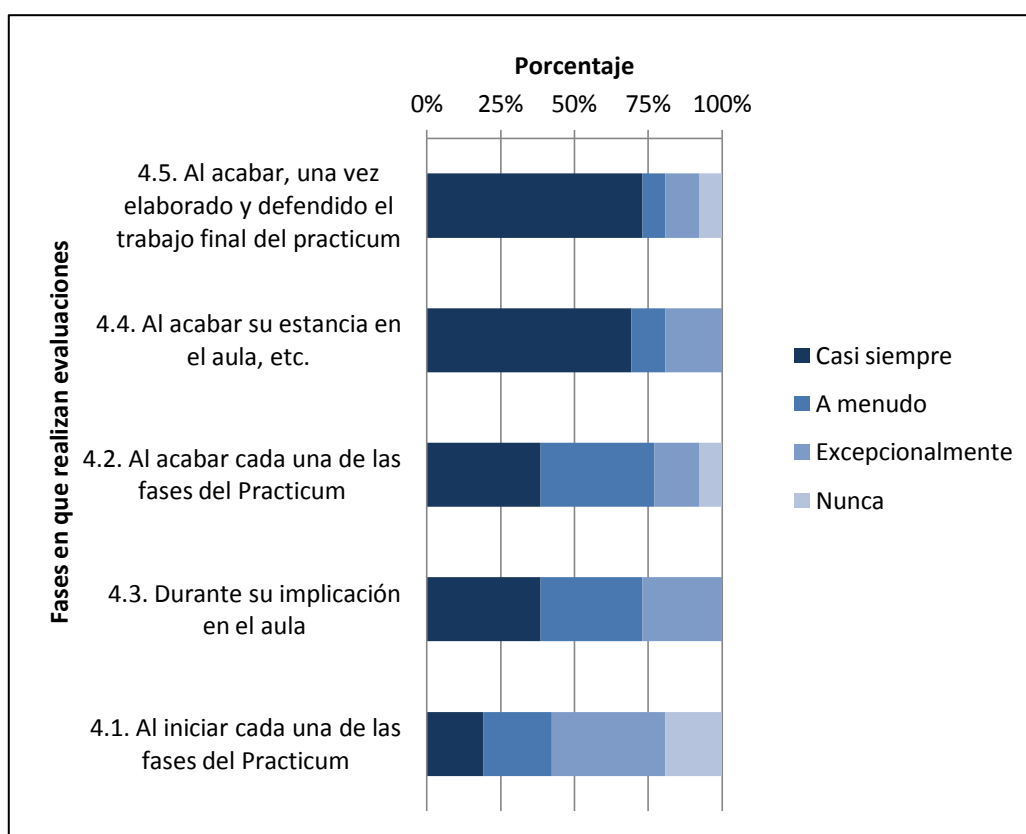


Gráfico -VI.17. Fases del Practicum en que se realizan actividades evaluativas

VI.7. La Práctica de la evaluación en cada situación de evaluación: situación de evaluación y su caracterización

Los datos recopilados de la pregunta 8 (importancia de aspectos en la calificación del Practicum), P12 (frecuencia de aspectos de la evaluación final de la programación), 13 (frecuencia de la importancia de la fundamentación de la programación), 14 (frecuencia de los aspectos que se valoran en la memoria), 15 (frecuencia dedicación de tiempo por parte de los estudiantes) y 17 (frecuencia del peso específico de las competencias en la calificación final), serán tomados en cuenta para analizar la situación de actividad de evaluación y su caracterización.

Al indagar qué aspectos evalúan los tutores cuando califican hemos encontrado que son, por orden decreciente, los siguientes: la responsabilidad del estudiante con el centro de prácticas ($\bar{x}=2,96$); la reflexión mostrada en la memoria ($\bar{x}=2,92$); la responsabilidad del estudiante con las actividades y/o acontecimientos de su aula ($\bar{x}=2,88$); la participación del estudiante en las sesiones de tutoría y la calidad educativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula ($\bar{x}=2,65$); la conexión mostrada entre lo adquirido en la universidad y la práctica profesional en el centro ($\bar{x}=2,58$); la coherencia entre la programación que desarrollará y los principios de la didácticas específicas y el grado de logro de las competencias del Practicum ($\bar{x}=2,5$); la atención a la diversidad ($\bar{x}=2,38$) y el nivel inicial del cual parten los estudiantes evaluados ($\bar{x}=1,77$).

Los tutores declaran que valoran positivamente tanto que los alumnos se impliquen de manera responsable en el centro, el aula y, en menor grado, en las tutorías de la universidad, como que demuestren capacidad de reflexión en la memoria sobre la práctica realizada. En ambos casos, los estudiantes deben mostrar que vinculan lo aprendido en la universidad con la práctica, proponen a los niños y niñas actividades de calidad educativa y atienden a la diversidad. En la valoración los tutores declaran que también tienen en cuenta, el logro de competencias y el punto de partida del estudiante de prácticas, aunque, como hemos visto, sobre este último aspecto han declarado también que no desarrollan actividades de evaluación específicas dirigidas a indagar sobre el mismo y actuar en consecuencia.

Para tener evidencias de la implicación responsable de los alumnos en el centro y en las aulas escolares, los tutores del Practicum deberían poder contar con información adecuada y que no

puede observar directamente. Para lograrlo resulta muy necesaria la colaboración en procesos de evaluación entre los tutores de la universidad y los del centro escolar. Estudios realizados por Coll (1994); González y Hevia (2010); Martínez y Navarro (2011); Muradás y Porta, (2005); Tribó, (2008); Zabalza, (2011) señalan que aunque se ha mejorado mucho en los sistemas de supervisión y tutorías, se necesitaría mejorar en la implicación del tutor universitario durante el período de realización de las prácticas. Para ello resultaría muy conveniente una comunicación adecuada entre la universidad y los centros y entre los estudiantes y sus tutores, así como trabajar en la creación de criterios comunes entre ambas instituciones para la evaluación del estudiante y del Practicum mismo. La selección de centros que permitan realizar prácticas y que constituyan espacios de aprendizaje contrastado, que cuenten con protocolos de colaboración interinstitucionales sistematizados - donde se clarifique el rol de cada institución y la colaboración de cada uno al proceso de acogida, seguimiento y evaluación- es también un elemento muy necesario, tal como los mismos tutores señalan.

Aspectos	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante			
La participación del estudiante en las sesiones de tutoría	17 (65,38%)	9 (34,62%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,65
La responsabilidad del estudiante con el centro de prácticas	25 (96,15%)	1 (3,85%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,96
La responsabilidad del estudiante con las actividades y/o acontecimientos de su aula	23 (88,46%)	3 (11,54%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,88
La conexión mostrada entre lo adquirido en la universidad y la práctica profesional en el centro	16 (61,54%)	9 (34,62%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,58
La coherencia entre la programación que desarrollará y los principios de las didácticas específicas	13 (50%)	13 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,5
La calidad educativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula	17 (65,38%)	9 (34,62%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,65
La reflexión mostrada en la memoria	24 (92,31%)	2 (7,69%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,92
El grado de logro de las competencias del Practicum	13 (50%)	13 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,5
El nivel inicial del cual parten los estudiantes evaluados	5 (19,23%)	13 (50%)	5 (19,23%)	3 (11,54%)	26 (100%)	2	1,77
La atención a la diversidad	15 (57,69%)	7 (26,92%)	3 (11,54%)	1 (3,85%)	26 (100%)	3	2,38

Tabla VI.18. Importancia de los aspectos en la calificación del Practicum

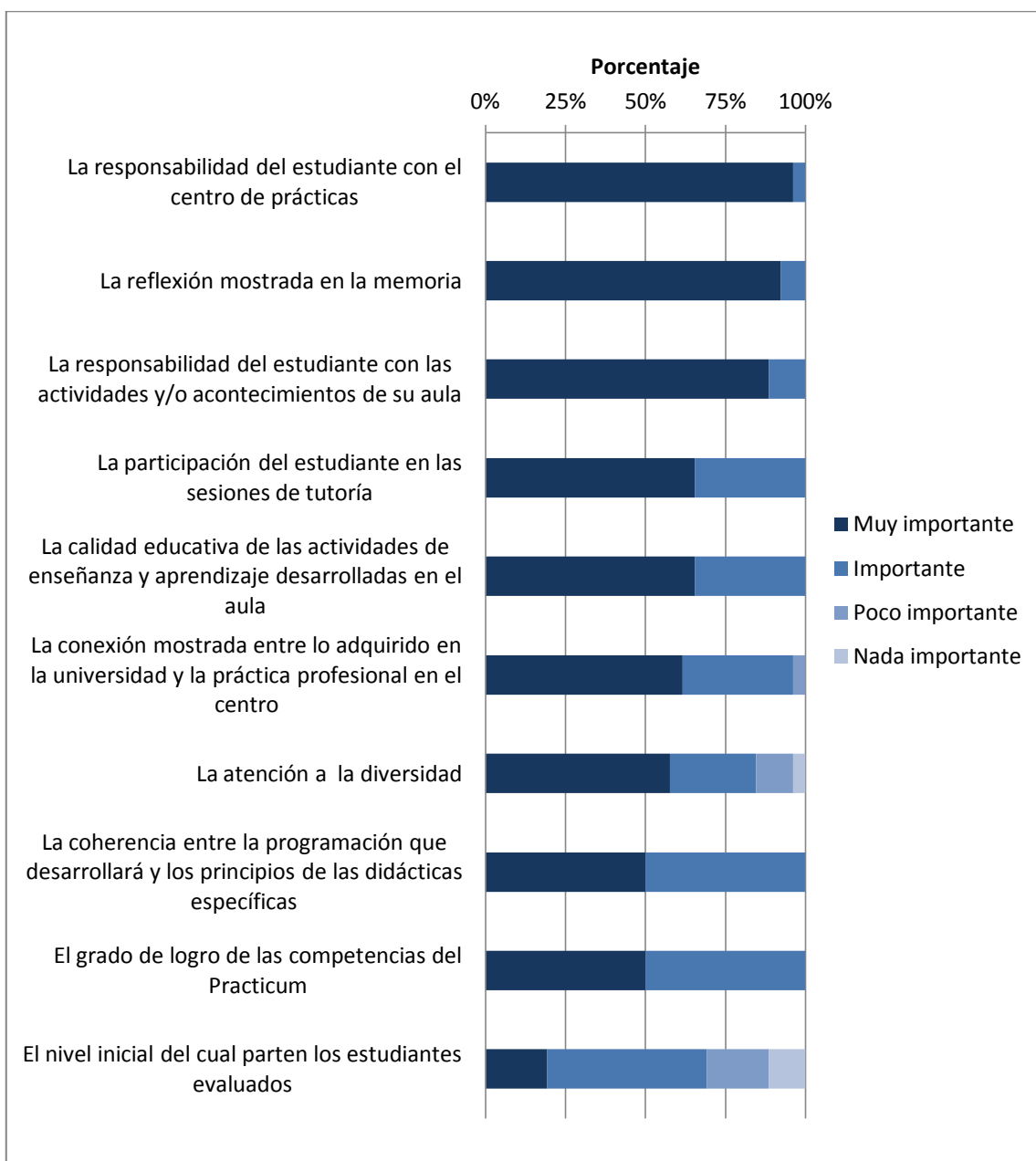


Gráfico VI.18. Importancia de los aspectos en la calificación del Practicum

Los aspectos sobre la fundamentación de la programación que valoran los tutores universitarios son por orden decreciente: la base reflexiva (en y sobre la práctica) de la programación ($\bar{x}=2,54$); la fundamentación innovadora de la programación ($\bar{x}=2,35$); incorporar a la programación el aporte de los alumnos del aula ($\bar{x}=2,27$); la fundamentación científica de la programación ($\bar{x}=2,23$), y el uso de los modelos didácticos que incorporan las aportaciones de la investigación educativa ($\bar{x}=2,00$).

Aspectos	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante			
Fundamentación científica de la programación	9 (34,62%)	14 (53,85%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,23
Fundamentación innovadora de la programación	11 (42,31%)	13 (50%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,35
Base reflexiva (en y sobre la práctica) de la programación	14 (53,85%)	12 (46,15%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,54
Uso de modelos didácticos que incorporan las aportaciones de la investigación educativa	6 (23,08%)	14 (53,85%)	6 (23,08%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2
Incorporar a la programación el aporte de los alumnos del aula	9 (34,62%)	15 (57,69%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,27

Tabla VI.19. Importancia otorgada a la fundamentación de la programación

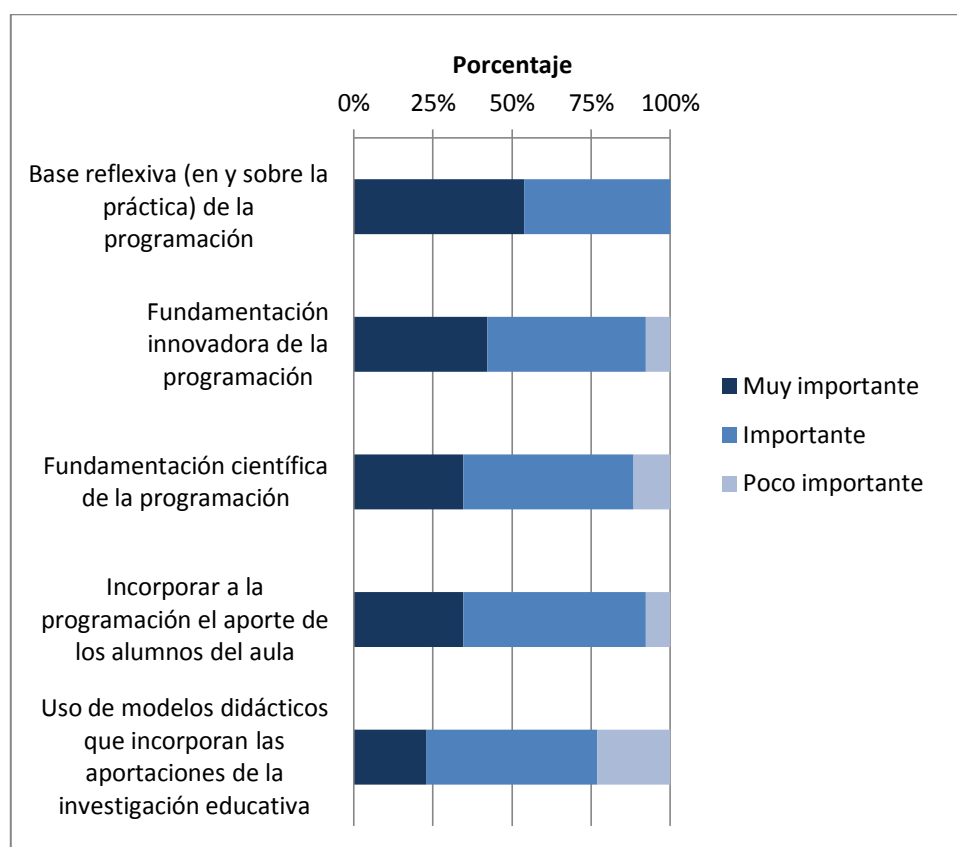


Gráfico VI.19. Importancia otorgada a la fundamentación de la programación

Ya no en lo relativo a la evaluación de las prácticas en su conjunto, sino a la evaluación de la programación, el tutor universitario declara valorar, como ya señalamos anteriormente: que los objetivos y contenidos se hayan seleccionado y organizado siguiendo criterios educativos

adecuados; que promueva la comunicación entre alumnos para aprender; que cumpla con todos los requisitos formales solicitados en el Practicum; que pongan de manifiesto una actitud de respeto y empatía con todos los alumnos del aula; que plantee actividades que promuevan la reflexión, el desafío cognitivo y el papel activo del grupo clase; que incorpore en el diseño de evaluación momentos de reflexión con los alumnos del aula sobre la evaluación; que incorpore las características y el estado inicial del alumnado de la clase; que muestre una comprensión científica adecuada de los contenidos que se enseñan y dedique momentos de reflexión sobre la programación para modificarla, si cabe, y que muestre un equilibrio adecuado entre el trabajo individual y en grupo. Los datos confirman la relevancia que el tutor universitario declara que da en la evaluación del Practicum a la programación. Sin embargo, dicho tutor tiene limitaciones para valorar esa programación, ya que, por ejemplo, no puede observar, en todos los casos, los resultados de la implementación de la misma en el aula, por ejemplo, valorando la respuesta de los niños y niñas de la clase. En consecuencia, se pone de nuevo de manifiesto la colaboración de ambos tutores en la valoración de competencias relevantes del alumnado.

En lo relativo a la evaluación de la memoria, los tutores universitarios seleccionaron por orden decreciente: la reflexión (análisis, argumentación y originalidad) en y sobre la práctica educativa ($\bar{x}=2,81$); la presentación de información de forma clara, concisa y argumentada ($\bar{x}=2,77$); la discriminación de información relevante ($\bar{x}=2,65$); la presentación formal de la memoria (redacción, ortografía, aspectos que deben incluirse, etc.) y la reflexión sobre el proceso de la adquisición de competencias durante el Practicum ($\bar{x}=2,5$); la valoración de los progresos e identificación de los aspectos en los cuales necesita trabajar para su desarrollo personal y profesional y la elaboración de la memoria con las orientaciones del tutor ($\bar{x}=2,38$), y construcción y reconstrucción de los conocimientos de manera autorregulada para favorecer la profesionalización ($\bar{x}=2,35$).

Aspectos	Respuestas:				Total	Mediana	Promedio
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante			
La presentación formal de la memoria (redacción, ortografía, aspectos que deben incluirse, etc.)	13 (50%)	13 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	2,5	2,5
La discriminación de la información relevante	18 (69,23%)	7 (26,92%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,65
La presentación de la información de forma clara, concisa y argumentada	20 (76,92%)	6 (23,08%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,77
La reflexión (análisis, argumentación y originalidad) en y sobre la práctica educativa	22 (84,62%)	3 (11,54%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,81
La reflexión sobre el proceso de la adquisición de competencias durante el Practicum	14 (53,85%)	11 (42,31%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	3	2,5
La valoración de los progresos e identificación de los aspectos en los cuales necesita trabajar para su desarrollo personal y profesional	12 (46,15%)	12 (46,15%)	2 (7,69%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,38
La construcción y reconstrucción de los conocimientos de manera autorregulada para favorecer la profesionalización	12 (46,15%)	11 (42,31%)	3 (11,54%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,35
La elaboración de la memoria con las orientaciones del tutor	11 (42,31%)	14 (53,85%)	1 (3,85%)	0 (0%)	26 (100%)	2	2,38

Tabla VI.20. Importancia para evaluar de manera sistemática la memoria

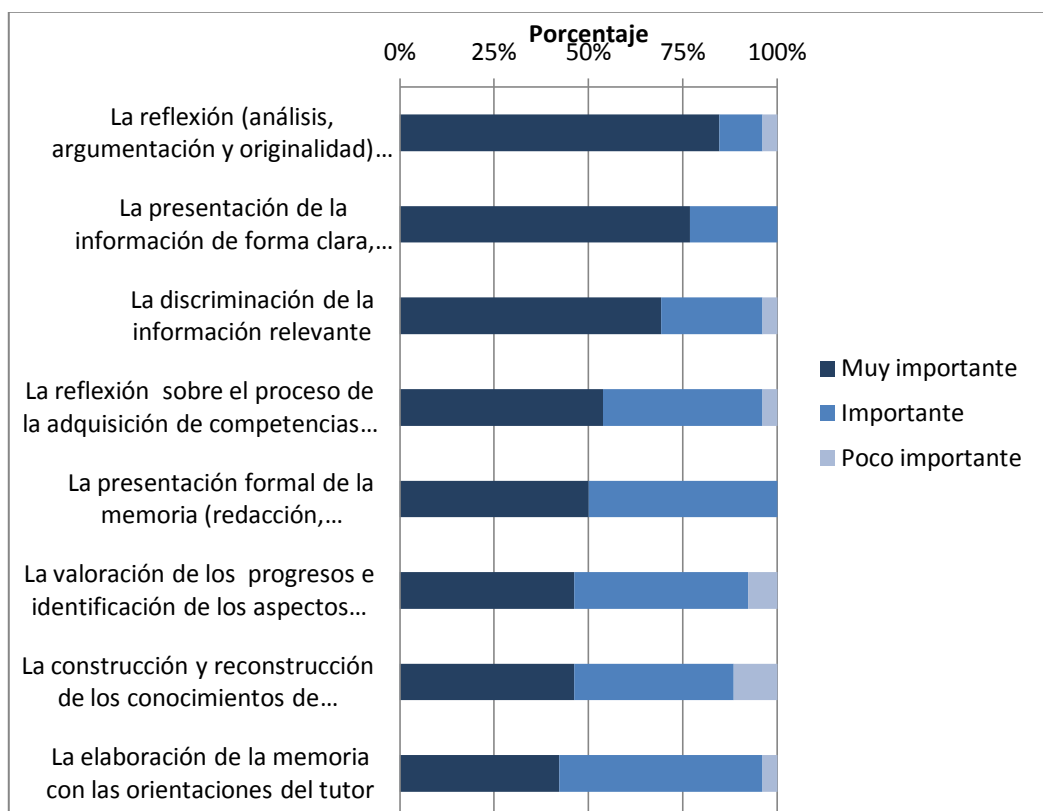


Gráfico VI. 20. Importancia para evaluar de manera sistemática la memoria

Al matizar los datos que tenemos sobre los aspectos que son importantes considerar a la hora de calificar el Practicum la mayoría de los elementos que el tutor universitario menciona son puestos en práctica por los alumnos durante su permanencia en el centro escolar, lugar en el que el tutor de la universidad asiste puntualmente y, en la mayoría de los casos, no supervisa directamente al estudiante. En lo relativo a la memoria, cabe destacar la importancia otorgada a la reflexión y a la argumentación, lo que nos lleva a preguntarnos, ¿cómo se enseña en el Practicum esas competencias a las que se les otorga un papel tan central en la evaluación?

VI. 8. La práctica de la evaluación en cada situación de evaluación: el feedback en cada situación de evaluación

La indagación realizada en la pregunta 5 (Frecuencia de actuaciones o decisiones), 6 (frecuencia para mejorar las actuaciones y/o decisiones), 7 (frecuencia de las personas con las que comparte los resultados de la evaluación), 9 (frecuencia de evaluación de trabajos escritos), 11 (frecuencia de evaluación de conjunto sobre relación teoría-práctica), 14 (frecuencia de los aspectos que se valoran en la memoria) y 15 (frecuencia de dedicación de tiempo), nos permiten presentar el uso del feedback que dicen los tutores universitarios que ellos realizan.

Primeramente queremos mencionar que el análisis realizado en el apartado anterior: *La Práctica de la evaluación: situación de actividad de evaluación y su caracterización* es parte del feedback que ofrece el tutor universitario.

En este apartado lo que haremos es ampliar algunos aspectos sobre el feedback que dicen los tutores universitarios que brindan a los estudiantes del Practicum. Primeramente rescatar que el propósito que tiene el docente al dar el feedback a sus alumnos es orientarles para que tomen consciencia de lo que han aprendido, pero también para que reflexionen sobre las adaptaciones o cambios que deben realizar para poder aprender lo que todavía no han logrado. Consideran que el feedback que les ofrecen es importante para que puedan conocer sus fortalezas, sus debilidades, las dificultades en la práctica, las competencias que han adquirido y aquellas que deben adquirir antes de finalizar el Practicum.

El tutor de la universidad declara que plantea el feedback más centrado en la elaboración de trabajos escritos (memoria, carpeta o programación), situación de evaluación por la cual

menciona que dan feedback durante todo el proceso de elaboración de estos documentos, siendo el momento en que más feedback ofrecen y de manera más personalizada durante la elaboración de la programación. El feedback de forma grupal lo centran en aspectos puntuales que creen deben conocer todos los estudiantes y que aparecen como relevantes a lo largo del Practicum.

También afirman que los documentos que revisan los devuelven con correcciones y valoraciones mientras los estudiantes elaboran dichos documentos ($\bar{x}=2,85$). Los tutores mencionan que los estudiantes conocen los criterios de evaluación que se utilizan en la valoración, pero señalan también que el feedback completo lo ofrecen al final del proceso, cuando los estudiantes han terminado ya el Practicum.

Deseamos comentar que, según nuestros datos, los tutores que dan feedback a sus estudiantes en el proceso y en el tiempo adecuado, realizan comentarios en los documentos que luego devuelven a los estudiantes, para que los revisen, puedan mejorarlos y volver a presentarlos. Podemos pensar que se aprende del error y que lo que los docentes trabajan es la discrepancia entre los conocimientos que tienen los alumnos y aquellos que deben llegar a adquirir.

Durante el proceso del Practicum los tutores universitarios, como ya hemos mencionado anteriormente, declaran que se centran en algunas tareas que asignan a los estudiantes, al parecer en la memoria y, muy en especial, en la programación. Pero existen otras tareas que realizan los estudiantes, tales como, su implicación en las actividades del centro escolar durante su permanencia en la institución y la preparación de la defensa de la memoria, entre otras que, al parecer, deberían poder ser apoyadas por el feedback del docente mucho más de lo que realmente ocurre en la **práctica**. Podríamos pensar que ello se debe a que el tutor de la asignatura ha seleccionada las tareas que él cree son más significativas o en las que el estudiante necesita más orientación o feedback.

Para resumir los resultados de cada uno de los apartados, señalaremos que los tutores afirman que

1- La evaluación del Practicum cumple fundamentalmente una función pedagógica, con carácter continuo y regulador formador y formativo.

El carácter continuo viene dado porque la evaluación se desarrolla centrada en el proceso de cada estudiante a lo largo del Practicum y con el objetivo de darle a conocer lo que ha aprendido y prepararle para que pueda mejorarlo.

El carácter regulador formador se identifica por el hecho de que se considera al estudiante como el centro de la práctica de la evaluación y protagonista de su proceso de aprendizaje. En consecuencia, la evaluación consiste en proporcionarle información que pueda usar para, por una parte, identificar los puntos fuertes y débiles de sus actividades y, por otra parte, se responsabilice de mejorarlos.

El carácter regulador formativo se identifica por el hecho de que los tutores afirman que usan los resultados de la evaluación para revisar elementos clave de toda propuesta docente (los objetivos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y la evaluación misma), aunque no en igual grado la globalidad de la propuesta del Practicum o el modelo de relación entre la universidad y el centro escolar de prácticas que sostiene dicha propuesta. La naturaleza reguladora formativa de la evaluación se sitúa fundamentalmente al nivel del proceso mismo de enseñanza, aprendizaje y evaluación del Practicum y no al nivel de la propuesta institucional docente. Quizás por ello mismo, los tutores afirmen que comunican los resultados de la evaluación con otros tutores con quienes comparten ese nivel de experiencia y no tanto con los responsables institucionales del Practicum o los Jefes de estudio.

2- En lo que respecta al objeto de la evaluación las declaraciones de los tutores ponen de relieve que la competencia más valorada en el momento de la calificación final se relaciona con la capacidad de elaboración o diseño de una unidad docente y con la competencia comunicativa. Ambas seguidas por las de autonomía en el aprendizaje, reflexión crítica y ética profesional. Las competencias de trabajo en equipo, gestión de conflictos e innovación docente son mencionadas en un menor grado.

Los tutores afirman que buscan indicadores o evidencias de logro de esas competencias en la preparación y el desarrollo del Practicum por los estudiantes (cumplimiento de los objetivos, de los criterios y demandas del tutor de la universidad) y en su implicación responsable en el logro de las finalidades educativas de un centro escolar, esforzándose por formar parte de un

equipo educativo y cumpliendo, en su rol de practicantes, con las normas de participación, organización y funcionamiento del mismo. En este proceso, la reflexión se considera una actividad fundamental del Practicum: tanto la reflexión sobre la propia actuación, como la reflexión sobre los resultados de aprendizaje y la atención a la diversidad de los alumnos del aula y del centro escolar. Los tutores afirman que valoran que la reflexión se lleve a cabo mediante la relación continua entre la teoría y la práctica. Los tutores reconocen que la reflexión es un aspecto fundamental de la elaboración del propio pensamiento pedagógico y del aprendizaje de opciones metodológico- didácticas diversas y de la elaboración de materiales docentes apropiados. Cabe señalar, que el aprendizaje por el estudiante de aspectos relacionados con la evaluación, aparece en último lugar.

En cualquier caso, los tutores afirman que lo más importante para la calificación final es la memoria que contiene el diseño, desarrollo y evaluación de la programación e integra elementos de reflexión y relación teoría-práctica. Aunque la memoria se presenta al final del Practicum, la práctica de la evaluación de los tutores recae en la valoración y seguimiento continuado de productos escritos a lo largo del Practicum por los estudiantes, en los que se incluye la programación de una secuencia o unidad didáctica. En este sentido, los tutores favorecen a que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación, realizan el seguimiento de aspectos incorrectos, efectúan valoraciones cualitativas con comentarios sobre lo que debe mejorarse y piden a sus alumnos que devuelvan sus trabajos con las correcciones efectuadas al final del proceso.

Los tutores afirman que comentan las calificaciones finales con cada estudiante y con el tutor del centro antes de darlas por definitivas y les informan personalmente de los resultados obtenidos. El referente fundamental de la calificación final son los criterios del tutor, seguido de los del plan de estudios. Los criterios del equipo de tutores del Practicum de la universidad son también importantes, pero en menor grado lo son los criterios de los tutores del centro escolar.

3- El programa de Practicum se refiere a las situaciones que los tutores elaboran para conocer y hacer público lo que los alumnos de prácticas han aprendido.

Las situaciones de evaluación relevantes del Practicum se ubican fundamentalmente en el durante, con el objetivo de identificar necesidades y ayudarles en sus dificultades, y al final del proceso.

La elaboración y defensa de la memoria es la única situación de evaluación del Practicum propiamente dicha y se ubica, como producto, fundamentalmente al final del proceso, cuando el estudiante la entrega al tutor y la defiende en público. Sin embargo, la elaboración de la memoria contempla la realización paulatina de diferentes actividades o tareas de evaluación que el estudiante desarrolla con apoyo del tutor del Practicum y en que debe dar muestra de lo aprendido.

En consecuencia con ello, los tutores declaran que las actividades relacionadas con la evaluación durante el Practicum se concentran en el aula y consisten en observar y analizar lo que ocurre en el grupo clase e intervenir elaborando una programación y su implementación, y realizando, si cabe, el seguimiento de uno o algunos alumnos. También, pero en menor grado, las actividades consisten en estudiar el centro y caracterizar su propuesta educativa, participando en actividades propias del equipo docente y del centro escolar (más allá del aula). Lo fundamental en todos los casos es observar, analizar y reflexionar sobre su actividad práctica. En resumen, a lo largo del Practicum, los alumnos proporcionan a sus tutores evidencias escritas y con carácter mayoritariamente individual, de todas esas actividades: la caracterización del centro; la elaboración de la programación y su implementación; el desarrollo e implicación en actividades del aula y del centro de carácter educativo – instruccional o institucional.

El feedback se ofrece centrado en cada una de estas tareas escritas - específicamente basado en los borradores, las elaboraciones iniciales y progresivas de dichas observaciones, análisis y programaciones - ofreciéndose de modo continuo, aunque no siempre de modo suficientemente inmediato, y centrado en errores o aspectos concretos de la tarea que deberían mejorarse, con un claro carácter retroactivo. El momento en que reconocen que ofrecen más feedback y de manera más personalizada ocurre durante la elaboración de la programación. El

feedback de forma grupal es utilizado para comunicar a los estudiantes aspectos puntuales que todos deben saber.

Al finalizar las prácticas la actividad de evaluación se centran en valorar la memoria y su defensa. En este último caso, el análisis y la reflexión sobre la práctica aparecen como objeto de evaluación relevante ubicado al final del proceso y, en consecuencia, los tutores la valoran como producto resultado de todas las demás actividades objeto de evaluación durante el Practicum.

Los tutores afirman que de la programación valoran fundamentalmente la selección de los objetivos y contenidos de aprendizaje; el uso de metodologías que propicien la interacción entre iguales y con el profesor y que impliquen a los alumnos en el aprendizaje. La reflexión sobre evaluación no se menciona o no en el mismo grado ni tampoco el papel de la misma en el desarrollo de competencias de regulación del aprendizaje. En lo relativo a la memoria, cabe destacar la importancia fundamental otorgada a la reflexión y a la argumentación de lo que se ha efectuado en la práctica.

Los tutores declaran que en la calificación final valoran positivamente tanto que los alumnos se impliquen de manera responsable en el centro, el aula y, en menor grado, en las tutorías de la universidad, como que demuestren capacidad de reflexión en la memoria sobre la práctica realizada. En ambos casos, los estudiantes deben mostrar que vinculan lo aprendido en la universidad con la práctica, proponen a los niños actividades de calidad educativa y atienden a la diversidad. En la valoración los tutores afirman que también tienen en cuenta, el logro de competencias y el punto de partida del estudiante de prácticas, aunque, no desarrollan actividades de evaluación al iniciar el Practicum. Al parecer lo más importante para la calificación final es la memoria que contiene el diseño, desarrollo y evaluación de la programación e integra elementos de reflexión y relación teoría-práctica.

Notamos que si bien la evaluación es de carácter continua, su calificación, según los tutores, es retroactiva, en el sentido que, el estudiante ya ha acabado sus prácticas cuando cierra la reflexión sobre las mismas y expone de modo conjunto y relacionando todos aquellos aspectos que le resultaron relevantes. Se podría inferir, que tal vez esto se deba a que los

tutores universitarios casi nunca observan la actuación de los estudiantes durante su permanencia en el centro escolar.

Sin duda los tutores en la tutoría semanal se dotan de medios y obtienen evidencias que les permitan conocer lo que realizan los estudiantes en la escuela, para identificar sus aportaciones y la forma en que resuelve las situaciones que se le presentan. Sin embargo, al ser la tutoría cada semana y con muchos estudiantes que tienen situaciones específicas que desean comentar con el tutor, no siempre, se puede realizar un seguimiento personalizado adecuado a cada estudiante. Al mismo tiempo, esos aspectos ponen de relieve la importancia de la colaboración entre el tutor de la universidad y el del centro escolar.

VII. Capítulo Séptimo. Datos y análisis de la información recopilada en las entrevistas a informantes clave

Los datos que se presentan a continuación se utilizarán para llevar a cabo el análisis (Ver Anexo N° 6) han sido obtenidos mediante el análisis de los datos recogidos en las entrevistas efectuadas a informantes claves, siete tutores del Practicum de la formación de maestros de la Universidad de Barcelona. Se trata, como indicamos, de tutores de reconocido prestigio en la institución, cuyas aportaciones en lo referente al Practicum se utilizan para elaborar la propuesta definitiva del mismo en el curso siguiente 2011 – 2012, ya que, actualmente, forman parte de estancias de gestión académica de la Facultad.

A través de las entrevistas, se profundizó en el estudio y comprensión de las prácticas de evaluación del Practicum basados en competencias y en el papel del feedback para convertir la evaluación en un instrumento pedagógico o educativo al servicio de la construcción del conocimiento y de la regulación y mejora del propio aprendizaje del alumno. La presentación de resultados de las entrevistas se dirige también al logro del Objetivo 3. (Describir problemas y dificultades de una evaluación del Practicum basado en competencias) y del Objetivo 4 (Conocer las expectativas sobre las nuevas propuestas de evaluación de las nuevas titulaciones).

Cómo señalamos en apartados anteriores, presentaremos los resultados de las entrevistas siguiendo la pauta base de las mismas y de acuerdo con los objetivos de la investigación. Después de ofrecer los resultados de cada dimensión que contemplan las entrevistas, se presentará también los resultados de aplicar la matriz de análisis de las mismas a dichos resultados y con la finalidad de valorar el grado en que cada dimensión se muestra en los datos obtenidos, considerando si dicha dimensión tiene presencia total, parcial, anecdótica o no presencia.

VII.1 Concepción de la evaluación naturaleza y características

Como habíamos mencionado, la perspectiva teórica que guía este estudio es la constructivista sociocultural y situada, concretamente, lo referente a las categorías conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas, las cuales analizaremos a continuación a partir de los resultados obtenidos en este estudio.

VII.1.1. Enfoque y características de la evaluación del Practicum

Considerando las coordenadas teóricas adoptadas en este estudio en lo concerniente a la evaluación del Practicum, los siete tutores universitarios la identifican prioritariamente desde una función pedagógica, continua, reguladora (formativa y formadora), que sirve a los estudiantes para la mejora continua del aprendizaje de las competencias.

Los tutores entrevistados declaran que la evaluación del Practicum es compleja y lo más difícil del proceso. Sin embargo, creen que debe ser continuada, reguladora: formativa y formadora, una práctica dedicada a realizar un seguimiento constante y permanente de los estudiantes que les posibilite aprender y mejorar sus conocimientos y planteamientos iniciales. Para ello, rescatan que...*hacíamos muchísima evaluación continua... tutor 2 línea 256.*

Asimismo, dicen que la evaluación en el Practicum tiene el cometido de que los alumnos puedan poner en juego todos sus saberes, todas sus habilidades y competencias y, para ello, es necesario que el tutor establezca, con claridad, los momentos del proceso en los cuales se debe evaluar, para promover en los alumnos la autoreflexión continua, y valorar las prácticas en función de los aportes de cada estudiante e intervenir cuando sea necesario. El propósito es favorecer la mejora continua del alumno que aprende, identificando y corrigiendo sus errores, y para construir y reconstruir sus conocimientos...*a partir de los inputs de la evaluación para que vayan reflexionando sobre su proceso y se vayan autorregulando... Tutor 2, líneas 53-54.*

Tres tutores mencionan como un complemento de la evaluación la interacción directa con el tutor del centro escolar, ya que él observa día tras día en el aula cómo se desenvuelve el estudiante, y de ese modo poder conocer mucho más directamente sus actuaciones. Estos tutores consideran que se debe valorar al alumno en la acción para poder certificar algunas de las competencias adquiridas en el Practicum y que, en consecuencia, es imprescindible también asistir a algunas de las sesiones que lleva a cabo en el aula.

Por otra parte, cuatro tutores universitarios hicieron referencia en la conceptualización de la evaluación a la importancia que debería poseer la evaluación, teniendo en cuenta aspectos tanto pedagógicos como social-acreditativos. Los tutores destacaron la necesidad de acreditar

a la sociedad que los estudiantes están preparados para trabajar como maestros,...*entiende que estemos preocupados porque realicen un trabajo de calidad, ya que es un maestro que lanzamos al mercado... Tutor 1, líneas 339-341.*

Se encuentran datos sobre el convencimiento de los tutores universitarios de que la evaluación del Practicum tiene fundamentalmente una función continua, reguladora y orientada a la mejora de la actividad del estudiante. Los tutores indican que a lo largo del tiempo que dura la asignatura realizan una valoración continua por medio de los comentarios de los estudiantes en la tutoría o los del tutor del centro escolar (cuando lo toman en cuenta) y mediante la revisión continua de los documentos que les presentan los estudiantes. Todo ello, les permite identificar si se están logrando o no los objetivos de aprendizaje. De ese modo, los tutores universitarios pueden reorientar, regular, modificar o reforzar el proceso formativo de cada estudiante **y** mientras se está llevando a cabo.

Asimismo, declaran que la evaluación del Practicum posee un carácter auténtico y situado gracias a que los estudiantes tienen que planificar, intervenir y evaluar una propuesta de actuación directa con alumnos del aula que respondan específicamente a sus necesidades de aprendizaje. Es decir, realizan en un espacio real y un contexto situado una propuesta docente dirigida a que todos los alumnos de la clase aprendan. Para ello deben colaborar con el tutor del centro, a quien toman como modelo y guía que les ayuda a ir adquiriendo las competencias de su profesión.

Ahora bien, al parecer los tutores universitarios entrevistados, aunque tienen claro que deben acreditar a la sociedad si el estudiante está preparado para la incorporación a la profesión, centran la evaluación, casi exclusivamente, en la función pedagógica, presentando únicamente algún apunte sobre la evaluación social acreditativa. La calificación de las prácticas aparece al final de las mismas. Los tutores creen que deben basar la acreditación del estudiante en una práctica de la evaluación continua y calificarles atendiendo a éste proceso y a los cambios que el estudiante efectúa gracias al uso de las valoraciones o del feedback que recibe durante todo el proceso.

No obstante, es necesario considerar que si bien los tutores declaran que en la primera tutoría explican a los estudiantes los criterios de la evaluación acreditativa que guiarán la valoración

del Practicum, los criterios de evaluación de las actividades que desarrollan a lo largo del mismo se exponen a medida que dicho Practicum avanza. Sin embargo, durante el Practicum los tutores se centran en el seguimiento del proceso de cada estudiante y, según sus declaraciones, los criterios de valoración de las actividades que desarrollan durante el Practicum no resultan tan explícitos. La dualidad entre la función de la evaluación centrado en lo pedagógico y la centrada en lo social acreditativo de la evaluación es un hecho, pero las entrevistas ratifican que predomina la primera función sobre lo segunda y también en el momento de decidir las calificaciones,

...es verdad, que como hasta el final no está todo elaborado, el producto final, digamos también que es difícil calificar, no sería imposible porque se pueden poner notas parciales, por decirlo así. (Pero), si te soy bien sincera: no he tenido la necesidad de hacerlo, y, como en un principio, con esta idea más cualitativa me ha ido funcionando bien... Tutor 4, líneas 520-524.

Conforme se implanta una práctica evaluativa continua y reguladora (formativa y formadora), el estudiante podría contar con criterios e indicadores precisos de evaluación, que le ayudaran a conocer la calificación del propio trabajo y autorregular su aprendizaje. De ese modo se evitaría la práctica habitual de calificación que se ubica al final del proceso, en que los tutores les envían por correo electrónico dicha calificación, o se la comunican en una reunión, posterior a la defensa de la memoria, sin desglosarla o sin una explicación amplia de cómo se han aplicado los criterios de evaluación para comprender el resultado de la calificación otorgada. Los tutores están obligados a cumplir únicamente con el artículo 12.2 de la Universidad de Barcelona de hacer *constar públicamente los criterios y sistemas de evaluación, ponderación y calificación [...] (Universidad de Barcelona, 1995 p. 3).*

VII.1.2. Concepción de la evaluación por competencias: características y concreción en las prácticas de evaluación

En los datos recopilados, los siete tutores declaran que la evaluación del Practicum debe apoyarse en un enfoque basado en competencias, que pretenda certificar y formar en contenidos, estrategias y resultados de la acción educativa práctica (Cano, 2008; Escudero, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Zabalza, 2008). Todos valoran que una evaluación basada en competencias debe basarse en la función pedagógica de la evaluación; contemplan que la evaluación debe ser continua, y que conviene que los profesores y los estudiantes tengan

claros los momentos de la evaluación, activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre lo que es ser maestro y sobre su quehacer, y efectuar un seguimiento continuado, constante y permanente de sus actuaciones, y tomar evidencias que justifiquen lo realizado por los alumnos en el Practicum, el cual:

...es como la parte de la formación en donde realmente se pueden trabajar competencias, entendiendo competencias como la capacidad de resolver situaciones problemáticas en el contexto. ¿Dónde se da esto?, se da en el Practicum... realmente donde el alumno pone en juego todos sus saberes, todas sus habilidades, competencias, personales, entonces es ahí donde se puede trabajar... Tutor, 3, líneas, 357-363.

Cabe añadir que los tutores universitarios juzgan que en un Practicum basado en competencias, al evaluar la actuación del estudiante, deben valorar su competencia para: la reflexión sobre la práctica y en la práctica de la enseñanza; la gestión de los problemas de y en la práctica; el conocimiento que posee de la realidad del aula y de los niños del grupo clase, en particular; la cooperación y solidaridad que mantiene con los compañeros, y la capacidad de planificar, entre otras competencias. Si bien, creen los tutores, que algunas competencias los estudiantes las pueden adquirir durante la formación inicial en la universidad, es en el Practicum donde las podrán poner en práctica, *es una asignatura que le permite reflexionar sobre la realidad Tutor 4, líneas 156-157.*

Para cumplir con el propósito de la reflexión sobre la prácticas, los tutores universitarios declaran que es necesario haber identificado los conocimientos previos que tienen sus estudiantes antes de iniciar el Practicum. Asimismo, creen que es necesario ayudarles a identificar el modelo de planificación adecuado para realizar la programación que deben desarrollar con los alumnos del centro escolar, ya que según los tutores, a los estudiantes se le dificulta esta elección debido a que *antes de llegar el alumno a las prácticas se han encontrado con muchos modelos; ellos no saben cuál es el mejor, tampoco ningún modelo es que sea mejor que otro Tutor 6 líneas 196-198.*

Al ayudar a los estudiantes para que logren reflexionar sobre la práctica para lograr realizar la mejor propuesta docente posible, los tutores universitarios afirman que lo importante es el proceso que sigue cada estudiante más que la calificación en sí misma. Los tutores consideran que durante el proceso los estudiantes estará obligado a tomar decisiones que

les permitirán reflexionar críticamente sobre sus acciones e ir autorregulando el propio aprendizaje. Por ello la tarea del estudiante del Practicum estará dirigida:

...a esforzarse en elaborar, revisar o recordar el conocimiento aprendido para mostrarlo públicamente, a conocer y valorar el resultado de su aprendizaje y a decidir qué y cómo mejorarlo. (Mauri y Barberà, 2007 p. 481).

Sin embargo, los tutores tienen claro que la reflexión que deben realizar los estudiantes del Practicum no es fácil y que tienen dificultades para lograrla. Para ayudarles en este proceso utilizan diferentes técnicas. Algunas técnicas, como la reflexión grupal sobre la realidad de sus aulas y las programaciones que elaboran y sus modificaciones y el seguimiento continuo del proceso personal del estudiante del Practicum, tienen como propósito que tomen conciencia de lo que están llevando a cabo, puedan aprender de ello y realizar los cambios necesarios para mejorarlos, tomando en cuenta que están inmersos en un proceso gradual y continuo de aprendizaje (Colom, Gómez, Mir, Riera, Rodríguez y Rosselló, 1993).

De igual manera, los tutores creen que la reflexión favorece el desarrollo profesional, ya que permite al estudiante conocer y analizar sus fortalezas y limitaciones en un contexto real, donde construye y reconstruye, gracias a sus aportaciones, su significado personal sobre lo que es ser maestro y, asimismo, puede tomar decisiones de mejora sobre su práctica docente.

Tutor 1	Tutor 2	Tutor 3	Tutor 4	Tutor 5	Tutor 6	Tutor 7
... muy importante el contacto con el tutor de la institución... Línea 176	... incidir en los aprendizajes y movilizar las formas de aprender... Líneas 47-48	... proceso reflexivo... Línea 72	... es una asignatura que le permite reflexionar sobre la realidad... Líneas 156-157	... al principio hay que activar los conocimientos iniciales, las ideas previas que tienen los alumnos sobre lo que es ser maestro, los centros, lo que es la etapa de primaria, etc.... Líneas 73-75	... las competencias se aprenden a partir de la práctica... Línea 6	... al ser pocos alumnos esta regulación (...) y autorregulación se puede llevar... Líneas 61-62
... la propia participación del estudiante dando al resto de compañeros ... Línea 177	... hay que ver a los estudiantes cómo se desempeñan en el aula... Línea 65-66	... no se les evalúa el error... sino que se usa para que aprendan Línea 325-326	... es la actuación del alumno y como él reflexiona y justifica las cosas... Línea 245-246	... un seguimiento por procesos... Línea 85	... reflexionar críticamente sobre aquello que han aplicado... Líneas 9-10	... hablando en grupo o ayudando a elaborar en grupo o bien individualmente ... Línea 97
... hay mucho diálogo... Línea 212	... ellos explicaban lo que habían hecho durante la semana y hablábamos entre todos de forma que todos compartían lo que habían hecho... Líneas 316-317		... funcionábamos en grupo porque había algunos comentarios que le hacías a uno (que) le podían retroalimentar al otro... Líneas 257-258		... trabajar más en equipo los tutores de las escuelas de primaria y los tutores de aquí... Líneas 72-73	... exige mucho trabajo en equipo, exige mucho una mirada transversal... Línea 457
... Se valora la capacidad de dar, de cooperar con el grupo... Línea 224	... hay muchísima reflexión-acción constantemente y modificación... Línea 376		... hacíamos tutorías individuales normalmente asociadas al momento de la planificación de la unidad de programación ... Líneas 259-260		... reflexión personal... Línea 139	
					... hacer una reflexión del contexto... Línea 248	
					... aprendizaje entre iguales... Línea 279-280	

Tabla VII. 21. Características de la evaluación del Practicum basado en competencias

Al concluir este apartado del enfoque y características de la evaluación, podemos afirmar que los tutores universitarios entrevistados efectúan una evaluación primordialmente basada en su función pedagógica con el propósito de facilitar a los estudiantes del Practicum el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de competencias. Asimismo, la evaluación con una función social se incluye, pero claramente determinada por los resultados de la evaluación pedagógica. Lo que se pretende fundamentalmente es proveer al estudiante de herramientas que le permitan reflexionar sobre su práctica profesional y realizar mejoras.

A continuación como lo hemos indicado en la metodología, a partir del análisis que realizamos sobre la categoría conceptual del análisis de las prácticas evaluativas (enfoque de evaluación) según la perspectiva constructivista sociocultural y utilizando nuestro protocolo de lo que se espera encontrar en cada categoría (Ver Anexo N° 4), ubicaremos en la matriz si existe sobre esa categoría presencia total (PT), presencia parcial (PP), presencia anecdótica (PA) o no presencia (NP) y ahí ubicaremos la cantidad de tutores universitarios que según los datos analizados plantearon la mayor parte de indicadores de la categoría.

Matriz general

Grados de presencia	Dimensión o categorías de evaluación	Indicadores
Presencia total	Mayoría de elementos de la categoría de evaluación y aplicación adecuada. 7/7	Mayoría de los indicadores de la dimensión (más de la mitad de los indicadores o la mitad de los más relevantes). Más del 75% de los indicadores.
Presencia parcial	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación medianamente adecuada.	Mayoría de indicadores de la dimensión menos de la mitad. Más del 50% de los indicadores.
Presencia anecdótica	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación poco sistemática.	Algunos indicadores; pocos de los indicados como más relevantes. Más del 25% de los indicadores y menos del 50% de los indicadores.
No presencia	En prácticamente todos los elementos de la categoría de evaluación y aplicación inadecuada.	Solo un indicador, poco relevante, o ninguno: menos del 25% de los indicadores.

Tabla VII.22. Matriz general. Presencia o no del enfoque de evaluación y sus elementos en el Practicum

Hemos ubicado en la matriz de análisis la categoría conceptual enfoque de evaluación en el grado de presencia total, porque según el análisis realizado, los tutores universitarios conciben al igual que la perspectiva constructivista sociocultural la evaluación con una función

pedagógica, centrada en el proceso y dirigida a ayudar a los estudiantes a construir y reconstruir conocimientos y adquirir competencias en el Practicum. Los tutores mencionan que utilizan una evaluación continua y reguladora, pero también situada y auténtica. Sin embargo, según lo hemos comentado en el análisis, sería necesario que los tutores universitarios pudieran reflexionar sobre el rol que otorgan a la evaluación con una función social.

VII.2. El objeto de la evaluación del Practicum basado en competencias

Desde la perspectiva constructivista sociocultural, se considera el objeto central de la evaluación el aprendizaje del alumno. En el caso del Practicum, este proceso se relaciona con las competencias y contenidos que debe aprender el estudiante a partir de la acción educativa e instruccional ofrecida por el tutor universitario y el tutor del centro escolar.

Por lo tanto, la asignatura del Practicum, basado en competencias, tiene como objeto de la evaluación facilitar a los futuros profesionales una mejor formación para ejercer su profesión. Para ello es necesario que los estudiantes adquieran competencias y los conocimientos relacionados con éstas que les permitan gestionar y responder a los problemas que se les presenten en su medio profesional.

VII.2.1. Competencias que se promueven en el Practicum

A partir de los datos recopilados sobre las competencias que según los tutores universitarios entrevistados se pretenden promover en el Practicum, se ha elaborado una lista de: a- competencias instrumentales, b- competencias interpersonales, y c- competencias sistémicas.

a) Competencias instrumentales

Los tutores 3-4-5-6 y 7 mencionaron como una de las competencias que promueve el Practicum la capacidad de análisis y síntesis. Rescatan la necesidad de que los estudiantes puedan reflexionar sobre la práctica educativa y su propia práctica e interpretar el análisis efectuado de modo que les dé elementos de mejora de su actividad. La idea es que puedan hacerlo tomando en cuenta la información recopilada sobre los diferentes niveles de la

práctica observada y analizada y también gracias a la relación de lo observado con la teoría aprendida en la universidad.

Los tutores 1-2-3 y 5 señalaron la importancia de la competencia de comunicación oral y escrita en la lengua propia de la escuela. El tutor 4 mencionó además la competencia oral.

Los tutores 1-2-5 y 7 destacaron la capacidad de gestión de la organización y la planificación como una competencia desarrollada en el Practicum. Los tutores señalan la importancia de que los alumnos sean capaces de diseñar e implementar unidades de programación. El tutor 2 menciona además la necesidad de que sepan llevar a cabo el seguimiento de sus alumnos y la función tutorial.

El tutor 1 centra la atención en dos competencias que deberían promoverse en el Practicum: la capacidad de resolver problemas y la de tomar decisiones. Asimismo, el estudiante debe ser capaz de valorar qué ha ejecutado bien y qué no, y qué cambios son necesarios. También ha de poder identificar por qué en algunas ocasiones no ha logrado implementar los cambios necesarios. Todo ello no debe repercutir en la calificación final de los estudiantes, pues el error y la reflexión sobre el error y su correspondiente modificación deben ser considerados como fuentes de aprendizaje.

b) Competencias interpersonales

Los tutores 2-3-4-5-6 y 7 creen necesario que el estudiante del Practicum ejerza la competencia del trabajo en equipo y la de habilidad para relacionarse con los otros. Para ello se requiere que pueda formar equipo con el tutor del centro escolar, relacionarse e interactuar con los demás maestros y estudiantes de Practicum del centro, negociar con ellos en la escuela y trabajar conjuntamente, por ejemplo, diseñando y evaluando materiales docentes.

c) Competencias sistémicas

Los tutores 1-2-4 y 5 señalan la necesidad de que el alumno del Practicum cuente con la competencia de aprender a aprender y de adaptarse a situaciones nuevas y gestionar el proceso de aprendizaje de manera autónoma. Especifican que los alumnos deben reflexionar sobre lo que están haciendo y aprendiendo, y poner en práctica los conocimientos nuevos para captar el interés de los niños y niñas del aula escolar.

Los tutores 1-3-5 y 7 mencionaron que los estudiantes deben adquirir las competencias básicas de todo profesor autónomo.

VII.2.2. Contenidos que se evalúan en el Practicum

Según el *Pla docent de l'assignatura del Practicum II* de los estudios de maestro de la Facultad de Formación de profesorado, los estudiantes estudian

<i>CONTENIDOS</i>	<i>COMPETENCIAS</i>
Introducción a las Prácticas: Objetivos y organización de las prácticas; Contenidos de aprendizaje. Funciones y responsabilidades del alumno de prácticas. Los Maestros tutores El profesor tutor Metodología y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar los elementos relevantes de la realidad escolar y su interrelación de manera sintética. ➤ Capacidad para organizar el propio trabajo y adjudicar el tiempo necesario. ➤ Planificar secuencias de enseñanza - aprendizaje en diferentes situaciones y contextos, y atendiendo a la diversidad del alumnado.
La escuela de Prácticas: características, titularidad y ubicación La relación escuela y contexto físico, socioeconómico, cultural y lingüístico El espacio escolar (organización y gestión) Propuesta educativa: la identidad educativa del centro La organización y funcionamiento de la escuela: órganos de gobierno, gestión pedagógica Niveles y ámbitos de participación Valoración del modelo de organización de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mostrar una actitud responsable y participativa en la escuela y el aula de prácticas. ➤ Integrarse en un equipo de trabajo, y reconocer los aspectos a mejorar en el trabajo en equipo. ➤ Capacidad para utilizar los conocimientos adaptándolos a la escuela y a la diversidad del aula. ➤ Capacidad para mantener una actitud favorable a la reflexión sobre la propia práctica, valorando su incidencia en la práctica Profesional.
Conocimiento del grupo clase. características El currículo y programación de las diferentes áreas en el ciclo y nivel escolar El papel del maestro: principios de intervención El alumnado y su diversidad La organización del aula y gestión del grupo Propuestas metodológicas y materiales curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar con un lenguaje adecuado y corrección lingüística el informe de prácticas y defender la actividad realizada con criterios pedagógicos, y claridad y corrección comunicativa.
La Programación: diseño e implementación Modelo y elaboración de secuencias didáctica (Programación). Guía del maestro. Materiales docentes y de evaluación	
La Memoria de Prácticas: diseño y planificación.	

Cuadro -II.4. Relación entre competencias y contenidos. Tomado de Pla docent de la asignatura, 2010 p.1/2

Al analizar los datos de las entrevistas, los tutores universitarios señalaron algunos de los contenidos mencionados en el párrafo anterior. El primer ámbito de contenidos que los siete tutores consideran esencial es la observación y análisis acerca de las propuestas educativas que elabora la institución o el centro escolar del Practicum; el aula, el tutor del centro, y el

contexto en el cual el centro se encuentra ubicado. Es decir, todo lo relacionado con el contexto educativo en el que los alumnos realizan sus prácticas.

Indican que los estudiantes deben analizar e interpretar, a partir de los documentos programáticos del centro y de las observaciones y las entrevistas efectuadas con los profesores responsables: *las características del centro, y cómo funcionaba (Tutor 4, línea 6)*. Además se trata de que analicen e interpreten la calidad de la propuesta educativa del centro, a partir de las *relaciones que establece la institución o escuela (donde va a hacer las prácticas), con las características y necesidades educativas del barrio y las propias del medio sociocultural donde éste está ubicado (Tutor 1, líneas 28-29)*. El análisis y la interpretación que el estudiante efectúa deben fundamentarse en la teoría, considerando la importancia que posee para el alumno el conocimiento general del centro y la práctica educativa en el aula.

El segundo ámbito de contenidos que declaran los siete tutores y que para ellos es esencial, es el relacionado con la intervención del maestro en el aula. Para ello, piensan que es trascendental la planificación, ejecución y evaluación de, como mínimo, una unidad o propuesta de programación. En su elaboración, el estudiante debe tomar en cuenta el contexto, las diferencias individuales, la etapa de desarrollo, los intereses del tutor del aula en la que lleva a cabo sus prácticas y los aportes de sus compañeros del Practicum. Asimismo, deben elaborar la propuesta de la unidad tomando como criterio la integración de actividades transversales entre áreas o ámbitos curriculares de la etapa educativa (Primaria; Educación Infantil), y que les lleven a realizar programaciones interdisciplinarias.

Al solicitar el tutor universitario a los estudiantes, como mínimo, la planificación de una unidad de programación, con la recomendación de llevarla a cabo considerando el contexto y la realidad de aula, se puede inferir que el Practicum estaría fomentando una enseñanza contextual y situada y, en consecuencia, la evaluación, a su vez, debería plantearse de forma situada y con carácter auténtico. La elaboración de la programación favorece que los estudiantes piensen, decidan, negocien con el tutor universitario y el tutor de aula y actúen de acuerdo con las posibilidades y limitaciones de la situación. De igual forma, los alumnos del aula tendrán un tutor que planifica acciones a partir de sus necesidades e intereses que favorecerá el aprendizaje significativo del diseño e implementación de la programación (Biggs, 2005; Brown, Collins y Duguid, 1989).

Un tercer ámbito de contenido que podemos extraer de los datos reunidos en las entrevistas sería el de la elaboración de la memoria (enunciada por seis tutores) o la competencia de dejar constancia de la actividad realizada y de la reflexión efectuada sobre la misma en dicha memoria o carpeta de aprendizaje (enunciada de ese modo, por un único tutor). Los tutores mencionan que es importante realizar el seguimiento de los estudiantes durante el proceso que conlleva la confección del documento o memoria final del Practicum. Señalan que, desde el primer día del Practicum, los estudiantes empiezan a elaborar cada uno de los apartados de la memoria. Este documento incluye el análisis e interpretación de las observaciones y la planificación, ejecución y evaluación de la unidad o unidades de programación: *se basa en un conjunto de evidencias donde el alumno va reflexionando y elaborando sus evidencias de aprendizaje (Tutor 3, líneas 64-65)*, o bien, *la misma realización de la memoria los diferentes apartados: cómo hay que escribirlos, cómo hay que sintetizar, cómo hay que describir y a la vez interpretar lo que se ha realizado en la experiencia en la escuela (Tutor 7 líneas 44-46)*

Un cuarto ámbito de contenido del Practicum indicado como esencial por tres de los tutores universitarios y que no se ha identificado en el *Pla docent de l'assignatura del Practicum*, es el análisis de la experiencia, basado en la relación teoría-práctica y efectuado en el seminario o tutoría que docentes y estudiantes llevan a cabo semanalmente en las aulas universitarias. Como mencionan algunos tutores, es importante que el docente del Practicum tenga claro el acompañamiento que debe hacer al estudiante para lograr movilizarlo de forma adecuada, de modo que establezca un “puente” entre la teoría, vista en la universidad, y la práctica, realizada en el centro.

Estos tutores mencionaron también que muchos estudiantes creen que, por encontrarse en un centro haciendo prácticas, ya son maestros y consideran que seguir profundizando en lo que aprenden en la universidad no les es necesario. Esta valoración de la teoría debe ser analizada en las sesiones de tutoría, pues el propósito de la misma es: *ayudarles a entender que la Universidad es el que les está ayudando a generarse unas “gafas” para interpretar y tomar decisiones sobre su práctica. Este es el trabajo del Practicum (Tutor 4, líneas 384-386)*. Para lograrlo es conveniente que el tutor universitario sepa que, además de gestionar el Practicum, debe profundizar en la dinámica de reflexión que permita al estudiante adquirir esa competencia (de reflexión sobre la propia práctica, sus capacidades, limitaciones, y posibilidades).

Para concluir este apartado sobre el objeto de estudio de la evaluación del Practicum, se desea mencionar que existe mucha coherencia entre las competencias fomentadas en el Practicum y los contenidos. Se identifica que una de las competencias que se trabajan en el Practicum es la capacidad de análisis y síntesis y con el objetivo de que los estudiantes puedan analizar e interpretar el contexto comunal, institucional y de aula en la cual el estudiante realiza observaciones, entrevistas y recopila documentos que le posibiliten tener un acercamiento a la realidad en la cual ejecutará sus prácticas, tomando en cuenta la teoría brindada en la universidad sobre lo referente a análisis e interpretación de la realidad.

Asimismo, en el Practicum se usa todo lo estudiado con el diseño, planificación, ejecución y evaluación de una unidad didáctica, la cual el estudiante debe diseñar considerando las diferencias individuales, la experiencia del tutor del centro, el aporte de sus compañeros de universidad y del tutor universitario, entre otros. También se pretende que los estudiantes adquieran la capacidad de organización y planificación. De esta forma, se observa la existencia de una relación directa entre lo trabajado en la tutoría y lo que se pretende que el estudiante estudie, adquiera y aplique en el centro escolar, para ello cada estudiante cuenta con el seguimiento realizado por el tutor universitario.

Pasando a la competencia de resolver problemas y tomar decisiones no aparece como un contenido específico en los datos recopilados en las entrevistas. Sin embargo, durante el proceso de seguimiento los estudiantes deben realizar adaptaciones y valoraciones personales con el objetivo de hacer cambios durante el proceso para lograr la autorregulación y gestión del propio aprendizaje. Aprenden del error, asimilan las dificultades y rescatan los aspectos positivos que durante el Practicum experimentan.

Por otro lado, es preocupante que aunque una competencia del Practicum es la reflexión sobre la propia práctica, únicamente tres tutores destacan la necesidad de trabajar en las tutorías la relación existente entre la teoría y la práctica. Este es un aspecto que debería analizarse en el Practicum, ya que algunos tutores podrían estar llevando a cabo una gestión de la dinámica del Practicum más administrativa, pensando que los estudiantes ya tienen clara la teoría y la buena práctica la están aprendiendo en el centro escolar y que, además, la relación entre ambas se efectúa por sí sola.

Es conveniente que los tutores del Practicum tengan claro que lo efectuado por los estudiantes en el centro escolar es también resultado del trabajo llevado a cabo por ellos en las sesiones de tutoría semanales en la universidad. Tanto el tutor del centro escolar como el tutor universitario deben tener claro el papel que les corresponde realizar durante el Practicum,

El tutor de la universidad, debe asumir decisiones de gestión y organizar actividades en torno a las prácticas con la finalidad de trascender la experiencia concreta y poder realizar un ejercicio de reflexión, abstracción y teorización sobre el trabajo que llevan a cabo los profesionales, mientras que el tutor de la institución de prácticas, acompañará al estudiante en la actividad profesional, indicándole las actividades necesarias para resolver aquellas situaciones que demanden su actuación (Pérez, Monreal, Mateos y Amador, 2003 p.932).

En síntesis, el objeto de estudio de la evaluación del Practicum señala que se valora que estudiantes logren diferentes competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas dando respuesta a las competencias descritas en el *Pla docent de l'assignatura*. Se puede inferir que la evaluación se centra en valorar aquello que los estudiantes necesitan lograr para cumplir con las demandas de su profesión en contextos reales que, presumiblemente, podrán en un futuro transferir lo aprendido en el Practicum a nuevas experiencias con características diferentes, donde a partir del proceso vivido en la asignatura, han aprendido a hacer cambios y valorar su propio proceso para lograr la autorregulación. La perspectiva fundamental de la relación entre la teoría y la práctica en el Practicum es aplicativa (de la teoría a la práctica) y transformativa (de la práctica a la teoría) y en ambos casos basada en la reflexión en y sobre la acción. Este aspecto debe ser objeto de reflexión profunda en el futuro, ya que, como la teoría pone de relieve, el pensamiento teórico no se transforma directamente en acción práctica, ni tampoco la práctica se transforma directamente en pensamiento teórico. Asimismo, el pensamiento teórico y el pensamiento práctico no se transforman uno en el otro, aunque se influyen dialécticamente.

El Practicum basado en un enfoque fundamentado en competencias ha implementado, en lo que respecta al objeto de evaluación, competencias asociadas a saberes, donde los objetivos que se imparten en la asignatura son significativos para el dominio de actividades o prácticas relevantes socioculturalmente (Martín y Coll, 2003). Promoviendo en los estudiantes la movilización, la integración y la transferencia de los conocimientos, las capacidades e informaciones de forma articulada e interrelacionada; logrando dar respuesta a las exigencias del Practicum. Se puede concluir que a partir de datos obtenidos y analizados, existe una

presencia de lo identificado como objeto de evaluación en el presente estudio y que se concreta en las competencias del Plan Docente del Practicum (Imbernón, 2007; Perrenoud, 2005).

A continuación como lo hemos indicado en la metodología de análisis, a partir del análisis que realizamos sobre la categoría conceptual del análisis de las prácticas evaluativas (el objeto de evaluación del Practicum: relación entre competencias y contenidos) según la perspectiva constructivista sociocultural y utilizando nuestro protocolo de lo que se espera encontrar en cada categoría (Ver Anexo N° 4), ubicaremos en la matriz si existe sobre esa categoría presencia total (PT), presencia parcial (PP), presencia anecdótica (PA) o no presencia (NP) y ahí ubicaremos la cantidad de tutores universitarios que según los datos analizados plantearon la mayor parte de indicadores de la categoría.

Grados de presencia	Dimensión o categorías de evaluación	Indicadores
Presencia total	Mayoría de elementos de la categoría de evaluación y aplicación adecuada. 7/7	Mayoría de los indicadores de la dimensión (más de la mitad de los indicadores o la mitad de los más relevantes). Más del 75% de los indicadores.
Presencia parcial	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación medianamente adecuada.	Mayoría de indicadores de la dimensión menos de la mitad. Más del 50% de los indicadores.
Presencia anecdótica	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación poco sistemática.	Algunos indicadores; pocos de los indicados como más relevantes. Más del 25% de los indicadores y menos del 50% de los indicadores.
No presencia	En prácticamente todos los elementos de la categoría de evaluación y aplicación inadecuada.	Solo un indicador, poco relevante, o ninguno: menos del 25% de los indicadores.

Tabla VII.23. Matriz general. Presencia o no del objeto de evaluación y sus elementos en el Practicum

Al realizar el análisis sobre el objeto de estudios de la evaluación del Practicum, hemos ubicado la categoría conceptual en el grado de presencia total, ya que, existe mucha coherencia entre los contenidos y las competencias que se fomentan en el Practicum. Los tutores consideran importante que el estudiante logre a partir del acercamiento a la realidad inmediata en la que realizará sus prácticas, adquirir la competencia de interpretar los aspectos relevantes identificados y así realizar propuestas de intervención desde su disciplina para implementar en el centro escolar.

VII. 3. El Programa de la Evaluación

En este apartado estaremos presentando los agentes implicados en la evaluación del Practicum y sus respectivas funciones. Además las situaciones o actividades de evaluación que realizan los tutores universitarios del Practicum.

VII.3.1. Agentes que intervienen en la evaluación del Practicum

Como hemos señalado en apartados anteriores, el Practicum permite a los estudiantes según lo que declaran los tutores o docentes universitarios del Practicum, la reflexión y el aprendizaje de aquellos aspectos propios del ejercicio profesional. También la adquisición de conocimientos y competencias en contextos reales de trabajo como lo es el centro escolar. Es trascendental que el Practicum permita a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos a una práctica, pero también que puedan reflexionar sobre su desempeño e implementación durante la misma, teniendo una actitud crítica sobre su acción educativa.

Para lograr un Practicum que posibilite la reflexión sobre la acción educativa, es fundamental el papel que juegan los diferentes agentes implicados en la evaluación del Practicum, concretamente en la concreción de las actividades o situaciones de evaluación que conforman el programa de evaluación. Para ello se hará una síntesis de la actuación individual o conjunta efectuada por cada agente involucrado según el pla docent de l'assignatura (2010/2011) y los datos recopilados de las entrevistas ejecutadas a los tutores universitarios.

1- La comisión de prácticas

Cinco de los siete tutores entrevistados señalaron como uno de los agentes que intervienen en la evaluación del Practicum la *Comisión de Prácticas de la Facultat de Formació del Professorat*, la cual tiene la responsabilidad de seleccionar y coordinar la presencia de estudiantes del Practicum en centros educativos e integrar equipos interdisciplinarios conformados por los tutores universitarios que impartirán el Practicum. Asimismo, dicha comisión envía a cada tutor el Plan docente de la asignatura, que ha sido aprobado por los diferentes Consejos de Estudios e incluye criterios de evaluación comunes a todas las titulaciones de maestro (Monné, González, Sayós y Tribó, 2003 p.129).

En el Plan docente 2010-2011 se encuentra la *avaluació acreditativa dels aprenentatges de l'assignatura*, la cual menciona que la asistencia a la tutoría semanal de la facultad es obligatoria, la evaluación es continuada y la calificación final se obtiene de:

a- la avaluació feta del professor de la universitat de les activitats realitzades per l'alumne durant l'assignatura (30); b- avaluació feta pel professor tutor de la universitat de la memòria de practiques presentada per l'alumne (30%), c- avaluació feta pel mestre tutor del centro sobre el procés que l'alumne ha fet a l'escola que recull la fitxa d'avaluació (25%), d- avaluació del tutor o tutores de la universitat (Jurado) de l'exposició oral de l'alumne de la seva experiència i el seu treball en l'assignatura (10%) y e- autoavaluació de l'alumne (5%). (Pla Docent del Practicum. Comissió de Practicum de la Facultat de Formació dels professorat.)

Las entrevistas ponen de relieve que los tutores universitarios no tienen claro cómo se elaboran los porcentajes parciales correspondientes a cada uno de los estamentos y responsables de la evaluación del Practicum. Ello puede ser debido a que están más centrados en una evaluación pedagógica, como se señala en el apartado de la conceptualización de evaluación, donde la evaluación sumativa- acreditativa, si bien la consideran necesaria, no la ven como prioritaria. Los tutores están convencidos de que resulta muy difícil dar una calificación cuantitativa y con carácter sumativo final a sus estudiantes.

Los tutores consideran que la labor de la Comisión de prácticas *es bastante compleja porque tenemos muchos estudiantes, muchísimos. Es muy compleja toda la arquitectura de la Comisión, de manera que hay que activar las prácticas y tal y que responda a (...) profesores Tutor 3, Líneas 369-371*. No obstante, rescatan que todavía no se ha *acabado de conjugar lo que podría ser la coordinación íntima entre los diferentes agentes de esta tutorización y de la evaluación del Practicum, estamos en proceso, es un proceso Tutor 1 líneas, 411-413*.

También señalan que en algunos momentos se ha contado con coordinadores muy comprometidos que facilitan el trabajo en equipo, y con la elaboración de unidades de programación integradas a partir del aporte de tutores de las diferentes disciplinas, quienes elaboraron pautas que guiaran a los estudiantes en la elaboración de una programación de estas características, y así lograr evaluar sus posibilidades como futuros maestros.

Consideran que actualmente se necesita una mejor coordinación entre la Comisión y los tutores universitarios que permita una interacción adecuada entre los equipos de profesores, que deben trabajar juntos.

Mencionaron que, de no lograrse esto como en años anteriores, se podría estar presentando una falta de cohesión grupal que puede afectar el desarrollo de un Practicum centrado en competencias. Los tutores reconocen que la Comisión de Prácticas desarrolla una labor de mucha gestión, necesaria para iniciar el Practicum, pero creen que debería también dedicarse a coordinar las acciones de los docentes del Practicum y fomentar la elaboración participada y en equipo de tutores de documentos y pautas que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de competencias de los estudiantes de la asignatura.

2- Equipos inter o multidisciplinarios de la Facultad

Los equipos de tutores universitarios conformados por docentes de diferentes especialidades han sido identificados según los datos por seis de los tutores entrevistados. Uno de ellos rescata significativamente la importancia del trabajo conjunto entre un profesor generalista y otro especialista, que si bien en un inicio costó lograr las condiciones precisas para llevarse a cabo, después funcionaron muy bien. *Esto beneficia mucho a los alumnos, porque si no es solamente una visión Tutor 3, líneas 394-395.* Otro tutor menciona que hay aspectos en la unidad de programación específicos, para lo que, reclama la colaboración de otros colegas, que ayuden al estudiante o le brinden apoyo para concretar su propuesta docente, *intento que diseñen el material didáctico con el máximo de flexibilidad de adaptarlo al contexto y con el máximo de rigor profesional Tutor 6, línea 243-244.* Se puede intuir que algunos tutores universitarios han logrado y observado los beneficios que para el mejor aprendizaje del alumno da el trabajo desde diferentes disciplinas profesionales.

Sin embargo, cuatro de los tutores manifestaron su preocupación por la falta de coordinación entre los equipos de profesores, situación por la cual se han extraído de las entrevistas algunos comentarios:

...y de vez en cuando había una reunión de coordinación donde cada profesor tutor exponía sus problemas, ideas, se intentaba consensuar bastante lo que se hacía. Pero

eran pocas las reuniones y la coordinación yo creo que era bastante superficial... Tutor 2, líneas182-185.

...en aquel momento-, no lo recuerdo muy bien, ella estuvo en el equipo de la facultad que propuso una organización para los equipos docentes del Practicum así, multidisciplinar y claro hubo muchos tutores que lo vivieron mal... Tutor 4, líneas 404-407.

Entonces la coordinación académica se intenta dando un plan docente común. Facilitando, organizando equipos pero no tienen tiempo, no lo hacen con tiempo; yo ahora mismo no sé qué equipo tengo Tutor 5, línea 260-263.

...el equipo, plantea muchas dificultades porque tenemos la visión del generalista y la visión del especialista: cada uno desde su área. Hasta uno de matemáticas que decía que la unidad de programación que yo tengo que guiar solo puede ser de matemáticas porque no puedo guiar a nadie más... Tutor 7 líneas, 425-429.

Al analizar los comentarios se deduce que los tutores universitarios demandan a la Comisión de prácticas, una mejor organización que permita a los tutores conocer con anticipación el equipo de profesionales con el cual deben coordinarse y realizar más reuniones con el equipo de profesores con el propósito de poder compartir sus dificultades o propuestas. Asimismo, demandan la elaboración de material que pueda ser utilizado para ayudar a los alumnos (planificación, evaluación, entre otros).

También señalan la necesidad de que exista una negociación sobre la forma de implementar el Practicum y, por ende, la evaluación. Demandan el compromiso profesional y una actuación responsable de algunos tutores durante el proceso de la asignatura, ya sea apoyando en el proceso de planificación de las unidades de programación del estudiante, o bien, durante el seguimiento que debe realizarse. Se trata de lograr que no se presenten situaciones en donde, *hay tutores que se implican mucho y otros que no se implican nada, entonces, cuando hay un tribunal y ciertos tutores ponen una valoración, se ven y los mismos estudiantes lo ven, entonces la valoración que se hace a veces es poco rigurosa; Tutor 2, líneas 409-412.*

3- Jefe de estudios del centro escolar

Tres tutores comentaron que es la persona encargada de ubicar a los estudiantes con algún tutor generalista o especialista, *guía a los estudiantes en la realización del análisis institucional del centro y coordina las entrevistas entre los maestros tutores y los profesores tutores.* (Monné, González, Sayós y Tribó, 2003 p.135).

4- Tutor del centro escolar (generalista y especialista)

Los siete tutores universitarios entrevistados identifican al tutor de prácticas del centro escolar como una persona clave para lograr que los estudiantes puedan planificar, ejecutar y evaluar las unidades didácticas en el aula; y para tener un modelo de las diferentes estrategias didácticas para promover el aprendizaje y la enseñanza en los alumnos en la escuela. Asimismo, les corresponde efectuar el seguimiento y evaluar al estudiante durante su permanencia en el centro escolar y se espera que tenga una comunicación permanente con el tutor universitario.

Los entrevistados mencionan diferentes funciones de los tutores del centro escolar, las cuales a continuación se resumirán en un listado.

- a) Ubica al estudiante de prácticas en lo que respecta al plan curricular en el cual están trabajando cuando llega el estudiante universitario.
- b) Solicita al estudiante que prepare e imparta tal unidad temática de programación contando con su asesoramiento.
- c) Revisa las unidades didácticas efectuadas por el estudiante, hace los comentarios pertinentes o solicita modificaciones, para lograr que la propuesta sea contextualizada.
- d) Conversa con el tutor universitario para valorar el proceso de cada estudiante. Esto se lleva a cabo durante la visita que hace el tutor de la universidad al centro escolar.
- e) Acompaña al estudiante durante su permanencia en el centro.

- f) Evalúa al estudiante en lo referente a la actitud, el comportamiento, la relación y responsabilidad con los niños, el comportamiento con los otros maestros, entre otros; y explicita esta valoración en la ficha que se le envía desde la universidad.
- g) Asume la responsabilidad de ser el guía en el centro para conseguir que el alumno saque el máximo provecho de cada situación, ser cotutor.
- h) Observa al estudiante y está en diálogo constante con él.

5- Tutor universitario

El papel del tutor universitario es fundamental para el desarrollo del Practicum. Los datos obtenidos identifican la trascendencia que el tutor tiene al orientar y guiar a los estudiantes durante su práctica para realizar un seguimiento de cada estudiante durante todo el proceso y ayudarlo en la planificación de las unidades de programación. Trata de ser un puente entre la universidad y el centro escolar y de promover la reflexión sobre la práctica. Asimismo, les propone la realización de actividades que les permitan comprender la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, y les provee de pautas que les faciliten el trabajo que deben realizar durante el Practicum, en especial la programación y la elaboración de la carpeta de aprendizaje, y la defensa oral de la misma.

A continuación se presenta un listado elaborado a partir de los datos obtenidos.

- a. Proporciona pautas a los estudiantes que les permitan identificar las competencias del Practicum e identificar cuáles adquiere por su implicación en el mismo.
- b. Implica al alumno en la elaboración de la memoria desde que inicia el Practicum.
- c. Presenta a los estudiantes los criterios y los aspectos que serán evaluados durante la asignatura, al inicio de la misma.
- d. Acompaña a los estudiantes en la relación de éste con el tutor del centro.
- e. Coordina su negociación y acuerdos con el tutor del centro sobre las unidades de programación.
- f. Realiza el seguimiento personal y continuado de cada estudiante del Practicum.
- g. Ayuda al estudiante a evaluar su proceso de aprendizaje durante el Practicum.

- h. Mantiene una comunicación constante con el tutor del centro utilizando diferentes medios como: Internet, el teléfono o e-mail, notas y documentos escritos o bien presencialmente, aunque sea como mínimo una vez durante el Practicum.
- i. Guía los estudiantes para que reflexionen sobre su construcción y reconstrucción de conocimientos y den aportes a sus compañeros.
- j. Construye junto con el estudiante la programación de su trabajo práctico, aportando sugerencias, observaciones, entre otros.
- k. Conciencia a los estudiantes de las competencias que adquieren en el Practicum y le anima a sistematizar la reflexión y el aprendizaje de las mismas en la memoria o carpeta de aprendizaje.
- l. Brinda a los estudiantes ayudas para autoevaluar su proceso y autorregular el aprendizaje.
- m. Reflexiona sobre el contenido del Practicum asignatura y sobre la conveniencia de realizar adaptaciones necesarias para la mejora de la propuesta docente a los estudiantes universitarios.
- n. Reflexiona sobre la importancia del trabajo conjunto entre los diferentes agentes que intervienen en el Practicum.
- o. Tutoriza al grupo de alumnos que le ha sido adjudicado proponiéndoles actividades de gestión y reflexión teórica y elaboración técnica.
- p. Asiste al centro escolar para observar el desempeño del estudiante y reunirse con el tutor para valorar la labor del estudiante.
- q. Revisa de forma continuada cada apartado de la memoria o carpeta de aprendizaje que realizan los estudiantes y les otorga feedback.
- r. Ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su quehacer en el Practicum.
- s. Recopila la información del centro escolar, para llevar a cabo la evaluación del estudiante.
- t. Elabora instrumentos o pautas con indicadores que permitan la evaluación continuada de los estudiantes del Practicum
- u. Discute en las tutorías, a partir de las informaciones y de la planificación que elaboran los estudiantes.
- v. Efectúa la evaluación acreditativa social sobre la asignatura del Practicum.

6- Estudiante

El estudiante es otro agente involucrado en la evaluación ya que debe cumplir con las situaciones o actividades de evaluación del Practicum y las tareas que cada una conlleva. Asimismo, según los datos obtenidos debe realizar la autoevaluación de cada una de las partes que presenta desde el inicio de su práctica en la institución hasta la defensa de la memoria en la universidad. Se desea rescatar que uno de los tutores mencionó que en la defensa de la memoria todos los estudiantes evalúan la presentación de cada alumno.

VII.3.2. Toma de decisiones por parte de los agentes involucrados para una mejor orientación, seguimiento y mejora del Practicum

Después de describir los agentes involucrados en las prácticas de evaluación y de las funciones que según los datos recopilados realizan cada uno, es fundamental analizar algunos aspectos que mencionaron los informantes claves en relación con algunas situaciones que podrían mejorarse para obtener una repercusión positiva en el desarrollo del Practicum.

VII.3.2.1. Comisión de prácticas y equipo de profesores

Cuatro de los tutores universitarios reconocen que las personas de la Comisión deben realizar mucha gestión administrativa consistente en seleccionar los centros educativos en los cuales se efectuará la práctica. Además, deben ubicar a los estudiantes en los centros escolares y conformar los diferentes equipos de profesores de diferentes disciplinas para trabajar en equipo durante el proceso del Practicum.

Tres de los tutores entrevistados consideran que la Comisión de prácticas ha realizado en años anteriores un trabajo muy significativo. Rescatan que los equipos de profesores conformados por la Comisión se reunían cada quince días, ejecutaban diferentes actividades que les permitían tener claridad de los indicadores de evaluación y de la forma de planificación de diferentes unidades de programación confeccionadas por los propios tutores universitarios de diferentes disciplinas. Estos instrumentos o pautas guía que elaboraban trabajando colaborativamente les ayudaban a comprender los indicadores de evaluación y el seguimiento que debían llevar a cabo con cada estudiante. Asimismo, seleccionaban unidades de

programación integradas que ofrecían a los estudiantes como ejemplos de buenas prácticas de programación.

Por otro lado, cuatro de los tutores universitarios indican que la Comisión, si bien conforma los equipos de profesores tomando en cuenta que cada grupo lo integren diferentes profesores que imparten diferentes disciplinas en, los equipos conocen que lo son de forma tardía y ello repercute en la planificación y la dinámica de la asignatura. Uno de los tutores menciona: *aquí es donde hay que trabajar muchísimo Tutor 2, línea 391*. Es necesario considerar esa solicitud de los tutores pues podría estar repercutiendo en la calidad del trabajo en equipo. Se podría pensar que algunos tutores del Practicum están realizando lo que creen más conveniente para el desarrollo y evaluación del Practicum. Sin utilizar las pautas empleadas en años anteriores y que han dado buenos resultados o sin realizar la coordinación con los maestros del centro y con las visitas al mismo. De igual forma, se podrían estar presentando problemas en el aporte que desde otras disciplinas pueda recibir un tutor para poder guiar a un alumno en la elaboración de las unidades de programación de un área que no es la suya.

En síntesis, aunque la Comisión de prácticas está promoviendo un plan docente único, la identificación de centros escolares para que los estudiantes realicen el Practicum, la ubicación de los estudiantes en el centro y la organización de equipos docentes para planificar conjuntamente la asignatura, se necesita reflexionar más y definir concretamente el rol de cada uno de los miembros del equipo, las actividades que deben efectuar, las pautas o instrumentos que deben utilizar, entre otros. Todo ello con el propósito de ofrecer a los alumnos un Practicum en el cual haya claridad sobre lo que deben hacer, con qué apoyos y la forma y criterios en que cada situación o actividad de evaluación será evaluada. Al respecto, el tutor 7 señala que, *habría que ser un poco más incisivos con los acuerdos mínimos, nadie se los puede saltar. Líneas, 359-360*.

VII.3.2.2. Tutor universitario y Tutor de centro escolar

Aunque los tutores universitarios participantes en el estudio lograron identificar las funciones que deben realizar cada uno de ellos y las que deben ejecutar los tutores del centro escolar, se considera fundamental analizar la interacción sobre algunos aspectos presentes entre ambos equipos de tutores, tomando en cuenta los datos obtenidos de las entrevistas.

Respecto a la temática acerca de la cual deben los alumnos del Practicum elaborar la unidad de programación, cinco de los tutores entrevistados indican que es seleccionada por el tutor del centro. Además, tienen claro que la universidad apoya el proceso educativo en el centro, pero no llega a imponerlo; en síntesis, la universidad actúa tomando en cuenta la escuela y las condiciones y características de la práctica en que el alumno se integra. El tutor del centro participa en la selección de las unidades de programación, de acuerdo con los intereses y expectativas de los estudiantes. Los tutores de la universidad apoyan a los estudiantes en el desarrollo de las propuestas, de modo que puedan ser supervisadas también por el maestro del centro, quien realiza los comentarios pertinentes y promueve que se efectúen adaptaciones y mejoras: *lo que importaba era que el proyecto fuera contextualizado y quien conocía la dinámica del grupo clase era la profesora tutora; por lo tanto, nada podía aplicarse ni realizarse del proceso sin haber hablado con la maestra tutora Tutor 2, líneas 90-93.*

Asimismo, consideran que es clave el papel del tutor del centro escolar, ya que mucho de lo realizado por el alumno del Practicum y del aprendizaje adquirido, depende de: a) la calidad del maestro; b) de cómo éste se representa el papel que debe llevar a cabo; c) de su actitud para atender las dudas del estudiante; d) del diálogo que logre mantener con el estudiante, y e) de si asume o no responsabilidad de ser su guía. Para ello es importante que tanto el tutor de la universidad como el tutor del centro puedan estar *de acuerdo para conseguir que este alumno saque el máximo provecho de esta situación, somos cotutores Tutor 7, líneas 257-258.*

Para comunicarse con el tutor del centro, los tutores universitarios señalan el empleo de diferentes medios de comunicación como son: telefónico, correos electrónicos y una visita al centro (al menos una al semestre). Tres tutores mencionan que para poder poner la calificación acreditativa a los alumnos, cuentan con la información necesaria para hacerlo y esto es fruto de la comunicación existente con el tutor del centro escolar.

Sin embargo, tres de los tutores entrevistados consideran que actualmente la evaluación del Practicum debe mejorarse, pues,

...lo primero que yo pienso que deberíamos hacer es trabajar más en equipo los tutores de las escuelas de primaria y los tutores de aquí para ponernos de acuerdo en la evaluación, que debería de ser cualitativa y reflexión sobre la práctica. Yo pienso que en estos momentos la evaluación se hace bastante mal porque los tutores del aula a veces sí que son críticos, reflexivos y ayudan al alumno a superar sus fragilidades y sus inseguridades, pero la mayoría de los casos valoran el elemento positivo de tener una persona joven que les ayude en el aula... Tutor 6, líneas 72-82

...sea por un motivo o por otro, sea por ayuda o porque han conocido un colega les ponen una nota que 10 es poco. Claro, lo que nosotros vemos es que hay que ponderarlo y podemos porque al final la responsable de la nota que se pone es en la Universidad que es donde se pone finalmente, somos nosotros Tutor 7, líneas 296-299...

...hay tutores que se implican mucho y otros que no se implican nada, entonces, cuando hay un tribunal y ciertos tutores ponen una valoración, se ven y los mismos estudiantes lo ven, entonces la valoración que se hace a veces es poco rigurosa se ponen muchos excelentes a trabajos que apenas podrían aprobar. Pero si el profesor no ha seguido, sino que solo ha recibido el producto final, entonces no tiene ninguna autoridad ni ninguna credibilidad para suspender a los estudiantes sino aprobarlo, y encima lo aprueba con un excelente... Tutor 2, líneas 409-416

Al parecer los tres tutores juzgan necesario el tener más contacto con el centro escolar de forma presencial, con el objetivo de poder observar al estudiante ejecutar y evaluar sus unidades de programación, concretamente la forma en la cual se relaciona con los estudiantes del aula, cómo se comunica con la tutora del centro, cómo valora el estudiante del Practicum su intervención en el aula, entre otros. Sin embargo, es preocupante la duda indicada por el tutor 6 y 7 en relación con los tutores del centro y la relación disfuncional que puede darse con los estudiantes que realizan la práctica. Así como lo menciona el tutor 2 al señalar que también existen tutores universitarios que podrían no estar cumpliendo con sus funciones correspondientes, concretamente lo referente al seguimiento que debe realizar para poder promover una evaluación reguladora en los estudiantes.

También el tutor 6 hace referencia a las fichas en las cuales realiza la evaluación el tutor del centro y señala que no

...dejan de ser una observación un poco exterior de cómo funciona el alumno si hubiera un trabajo como más coordinado, de tipo cualitativo, entre el tutor de aquí y el tutor de la escuela, nos acercaríamos a lo que puede ser una evaluación cualitativa bien hecha. Por el momento hay una coordinación basada en la comunicación, en el respeto y, claro, este respecto... Tutor 6, líneas 340-344.

No se conoce si es por esta situación o por la mejora de la evaluación del Practicum basado en competencias, que algunos tutores señalan como una expectativa el realizar un convenio donde participe el *Departament de Educació de la Generalitat*, en donde se seleccionen los mejores centros educativos para que los estudiantes universitarios efectúen su Practicum.

Asimismo, se espera que los *mismos tutores de la universidad sean los mismos tutores de las escuelas durante unos años. Esto va a permitir más trabajo conjunto, un conocimiento conjunto* Tutor 4, líneas 289-291.

Esto permitiría que los tutores de la universidad y los tutores del centro trabajen más en equipo y establezcan la evaluación que debería de ser cualitativa, de reflexión sobre la práctica. Actualmente, según lo señalan los tutores universitarios, un 20% del 100% es evaluado por el tutor del centro, rellenan la ficha que se les envía al inicio del Practicum en el cual deben escribir sobre diferentes ítems, entre ellos *la actitud, el comportamiento, su actuar de acuerdo con los niños, sobre el comportamiento con los compañeros maestros* Tutor 2, líneas 201-202.

También debe clarificar si el tutor del centro debe hacer una devolución al estudiante sobre los ítems que le evalúa. Algunos tutores lo consideran adecuado y otros no lo tienen claro. Este debería ser otro acuerdo que puede ser tomado por la Comisión de prácticas en conjunto con los tutores universitarios y los tutores del centro escolar.

VII.3.2.3. Tutor universitario

El papel del tutor universitario es clave para una buena formación de los alumnos del Practicum. Para ello, es necesario que desarrolle algunas funciones, entre ellas:

Según los informantes clave señalaron que la tutoría o seminario es el ámbito en donde se dan clases de la asignatura del Practicum, se le ayuda al estudiante a que entienda que en la universidad se le brinda el apoyo teórico para que comprenda todo lo que está observando en el centro escolar y realizando en el aula con los alumnos. Se le acompaña para que puedan aprender a efectuar un análisis e interpretación, más que una descripción de todo lo realizado en su práctica. Esta experiencia hace que el alumno *desarrolle esquemas cognitivos o marcos*

referenciales de manera que los aprendizajes desde la práctica profesional adquieran sentido sobre lo explicado anteriormente en clase (Almazán, Ortíz, Román y Tejada, 2003 p. 183).

También es el espacio donde se da el seguimiento continuo sobre todo lo efectuado por el estudiante; principalmente, la reflexión sobre la acción durante la elaboración de la memoria o carpeta de aprendizaje o memoria de prácticas que debe elaborar, la cual contiene diferentes apartados, tales como la observación sobre la institución y el aula, la planificación de las unidades de programación que debe ejecutar y evaluar y los aprendizajes y las competencias adquiridas durante el Practicum.

Los datos que se tienen indican que después de presentar el *Pla docent de l'assignatura*, se explican los indicadores de evaluación de forma muy genérica, pues según los tutores, estos se especifican mucho más conforme avanza la asignatura y se solicita a los estudiantes las situaciones o actividades de evaluación; los tutores piden a los alumnos iniciar la elaboración de la memoria o carpeta de aprendizaje y, al mismo tiempo, el seguimiento continuado durante todo el proceso. También, efectúan una evaluación continua sobre las actividades o situaciones de evaluación que solicita a los estudiantes, las cuales se comentarán más adelante.

Los tutores dejan claro que la confección de la memoria o carpeta de aprendizaje no es un proceso cerrado, indican:

...yo no daba nunca nada por bueno sin haber visto qué escribían, cómo la escribían y a menudo les hacía feedback para que modificaran cosas... Tutor 2, líneas 108-109

...ellos son conscientes que no se les evalúa el error, que nos les es penalizado... Tutor 3, línea 325-326.

Yo sí que siempre intento poner en cuestión que están en un proceso que no se cierra, que siempre está abierto Tutor 7, líneas 232-234.

El propósito es acompañar a los alumnos para que logren comprender mejor la práctica profesional del docente, poner en práctica los conocimientos y competencias que ha adquirido durante la formación y desarrollar conocimientos y competencias en contextos reales como lo es el centro educativo y el aula, tomando en cuenta las diferencias individuales de cada uno.

Asimismo, entender mejor su papel como maestro y valorar los logros que obtenga durante su Practicum.

Es durante ese seguimiento del alumno que el tutor lleva a cabo un proceso de evaluación continua y desarrolla ayudas educativas para que los estudiantes reflexionen sobre la práctica educativa, el papel del tutor de aula. Se trata de favorecer que puedan reflexionar en el documento o memoria, a partir de las dificultades o progresos.

Los tutores indican sobre qué aspectos llevan a cabo la reflexión los estudiantes del Practicum:

En general, en todo aquello que el estudiante deja plasmado sobre sus documentos es todo el guión y toda la historia suya personal de reflexión durante las prácticas. En todo, en los textos, en lo que opina de los maestros, del tutor, o de otros maestros que pasan por el aula, en su reflexión de cómo funciona la vida interna de la institución Tutor 1, líneas 353-357

La reflexión no aprenden a hacerla sino les acompañas. Entonces yo creo que justamente una de las dificultades de ser tutor de prácticas de esta asignatura es ayudarles, acompañarles a hacer esta relación de cómo utilizar según qué referentes para hacer qué tipo de argumentación, qué realidad miras. La interpretación la haces con los marcos teóricos que tienes Tutor 4, líneas 377-381

...tú vas haciendo el seguimiento de todo esto y vas hablando y ayudando... Tutor 5, líneas 90-91.

Pero es que además el resultado final de la memoria que están haciendo es difícil decir: "Esto es solo tutoría". Porque lo que allá se da es lo que se llevan para poder observar de otra manera, para poder profundizar, para poder cuestionarse allá, a la vez lo que vuelve y la memoria también se está haciendo en este proceso. A esta nota de proceso yo le doy mucha importancia Tutor 7, líneas 485-489

Varios de los tutores entrevistados declararon que utilizan diferentes herramientas durante todo el proceso que ayudan al estudiante a ir reflexionando sobre su proceso de aprendizaje. Asimismo, el contar con evidencias escritas, les permite tener la información que necesitan como tutores para realizar una evaluación continua y ajustar las ayudas a los estudiantes. Además de la orientación y guía individual de cada alumno, emplean también la participación de los estudiantes, para favorecer su autoevaluación, identificándolo que han logrado durante

la asignatura, *en cada seminario hacíamos una rueda que yo la llamaba la posibilidad del aprendizaje entre iguales Tutor 6, líneas 295-296*

Otro aspecto que comentaron seis de los tutores entrevistados, es sobre el momento en el cual se realiza la visita al centro educativo. Indican que durante el periodo en el que el alumno está ejecutando alguna de las unidades de programación o, en caso de que desarrollen más de una, es recomendable acudir al centro cuando concluyen una, desarrollada en un ciclo o nivel y antes de iniciar la otra. Así también, aprovechan para reunirse con el tutor o tutores de la institución y elaborar recomendaciones a los estudiantes.

Tiene como propósito captar lo que el estudiante ha ejecutado en la realidad de aula. Declaran que el tutor del centro tiene la información reciente sobre lo hecho por el estudiante, lo que le sucedió y lo que no le funcionó. Cuando el tutor universitario puede ingresar en el aula, después de negociarlo con el tutor o tutores de la misma, *capta un poco la práctica de los estudiantes en dicha aula. A veces si está haciendo su unidad didáctica y preguntó si puedo ver al alumno en el aula haciendo sus prácticas y no es complicado a veces te dicen: “Encantados vamos a ver todo” Tutor 6, líneas 114-117.* Sin embargo, en algunos centros educativos no permiten el ingreso de los tutores justificando que no es pedagógico y manifiestan que *algunos centros nos llevan a una salita que está muy cercana a la puerta para que no entremos, pero también depende de la negociación que hagas se evitan estas barreras. Demasiada gente en el aula, no, porque, claro, si entraras tu serían tres, si preguntas por qué, por criterios pedagógicos en otros centros entre y mejor si estamos aquí más Tutor 7, líneas 315-319.*

Por lo tanto, no queda del todo claro en los datos obtenidos, qué hace que la entrada del tutor de la universidad al aula se considere o no oportuna por el centro escolar. Parece que su entrada depende de la negociación y entendimiento con el tutor del centro. Así mismo, no resulta del todo claro el criterio que permite a los tutores del centro negar la entrada al aula a los tutores de la universidad. La condición parece ser que el objeto de la observación sea el estudiante desarrollando parte de su unidad de programación y el que se respete que no se dé la confluencia de muchas personas en un mismo momento en el aula observando el trabajo del estudiante.

Si voy en el momento cuando el alumno está haciendo la unidad didáctica, siempre tengo una de las dos ventajas: o que me dejen ver al alumno o que el maestro, aunque no pueda entrar en el aula y observar al alumno de prácticas él está en aquel momento sensibilizado y ha visto los obstáculos que ha superado el alumno, las situaciones de conflicto que ha sabido superar o que no ha sabido superar y capto esa interacción de aula, esa evaluación cualitativa que es tan difícil de hacer. Si hago el seguimiento individual como una reunión presencial en la escuela en este momento del Practicum yo creo que puedo compensar Tutor 6, líneas 120-127.

El ingreso o no al aula por parte del tutor de la universidad es un aspecto que al parecer en la nueva selección de los centros educativos se está negociando por medio de la *Generalitat*. Los tutores, juzgan conveniente observar al estudiante durante la ejecución y evaluación de alguna parte de la unidad de programación, para valorar las competencias que adquieren, ya que

...para que haya buena evaluación del Practicum hay que ver a los estudiantes cómo se desempeñan en el aula aplicando sus unidades de programación, cómo se relaciona con los niños, cómo interactúa con la maestra tutora y también hablar mucho con la maestra tutora para que ella vaya observando en el día a día en el aula cómo el estudiante de prácticas va desenvolviéndose, coger registros de sus actuaciones, porque si no se valora en la acción es muy difícil poder certificar el desarrollo de las competencias... Tutor 2, líneas 65-71.

Se puede inferir la necesidad de los tutores universitarios por contar con información que le permita realizar una evaluación más integrada. Sin embargo, se concluye que los tutores de la universidad rescatan la necesidad de acudir a las aulas de los centros educativos a observar a sus estudiantes de prácticas para conseguir evaluarlos de forma adecuada

...hay la intermediación del maestro tutor y hay la intermediación de la memoria y hay una intermediación de la vivencia que te explica el alumnado a través del debate de la tradición oral, pero yo muchas veces no puedo observar directamente aquellos aspectos que tendrían que ser evaluados a partir de lo que pasa en el aula... Tutor 6, líneas 353-356.

Se considera conveniente concretar en la negociación realizada actualmente con los centros educativos, un protocolo que permita a los tutores universitarios ingresar durante el tiempo que ejecutan y evalúan a los estudiantes, alguna parte de la unidad de programación.

Un último aspecto es el que indican dos de los informantes claves al rescatar la importancia de que los alumnos del Practicum evalúen la labor o intervención realizada por el tutor universitario durante el proceso. Evalúan la tutoría, si les ha favorecido o no, en que *les han*

ayudado, en qué y en qué no, por qué quisieran que hubiere más ayuda y en su autoevaluación también dicen cómo yo he participado en la tutoría Tutor 4, líneas 320-322.

Al finalizar el apartado sobre los agentes que intervienen en el Practicum, se concluye que es necesario un análisis y evaluación sobre las funciones, organización y gestión de cada uno. Al parecer hay dificultades en la valoración y características del trabajo que debería llevar a cabo la Comisión de prácticas y los equipos de profesores. Por otro lado, también se debe valorar el trabajo y la evaluación que realizan los tutores del centro, pues algunos profesores consideran que muchas veces, cuando evalúan al estudiante de prácticas, valoran más el haber podido contar con una persona que les ha ayudado en el aula, que el proceso de aprendizaje realizado por el estudiante. Por último, se debe negociar el ingreso o no de los tutores universitarios al aula para observar al estudiante ejecutando y evaluando alguna unidad de programación.

VII.3.3. Situaciones de evaluación que componen el programa de evaluación: características y finalidades

Las situaciones de evaluación que declaran los tutores universitarios que componen el Programa de Evaluación es la memoria o carpeta de aprendizaje, que incluye las tareas siguientes a) el conocimiento del entorno y el centro escolar por medio de observaciones, análisis, lecturas de documentos declarativos y entrevistas; b) la planificación de, como mínimo, una unidad de programación; c) la participación en la tutoría o seminario semanal y d) la elaboración, presentación y defensa de la memoria o carpeta de aprendizaje. Todo ello se elabora progresivamente e integra a la situación o actividad principal de evaluación del Practicum que es la memoria de prácticas.

De los informantes claves, seis mencionan que efectúan situaciones de evaluación grupales que consisten en valorar la capacidad de cada alumno de cooperar haciendo comentarios sobre sus observaciones; de reflexionar conjuntamente sobre el proyecto educativo del centro de prácticas, y de compartir el análisis y las interpretaciones de las situaciones, mejores y peores, de su práctica y realizar alguna lectura u observación con compañeros que se ubican en el mismo centro escolar. Sin embargo, cada alumno, de forma individual, debe plasmar la observación, el análisis y la interpretación realizados, aunque, inicialmente, los datos correspondientes a cada una de esas actividades se hayan llevado a cabo de forma compartida. Lo que cuenta es el análisis final individual. Asimismo, se refleja en los datos de las

entrevistas, que la mayoría del trabajo en grupo se lleva a cabo para facilitar al tutor universitario la devolución grupal y valoración general de aspectos muy concretos, objeto de estudio del Practicum.

Al analizar esta información se puede deducir que si bien la competencia de *capacitat per integrar-se en un equip de treball, i reconèixer el seus punts fortes i aspectes a reforçar en el treball en equip* se promueve en el Practicum; según los datos, no se da una situación o actividad de evaluación que se ocupe realmente de valorar el desarrollo de esta competencia.

Sin embargo, según declaran los tutores universitarios, el seguimiento del desarrollo de diversas tareas ligadas a las situaciones y actividades de evaluación se emplea principalmente para dar instrucciones o hacer devoluciones generales de la actividad realizada con la intención de ayudar a los estudiantes a mejorarla. También, uno de los tutores señala que, en determinadas ocasiones, los alumnos del grupo evalúan a los otros compañeros cuando hacen la defensa pública de la carpeta de aprendizaje.

Por consiguiente, las situaciones o actividades de evaluación empleadas fundamentalmente en el Practicum son individuales, como bien lo detalla un tutor al decir

Es totalmente individual tiene que ver con el desarrollo de cada estudiante en concreto, ya ni el grupo es cada estudiante que está haciendo su Practicum, cada uno está en una escuela diferente, cada uno es diferente, se establecen relaciones diferentes, cada uno va con su bagaje, con sus miedos, con sus inseguridades, con su ilusión, cada uno es muy diferente ¿no? Tutor 3, líneas 228-232.

Por su parte, los tutores universitarios declaran que realizan tareas tales como un seguimiento continuado constante y permanente de los estudiantes, ayudándoles a estructurar la memoria e ir desarrollándola progresivamente, leyendo todo lo que el estudiante escribe y valorando la forma cómo lo escribe, pues según dos tutores ésta es una competencia que deben trabajar en profundidad en el Practicum, ya que muchos estudiantes tienen problemas serios respecto a la competencia comunicativa: oral y escrita. Consideran que es oportuno que el documento final se redacte de modo claro y de modo conceptualmente bien fundamentado (...) *se plasman muchos contenidos adquiridos, mucha reflexión, muchas observaciones de las instituciones, cómo funcionan... Tutor 1, líneas 454-456.*

Con esta finalidad, los tutores universitarios declaran que realizan devoluciones continuas del trabajo a los estudiantes, utilizan andamiajes o scripts, tales como pautas que les permitan ir construyendo sus conocimientos y elaborar sus propias reflexiones el centro escolar y sus observaciones, su planificación y su intervención. El Practicum: *es realmente donde el alumno pone en juego todos sus saberes, todas sus habilidades, competencias personales, entonces es ahí donde se puede trabajar* Tutor 3, 361-363. Igualmente, el estudiante sabe que es un proceso abierto donde debe realizar modificaciones que le permitan gestionar la elaboración del propio pensamiento pedagógico, lo cual constituye la competencia clave del Practicum.

Se puede afirmar que en lo relativo a las tareas efectuadas por los estudiantes del Practicum, éstas tienen relación con las competencias señaladas en apartados anteriores. Se nota como, en las observaciones llevadas a cabo en la institución, esas situaciones tienen el propósito de que los estudiantes pueden conocer la realidad escolar e intervenir tomando en cuenta las características del contexto, considerando las diferencias individuales de sus alumnos. Asimismo, tienen ocasión de mostrar la competencia comunicativa que poseen, tanto escrita como oral. Los estudiantes deben ir presentando diferentes documentos a lo largo del proceso, los cuales deben ir mejorando paulatinamente, a partir de las sugerencias efectuadas por el tutor, Al final de la asignatura deben exponer su trabajo ante un tribunal calificador. Por consiguiente, también durante todo el proceso del Practicum deben ir aprendiendo al pasar de la descripción al análisis e interpretación sobre su experiencia práctica, que con apoyo de los tutores, van adquiriendo y plasmando en los documentos que entregan.

Los datos permiten concluir que los tutores promueven una evaluación continuada y reguladora que posibilita al estudiante recibir información para ir siguiendo su propio ritmo de aprendizaje, donde pueden rectificar los errores y reorientar su proceso de aprendizaje. Los escritos se toman como evidencias de la práctica y de la reflexión del estudiante sobre la práctica a partir de la teoría y conocimientos adquiridos en la universidad y mediante la experiencia en el centro

Asimismo, según los resultados recopilados en las entrevistas se identifica que los tutores universitarios no cuentan con la claridad de criterios de evaluación del Practicum compartidos necesaria para valorar progresivamente el trabajo de los estudiantes, desde el inicio hasta el

cierre de cada situación o actividad de evaluación que declaran los tutores que solicitan a los estudiantes. Los criterios de evaluación continuada con que evalúan cada una de las situaciones o actividades de evaluación debería mejorar y establecerse de modo claro y de forma que puedan ser compartidos por todos los implicados.

Se sabe que la evaluación con una función pedagógica es, en consecuencia, la más empleada por los tutores del Practicum, pero también que utilizan una evaluación acreditativa con fines pedagógicos; situación por la cual deberían mostrar una mayor claridad de criterios de evaluación, aquellos que emplean en cada situación o actividad de evaluación que desarrollan los estudiantes.

Ante la pregunta ¿qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades? Se ha registrado que los siete tutores universitarios en general llevan a cabo generalizaciones sobre algunos aspectos o situaciones de evaluación y no sobre los criterios que usan al evaluar cada situación de evaluación.

A continuación se muestran algunos comentarios de los tutores entrevistados, en los cuales se pueden identificar algunos criterios de evaluación que utilizan, pero no los criterios empleados para evaluar cada situación o actividad.

El porcentaje importante es la memoria, la evaluación del propio tutor y las consideraciones del propio tutor y un porcentaje importante es esa participación en tutorías dando, ayudando a que otros compañeros construyan también Tutor 1, líneas 182-186.

...la tutoría es una práctica de evaluación porque si estamos hablando de evaluación continuada, dónde se evalúa, pues en la tutoría, en sus actuaciones, en su contacto con todo el grupo... Tutor 2, líneas 152-154.

Lo importante es que ellos se apropien de los criterios porque son más autónomos, o sea, en la medida que entienda qué se evalúa pueden entender cómo hacer su trabajo y eso promueve autonomía. También realizamos técnicas como, por ejemplo, la coevaluación, es decir, alguna de las evidencias que imparten se cambia y con la pauta se las corrigen unos a otros y las comentan Tutor 3, líneas 87-92.

Sobre todo seguir el proceso desde el primer día y de indicadores concretos, si las intervenciones que iban haciendo eran pertinentes, adecuadas, si iban progresando, si incluían las modificaciones. Después esta la memoria como producto, también con todo un conjunto de criterios que iban desde si los contenidos estaban, si los más relevantes

estaban, si estaban explicados de manera, y ahí se hacía mucho énfasis en la interpretación, era descripción e interpretación con la justificación pertinente y después en relación con la defensa de la memoria. La defensa no era solo de la memoria, sino que se pretendía que fuera una defensa pública de la experiencia del alumno Tutor 4, líneas 166-173.

No tenemos un programa de evaluación, había un programa de asignatura que tenía una parte de evaluación. Yo valoro en función de los objetivos Tutor 5, líneas 276-278.

... el alumno recibe en un sobre, en principio cerrado, la ficha que le ha hecho el maestro tutor; entonces el alumno ya está predispuesto a decir: “a mí me han evaluado bien”, entonces espera en el global que lo califiquen muy bien... Tutor 6, líneas 376-379.

Yo lo que presento a los alumnos es una tabla donde en la que el primer recuadro es para asistencia y participación desde un punto de vista cuantitativo, calidad de la participación y de la interacción eso tiene una nota. Pero es que además el resultado final de la memoria que están haciendo es difícil decir: “Esto es solo tutoría”. Porque lo que allá se da es lo que se llevan para poder observar de otra manera, para poder profundizar, para poder cuestionarse allá, a la vez lo que vuelve y la memoria también se está haciendo en este proceso, esta nota de proceso yo le doy mucha importancia Tutor 7, líneas 483-489.

Los tutores universitarios, en resumen, declaran como criterios de evaluación: la realización continuada y progresivamente mejorada de la memoria; la participación en las tutorías; la asistencia, la puntualidad y el seguimiento de las indicaciones y propuestas de mejora del tutor. También señalan la capacidad de autoevaluación y análisis que realizan los estudiantes; la mejora por las devoluciones y valoraciones del tutor; la capacidad de interacción con otros (el tutor del centro, los alumnos de su aula de prácticas, los demás maestros del centro), y la claridad al exponer, entre otros.

Si bien, todos los tutores podrían compartir algunos criterios de evaluación señalados, es necesario que esos mismos tutores del Practicum los compartan, no en general, sino concretados en cada situación o actividad de evaluación que declaran que realizan en el Practicum. Dichos criterios, además, deberían ser conocidos previamente por los estudiantes y desglosados y usados para llevar a cabo la devolución de cada tarea de evaluación y al informar sobre la calificación final al estudiante.

Asimismo, cabe señalar también, que, no ha sido posible identificar sin ningún género de dudas, el tipo y el número de tareas que debe ejecutar el estudiante en cada situación o

actividad de evaluación que declaran los tutores que componen el programa de Practicum. Asimismo, no se puede conocer el tiempo que invierte el estudiante para cumplir con la situación o actividad de evaluación.

VII.3.3.1. Distribución de las situaciones de la evaluación a lo largo del Practicum

Al analizar la distribución de las situaciones de evaluación a lo largo del Practicum, se infiere que al igual que con los criterios de evaluación, no se cuenta con los datos que permitan identificar ubicar en qué momentos del Practicum los tutores solicitan las situaciones o actividades con fines evaluativos. Se cree que la distribución en la cual se presentan las tareas de evaluación, se centran en la importancia primordial de una de ellas, relativa a que el estudiante elabore la memoria o carpeta de aprendizaje, la cual contiene las diferentes tareas o productos que se han señalado: el análisis institucional; la planificación de dos unidades de programación; la intervención y evaluación de la misma y la reflexión sobre el proceso. De igual forma, son situaciones o actividades de evaluación: la participación o asistencia a la tutoría o seminario del Practicum y la defensa ante un tribunal examinador de la memoria o carpeta de aprendizaje.

En conclusión, existe una situación o actividad de evaluación que es la memoria o carpeta de aprendizaje, que incluye diferentes productos o tareas de evaluación. Las prácticas de evaluación del Practicum incluyen: a) actividades de evaluación previas a la actividad de evaluación propiamente dicha y ubicadas al inicio del Practicum; b) actividades de evaluación previas a la actividad de evaluación propiamente dicha y ubicadas durante el Practicum; c) actividad de evaluación propiamente dicha ubicada al final del Practicum; d) actividad de calificación; e) actividad de comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos.

VII.3.3.2. Actividades previas a las de la evaluación propiamente dicha al inicio del Practicum (evaluación continua y reguladora proactiva)

Los datos obtenidos permiten describir que al inicio del Practicum los tutores universitarios declaran que dan información a los estudiantes sobre los apartados de la memoria, se les explica lo que harán, cómo se les evaluará. Se les muestra un ejemplar de alguna memoria de años anteriores que no sea de la propia escuela en la cual van a realizar la práctica. El propósito es poder hacer una representación más próxima sobre el trabajo y la reflexión que efectuarán durante el Practicum.

Asimismo, al inicio se activan los conocimientos previos o ideas iniciales que tienen los estudiantes sobre el Practicum y las competencias y conocimientos con los cuales ingresa al mismo. La Comisión de prácticas ha entregado a cada tutor una pauta en la que los estudiantes deben escribir con qué competencias llegan al Practicum y sus expectativas. Algunos tutores señalan que la misma pauta aplica al finalizar el Practicum para que los estudiantes la rellenen y junto con lo que el tutor universitario ha observado, poder identificar las competencias que ha adquirido el estudiante.

VII.3.3.3. Actividades previas a las de la evaluación propiamente dicha durante el Practicum (evaluación continua y reguladora (retroactiva. proactiva))

Por otro lado, la evaluación durante el Practicum, que se ha descrito en este análisis, es la que los tutores emplean a lo largo del mismo, previas a la actividad de evaluación propiamente dicha. Además, cuando solicitan a los estudiantes que empiecen a elaborar los diferentes apartados de la memoria o carpeta de aprendizaje que contiene las diferentes situaciones o actividades de evaluación _ donde (...) *cada parte de la memoria es casi un elemento de evaluación, cada una de las partes, tiene mucho peso el seguimiento continuado del proceso... Tutor 1, líneas 163-164* - se hace un acompañamiento y seguimiento permanente por parte del tutor universitario, revisando los diferentes documentos que presenta el estudiante para darle feedback (el cual desarrollaremos más adelante) verbal o escrito sobre las diferentes elaboraciones y las continuas propuestas de mejora que lleva a cabo relacionadas con esas valoraciones.

En efecto, entre las ayudas educativas que los tutores de la universidad ofrecen a los estudiantes, el feedback les permite reflexionar sobre su aprendizaje y mejorarlo,... *seguir el proceso desde el primer día y de indicadores concretos, si las intervenciones que iban haciendo eran adecuadas, si iban progresando, si incluían las modificaciones... Tutor 4, líneas 166-168*. En resumen, los estudiantes lograban atribuir sentido, significado y encuentran sentido a lo que hacen y deben mejorar en su actividad de aprendizaje, gracias a que los tutores usan el feedback para promover en el estudiante la reflexión y realización de adaptaciones o modificaciones y, a su vez, la autorregulación continuada de dicho aprendizaje. A pesar de todo, cabe señalar que dicha evaluación continua en forma de feedback está poco sistematizada, ya que los criterios de valoración de cada tarea o producto

no se presentan de modo anticipado ni se comparten con los estudiantes y otros tutores del Practicum previamente.

VII.3.3.4. Actividades de evaluación propiamente dichas al final del proceso (evaluación final retroactiva y con carácter sumativo)

Si bien el fin último de la evaluación sumativa que se utiliza en el Practicum es parte del proceso formativo, según los datos, los tutores universitarios cuentan con los objetivos, contenidos y criterios que constan en el *Pla docent de l'assignatura* para evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos. Pero, como se ha analizado, aunque el tutor muestra claridad en la concepción de la situación o actividad de evaluación del Practicum (esencialmente centrada en la elaboración de la memoria) y que se ubica al final del Practicum, esa misma claridad no existe para identificar el proceso a seguir en el desarrollo de esa situación o actividad de evaluación (fases, momentos), ni tampoco los criterios de evaluación de cada producto o tarea de evaluación se manifiestan de forma claramente explícita. Esto puede estar repercutiendo, en primer lugar, en la devolución o feedback que hace el tutor al estudiante durante el proceso y también sobre el proceso mismo de desarrollo de la actividad de evaluación propiamente dicha. En segundo lugar puede estar repercutiendo en la justificación que hacen de la calificación final otorgada al alumno, que al fin y al cabo, certifica y acredita los logros del estudiante del Practicum.

Por lo tanto, tal vez sería conveniente que el tutor universitario pudiera: (i) identificar con mayor precisión cada (sub)situación o (sub)actividad de evaluación que conforma la actividad de evaluación del Practicum propiamente dicha; y (ii) describir cada tarea que debe realizar el estudiante para obtener un producto final de calidad. Ese producto no coincide totalmente la elaboración de la memoria o carpeta de aprendizaje, pues aunque su elaboración incluye muchas de las actividades que componen el programa de evaluación del Practicum, no las incluye todas ni tampoco incluye todas las facetas de cada una de las actividades y tareas realizadas (por ejemplo, incluye el diseño de la programación, pero no siempre incluye la implementación efectuada de la misma, ya que algunos tutores no asisten a las aulas durante todo el período en que el alumno lleva a cabo dicha implementación de la Unidad Didáctica planificada). Además, cabe señalar que para cada una de esas situaciones deberían elaborarse criterios que, con carácter retroactivo y proactivo ayudaran al estudiante, no únicamente a reconocer el error y a poder reaccionar ante el mismo, sino también a saber cómo mejorar y

pautar ese proceso de mejora. Dicho proceso (de reconversión del error en mejora de la práctica), se deja en su mayor parte en manos del estudiante, confiando en que éste sepa enmendarlo, a partir de las recomendaciones realizadas por el tutor.

... pero quizás para el alumno en algún caso sería instructivo, sería orientativo. También es verdad que, como hasta el final no está todo elaborado, el producto final - digamos- también es difícil ponerla, no sería imposible porque se puede hacer poner notas parciales, por decirlo así. Te soy bien sincera: no he tenido la necesidad de hacerlo, y como en un principio con esta idea más cualitativa me ha ido funcionando bien, tampoco he encontrado algún alumno que se haya llevado una gran sorpresa (“yo esperaba un nueve y me has puesto un seis”), tampoco me ha pasado. Supongo que con las referencias más cualitativas se van situando en el contexto en el que ellos están, pero no se contestarte el por qué... Tutor, 4, líneas 519-527.

A continuación como lo hemos indicado en la metodología de análisis, utilizando nuestro protocolo de lo que se espera encontrar en cada categoría (Ver Anexo N° 4), ubicaremos en la matriz si existe sobre la categoría Programa de Evaluación; presencia total (PT), presencia parcial (PP), presencia anecdótica (PA) o no presencia (NP) y ahí ubicaremos la cantidad de tutores universitarios que según los datos analizados plantearon la mayor parte de indicadores de la categoría.

Grados de presencia	Dimensión de las categorías de evaluación	Indicadores
Presencia total	Mayoría de elementos de la categoría de evaluación y aplicación adecuada	Mayoría de los indicadores de la dimensión (más de la mitad de los indicadores o la mitad de los más relevantes). Más del 75% de los indicadores.
Presencia parcial	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación medianamente adecuada	Mayoría de indicadores de la dimensión menos de la mitad. Más del 50% de los indicadores.
Presencia anecdótica	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación poco sistemática 7/7	Algunos indicadores; pocos de los indicados como más relevantes. Más del 25% de los indicadores y menos del 50% de los indicadores.
No presencia	En prácticamente todos los elementos de la categoría de evaluación y aplicación inadecuada	Solo un indicador, poco relevante, o ninguno: menos del 25% de los indicadores.

Tabla VII.24. Matriz general. Presencia o no programa de evaluación y sus elementos en las prácticas de evaluación del Practicum

Después del análisis realizado y tomando en cuenta la pauta presentada en la metodología de análisis hemos ubicado la categoría conceptual Programa evaluativo en presencia anecdótica, esto debido a que, como lo hemos señalado, los tutores universitarios tienen un Programa

evaluativo. Sin embargo, no hay claridad de las actividades o situaciones de evaluación que se solicitan en el Practicum, pareciera que es la memoria o carpeta de aprendizaje y su defensa, lo cual, hace que la reflexión sobre la práctica que debe realizar el estudiante durante todo el proceso, se esté realizando al final.

Asimismo, encontramos dificultades en la ubicación de los momentos en que los estudiantes realizan las actividades o situaciones de evaluación, lo cual podría estar provocando que se esté presentando un proceso circular donde no es claro el inicio y cierre de cada situación o actividad de evaluación.

Por otro lado, si bien existen funciones específicas para los diferentes agentes involucrados en la evaluación del Practicum, al parecer la actuación de la mayoría de ellos es muy aislada y poco coordinada, provocando una evaluación a veces inadecuada en el Practicum. Principalmente en lo referente al rol y apoyo que debe darse entre el tutor universitario y el tutor del centro escolar.

VII.4. Práctica del feedback mediante la cual los tutores ayudan a los estudiantes del Practicum a aprender los contenidos y desarrollar las competencias propias de cada situación.

VII.4.1. La práctica de evaluación en la situación de evaluación

La práctica de la evaluación en las situaciones de evaluación que declaran los tutores universitarios están presentes en el Practicum (al análisis institucional, la planificación, si cabe, de como máximo dos unidades de programación, la intervención y evaluación de la misma, la tutoría o seminario y la defensa ante un tribunal examinador de la memoria o carpeta de aprendizaje).

Para poder presentar los datos del proceso que debería darse en cada una de las actividades o situaciones de evaluación del Practicum, se prefirió utilizar los diferentes tipos de actividades que mencionan Coll, Barberà y Onrubia (2000), tales como, actividades de preparación (SAP), actividades de evaluación propiamente dicha (SAE), actividades de corrección (SAC), actividades de comunicación (SAD) y actividades de aprovechamiento (SAA).

Asimismo, se elaboraron tablas que permitieran observar el proceso de cómo los estudiantes se aproximan a las prácticas evaluativas (tareas de evaluación): qué producto se les solicita y qué contenidos serían evaluados, las consignas. También presentamos formas de organización conjunta que se fomentaban en cada situación o actividad de evaluación, tomando en cuenta los aportes que sobre estos aspectos dan Coll, Barberà, Onrubia (2000) y Lago (2006).

Sin embargo, debido a que los tutores, como ya se ha indicado, mencionan que la memoria o carpeta de aprendizaje es lo importante, lo cual es el producto final conformado de diferentes productos o tareas que serían las situaciones o actividades de evaluación (análisis institucional, planificación, ejecución y evaluación de las unidades de programación, la tutoría o seminario y la defensa de la memoria o carpeta de aprendizaje), con sus respectivas tareas; no se cuenta con los datos que permitan realizar dicho trabajo. Como consecuencia de la falta de datos, se efectuará una tabla que posibilite conocer algunas de las situaciones, actividades y tareas de evaluación que realizan los tutores universitarios. Los datos se presentan en la Tabla. VII.25.

Actividades de preparación de la evaluación propiamente dicha al inicio del Practicum:

se concluye que todos los tutores entrevistados declaran que emplean momentos preparatorios de la actividad de evaluación propiamente dicha al inicio del Practicum, tales como la activación de conocimientos previos, ofrecer información sobre los apartados de la memoria o carpeta de aprendizaje y la observación de su contenido para que los alumnos entiendan el producto final del Practicum que deben entregar. Algunas ayudas que los tutores mencionan emplear en los momentos preparatorios al inicio del Practicum son que los estudiantes conozcan el plan docente, tengan modelos de memorias efectuadas por otros alumnos en otros cursos y pautas y guías del contenido de la memoria o carpeta de aprendizaje. La finalidad es ayudarles a representarse claramente el producto o resultado de aprendizaje y a conocer los criterios de evaluación del producto final del mismo. Se ofrecen menos guías del proceso a seguir en su realización y sobre el feedback que recibirán del profesor para ayudarles a mejorar, conocer lo que han alcanzado e identificar aquello que les queda por lograr.

Actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha durante el Practicum: todos los tutores declaran que la evaluación es procesual, pero un aspecto trascendental es que los alumnos del Practicum puedan lograr establecer relaciones múltiples

y complejas con la información recopilada. Los tutores desean que los estudiantes no se queden en una simple descripción de la información sobre la institución o el aula, las unidades de programación, la defensa de la memoria o la carpeta de aprendizaje, sino que les solicitan interpretarla y mostrar su reflexión sobre las mismas basada en criterios y planteamientos educativos bien fundamentados. Sin embargo, los tutores mencionan que a la mayoría de los estudiantes se les dificulta mucho seleccionar los datos relevantes e interpretar y analizar la realidad educativa siguiendo criterios teóricos y prácticos adecuados.

Por ello, la actividad de evaluación de la memoria o carpeta de aprendizaje se distribuye en tareas parciales, que tienen entidad en sí mismas y que se entregan como evidencias del progreso del aprendizaje de los estudiantes al profesor, para su valoración y recomendaciones de mejora. La distribución de la elaboración y entrega de esas evidencias las pacta cada tutor de acuerdo con un calendario que se establece con los alumnos en la tutoría y respetando las indicaciones que plantea el tutor del centro escolar. El feedback es continuo, según los tutores, proactivo – retroactivo y centrado en la tarea y, en particular, en los errores.

Habitualmente se da oralmente y por escrito y de forma individual o grupal, se promueven discusiones grupales que también facilitan la interpretación de la realidad que encuentra el estudiante durante el Practicum. Los tutores señalan que el acompañamiento y seguimiento de todo el trabajo efectuado por los alumnos se realiza durante todo el tiempo que dura el Practicum. Los tutores leen todos los documentos escritos por los estudiantes, para la memoria final de prácticas les dan sugerencias sobre los cambios que deben llevar a cabo en el documento y les dan pautas de observación o análisis que les sirvan de apoyo para ejecutar la interpretación. Es importante que el estudiante cuando realiza las modificaciones de los documentos solicitados por el tutor, debe tener claro que el error se evalúa como elemento que facilita la mejora y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Se aportan criterios y argumentos basados en las teorías y conceptos estudiados en la universidad que fundamentan la identificación de los errores realizada por el tutor y permiten al estudiante comprender y compartir sus propuestas de mejora.

Asimismo, se promueve que la reflexión final y la corrección definitiva de esos errores o la elaboración de las mejoras las lleven a cabo los propios estudiantes, dando cuenta de que han comprendido e interiorizado esos criterios y que saben utilizarlos para mejorar sus

actuaciones o intervenciones educativas, aprendiendo de y por sí mismos y gracias a la ayuda de los tutores. Por ese medio se espera que muestre su capacidad de gestión del propio proceso de aprendizaje y autorregulación. En cualquier caso, lo que se le pide que muestre de forma explícita es la reflexión realizada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, Algunos señalan lo referente a la ortografía, la redacción, entre otros, y por medio de símbolos que los estudiantes conocen, y con los que identifican la propuesta de cambios que deben tomar en consideración. Las devoluciones efectuadas por los tutores tienen una función formadora o autorreguladora. Se conoce que los tutores hablan con los estudiantes (individual o colectivamente) de sus errores, sus puntos débiles, y del aprendizaje que pueden lograr. Sin embargo, se ha valorado poco la eficacia de los mismos, o lo que es lo mismo, hasta que punto y cómo los estudiantes usan esas recomendaciones de mejora.

Actividades de corrección de la actividad de evaluación propiamente dicha: La corrección no incluye la calificación y constituye en realizar propuestas de mejora que deben tenerse en cuenta en cursos posteriores del Practicum y su mejora. Los tutores se muestran poco explícitos en la forma en que llevan a cabo la corrección y en los criterios de calificación.

Actividades de comunicación: según los datos identificados, los tutores afirman que comunican los resultados de la evaluación a sus alumnos por escrito, haciendo uso de los documentos formales de comunicación del Practicum. Eventualmente dicen que hablan con sus alumnos sobre esos resultados y expresan que lo hacen siempre a petición de los estudiantes.

No obstante, es necesario aclarar que en el apartado de actividades de comunicación no está tan definida la información obtenida por los estudiantes. Se considera que, si durante el Practicum los tutores tuvieran muy bien identificadas las actividades o situaciones de evaluación con sus respectivos procesos, al finalizar cada situación o actividad de evaluación podrían retomar el proceso seguido tanto por el estudiante como por el tutor y, a partir de esto, dar una calificación sobre cada situación o actividad de evaluación, tratando de no dejar esta tarea hasta el final del Practicum.

Podemos señalar tres tipos de situaciones de comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos: a) en la devolución que el tutor realiza de cada documento que revisa del estudiante, b) en las tutorías, cuando las presenta públicamente y comparte las inquietudes que los estudiantes le plantean respecto de sus avances, o c) al finalizar el Practicum, ya sea en la defensa de la memoria o en una reunión posterior como lo señala el tutor 4. Para que se dé uno u otro tipo de actuación es necesario que los tutores brinden a los estudiantes una evaluación sumativa con función pedagógica porque, se quiera o no, el Practicum debe ayudarles a conocer la acreditación obtenida y aquello que les queda por alcanzar. No obstante, según los datos muchos tutores no tienen suficientemente sistematizados los criterios con los que se valoran diferentes aspectos que se evalúan en el Practicum y, en lo relativo a la evaluación sumativa final, tampoco declaran cómo pasan a elaborar el porcentaje que corresponde a la nota o calificación final, lo cual puede repercutir en que se presenten algunas incongruencias en la evaluación.

TUTOR 1

Actividades de preparación Al inicio del Practicum (SAP)	Actividades de evaluación durante el Practicum (SAP)	Actividades de calificación (SAC)	Actividades de comunicación (SACA)
191-193-... Ellos el primer día, conocen los ítems de evaluación con los que van a ser evaluados, actitudes cooperativas, puntualidad, asistencia y construcción de apartados de la memoria...	65-66...les acompañamos en ello coordinándonos con el maestro del aula... 82-83-... Es procesual y para mí es muy importante la autorreflexión que realiza el estudiante sobre ese Practicum que está realizando,...	454-456-... el proceso, porque en el documento se plasman muchos contenidos adquiridos, mucha reflexión, muchas observaciones de las instituciones y de cómo funcionan... 261-262-... Posterior a la presentación y a la defensa de la memoria: ahí se acabó si el estudiante esta aprobado...	162-163-... En ocasiones lo compartimos con todo el colectivo... 88-89... la evaluación general que hace el tutor...
193-195-... El primer día se les muestra una especie de tablilla con la cual van a ser evaluados y donde siempre se les dice que no es estadístico, que es ponderado, y se va haciendo un seguimiento...	136-137-...Sobre todo primero en el seguimiento constante y permanente de los estudiantes, en el horario de tutorización y en entrevistas individuales.... 136-138-...-...de tutorización y en entrevistas individuales. Además, vamos leyendo todo lo que el estudiante escribe para lo que será su memoria final de prácticas...		
207-212-...siempre se les da información previa al estudiante como futuro profesor, sabe de qué va la memoria, siempre se les enseña, se les explica lo que han de hacer... ven modelos de actividades y sus características... Se les enseña para que se hagan una representación más próxima...	152-153-... ese proceso de construcción de la memoria en el cual todo lo debe reflejar ahí... 174-175-... el proceso de la misma, cada parte de la memoria es casi un elemento de evaluación...		

Actividades de preparación Al inicio del Practicum (SAP)	Actividades de evaluación durante el Practicum (SAP)	Actividades de calificación (SAC)	Actividades de comunicación (SACA)
	176-180-...es muy importante el contacto con el tutor de la institución también y la propia participación del estudiante dando al resto de compañeros del grupo herramientas de ese proceso de reflexión, compartiendo soluciones... compartiendo el proceso de construcción personal...	182-186-... El porcentaje importante es la memoria, el porcentaje de la evaluación del propio tutor y las consideraciones del propio tutor y un porcentaje importante es esa participación en tutorías, dando, ayudando a que otros compañeros construyan también...	
	224-225-... Se valora la capacidad de dar, de cooperar con el grupo. Como actividad concreta específica, dar al grupo observaciones que han hecho...	195-196-... hay otros indicadores añadidos que son las entrevistas con los estudiantes y el seguimiento del trabajo que realizan...	
	454-456-... el proceso, porque en el documento se plasman muchos contenidos adquiridos, mucha reflexión, muchas observaciones de las instituciones y de cómo funcionan...	224-... Se valora la capacidad de dar, de cooperar con el grupo. ...	

Tabla. VII.25. Tipos de actividades desarrolladas por el tutor universitario o el estudiante del Practicum sobre las situaciones o actividades de evaluación

TUTOR 2

Actividades de preparación al inicio del Practicum (SAP)	Actividades de evaluación durante el Practicum (SAP)	Actividades de Evaluación propiamente dichas (SAE))	Actividades de comunicación (SAC)
<p>50-54-... hay una evaluación formativa y formadora... que regula el aprendizaje y la enseñanza. Además hay una evaluación acreditativa que certifica al final... Lo importante es la continuada, formativa y formadora, que hace que los estudiantes, a partir de los inputs de la evaluación, vayan reflexionando sobre su proceso y se vaya autorregulando...</p> <p>80-82-“...Normalmente yo lo que hacía era darles primero a todos unas indicaciones y a partir de ahí ellos tenían que elaborar su proyecto...</p>	<p>83-86-... Una vez valorado el proyecto de lo que van a hacer, de comentarlo con todo el grupo, ellos buscaban información y yo también podía proporcionarles información...y salían proyectos mejorados...</p>		<p>82-83 -...se ponía en común con todo el grupo y luego había también había una parte individualizada de seguimiento...</p>
<p>216-218-... Yo creo que el tutor debe explicar desde el comienzo de las prácticas cómo se va a proceder y qué hay que hacer, y por lo tanto la mayoría de estudiantes de prácticas trabajan mucho en la memoria...</p>	<p>92-93-... nada podía aplicarse ni realizarse del proceso sin haber hablado con la maestra...</p> <p>99-104-...se hablaba constantemente con las dos tutoras y luego se aplicaba. En los días de aplicación yo procuraba... asistir para ver cómo se desempeñaba el estudiante y también aprovechaba para hablar con la tutora para cambiar impresiones. Yo veía al estudiante en acción, veo que es importante; luego una vez realizado, ellos iban enviando apartados de su memoria...</p> <p>94-96-... el análisis del centro, del aula, de los niños, de la unidad de programación; básicamente en cuatro partes...</p>		<p>131-132-... les decía si era un trabajo excelente, si era justito o si tenían que mejorarlo, ellos ya lo sabían...</p>

Actividades de preparación al inicio del Practicum (SAP)	Actividades de evaluación durante el Practicum (SAP)	Actividades de Evaluación propiamente dichas (SAE))	Actividades de comunicación (SAC)
238-240-... se analizaba la estructura que debía tener la memoria, era el primer paso; superado esto, eso se mantenía para la evaluación, pero ya estaba superado, luego iban por partes...	98-99-... planificar la unidad de programación y luego eso se discutía en las sesiones generales e individuales para resolver problemas...		
	143-144-... Durante el proceso ellos iban hablando de lo que hacían y al mismo tiempo presentando fragmentos de su memoria... 108-110-... yo no daba nunca nada por bueno sin haber visto qué escribían, cómo lo escribían y a menudo les hacía feedback para que modifiquen cosas o las revisarán de forma que, cuando ya presentaban la memoria, ya lo habíamos leído mucho y mejorado mucho...		
	118-120 -... A partir de la explicación de cómo tenía que ser una exposición oral formal. Ellos hacían su esquema, luego se les indicaba el tiempo y ellos exponían... 240-241-... presentaban la estructura de cada parte, los contenidos, la información necesaria, la presentaban, la escribían... 227-228-... yo se las revisaba y se las devolvía... 240-244-...yo les devolvía una primera revisión solo de contenido y todo lo que yo marcaba... es que había muchos problemas	105-107-... la memoria es importante porque así el aprendizaje se hace mucho más significativo si ellos son capaces de recogerla bien, de expresarla bien, de formalizarla, la interioriza mucho más y por lo tanto puede transferirla a otros contextos...	

Actividades de preparación al inicio del Practicum (SAP)	Actividades de evaluación durante el Practicum (SAP)	Actividades de Evaluación propiamente dichas (SAE))	Actividades de comunicación (SAC)
	<p>247-252-... Ellos iban trabajando y profundizando en el contenido y en la presentación, la expresión escrita...la expresión escrita...es una competencia transversal...por lo tanto eso también lo valoramos...</p> <p>256-258-... ellos se iban dando cuenta y haciendo su contrapeso e iban modificando y buscando más información para mejorar las propuestas que iban haciendo...</p>	<p>128-131-... lo que pasa es que en mi caso yo no les ponía nota numérica, pero como me iban presentando fragmentos de su actividad y hacían una actuación concreta, la comentábamos y yo la valoraba. Ellos ya sabían si aquello tenía que modificarse o darse por bueno...</p>	
		<p>134-136-... la nota final en mi caso, mi experiencia, nunca ha significado un problema, porque tanto si he puesto un cinco como un excelente, los alumnos ya lo sabían, ellos sabían que su trabajo era justo sino lo habían modificado sabían, suspensos, pero pocos...</p>	

Tabla. VII.26. Tipos de actividades desarrolladas por el tutor universitario o el estudiante del Practicum sobre las situaciones o actividades de evaluación

TUTOR 3

Actividades de preparación al inicio del Practicum (SAP)	Actividades de evaluación durante el Practicum (SAP)	Actividades de calificación (SAC)	Actividades de comunicación (SAC)
<p>24-26-... ellos puedan analizar, cómo están planificando, que problemas tiene la planificación, por qué, qué tienen que ajustar, qué relación hay entre sus planificaciones y el grupo de alumnos, qué supone la diversidad en la planificación...</p> <p>81-85...se les explica qué es la carpeta de aprendizaje y tienen a partir de la explicación sobre qué se pretende, cómo se construye, los criterios de evaluación, que, es decir, entendemos que un trabajo puede cumplir con todos los requisitos formales, pero uno es aprobado y al otro le pones excelente, aquí detrás hay unos criterios, esos criterios los explicitamos y los negociamos...</p>	<p>42-... relatos reflexivos del alumno... 208-210-... se hace la discusión en grupo, entonces ¿qué pasa?, que las evidencias dejan de ser descriptivas y empiezan a ser reflexivas...</p>	<p>50-52-... yo creo que es muy difícil evaluar, realmente es lo más difícil del proceso, la evaluación. La evaluación, la evaluación justa, no, ajustada, es como muy difícil...</p>	
<p>149-151-... el antes es el inicio, él durante es todo -es que, claro, no hacemos un trabajo final-, sí que hay un trabajo final pero es procesual, el trabajo final es la síntesis la autoevaluación...</p>	<p>64-65-...conjunto de evidencias donde el alumno va reflexionando y elaborando sus evidencias de aprendizaje... 64-65-... La carpeta se basa en un conjunto de evidencias donde el alumno va reflexionando y elaborando sus evidencias de aprendizaje...</p>		<p>139-142-... es un proceso que van trabajando, van teniendo feedback continuamente, por tanto, esto les ayuda a mejorar a reelaborar; y por otro lado, la conciencia de aprendizaje que tienen es muy superior a la que tienen los compañeros que hacían memoria...</p>
	<p>102-106-... entendemos que todo esto es un proceso para planificarse, luego van haciendo un periodo de observación, luego hacen un análisis y reflexión de la observación... luego de su planificación, luego de su intervención; es decir, ellos van evaluando todo su proceso. Lo van elaborando y reflexionando...</p>	<p>85-... esos criterios los explicitamos y los negociamos...</p>	<p>177-182-...La devolución es individual, ellos presentan sus evidencias de forma individual... Cuando hay algún problema sobre todo en las primeras evidencias, alguna problemática genérica, entonces la tutoría grupal se hacen devoluciones grupales de cosas muy concretas, genéricas...</p>

Actividades de preparación al inicio del Practicum (SAP)	Actividades de evaluación durante el Practicum (SAP)	Actividades de calificación (SAC)	Actividades de comunicación (SAC)
	<p>324-326-... las evidencias que ellos hacen y la confección que hacen y luego qué harías sí, no sé qué, a ver ellos son conscientes que no se les evalúa el error, que no es penalizado, sino lo contrario, son muy sinceros pero muchísimo...</p> <p>405-406-... Cuando acabo esa autoevaluación que hacen los alumnos ellos también evalúan el proceso, evalúan mi intervención...</p> <p>441-444-... vas cambiando; si hay cosas que no les ayudan, pues no vale la pena, pero si les ayudan vale la pena intensificarlos... Al final nos sentíamos emocionadas (al ver) qué conciencia tenían los estudiantes y lo que habían hecho, y eso es impagable...</p>	<p>90-92-... la coevaluación, es decir, alguna de las evidencias que imparten se cambia y con la pauta se las corrigen unos a otros y las comentan...</p>	<p>177-178-... ellos presentan sus evidencias de forma individual y entonces yo les hago la devolución sobre el propio trabajo...</p>
	<p>503-505-... Al final de la evidencia hacen una autovaloración de todas. Cuando hacemos alguna coevaluación -por ejemplo, si ya hemos corregido la situación de aula-, la segunda puede hacer coevaluación...</p>	<p>131-136-...la escuela en la que hacen las prácticas tenía un 25%, un 10% es la defensa de la carpeta, ya que la carpeta cumple perfectamente todos los objetivos... cumple con las expectativas... Los alumnos un 65% es la carpeta de aprendizaje, es todo ese proceso de reflexión del aprendizaje...</p>	<p>177-182-... La devolución es individual, ellos presentan sus evidencias de forma individual... Cuando hay algún problema sobre todo en las primeras evidencias, alguna problemática genérica entonces la tutoría grupal se hacen devoluciones grupales de cosas muy concretas, genéricas...</p>
		<p>239-240-... desarrollan una capacidad reflexiva de su práctica bastante interesante...</p>	
		<p>295-296-... lo que hay que tener muy claro es qué es lo que tienes que evaluar...</p>	

Actividades de preparación al inicio del Practicum (SAP)	Actividades de evaluación durante el Practicum (SAP)	Actividades de calificación (SAC)	Actividades de comunicación (SAC)
		469-474-...Evaluación del Practicum 65% carpeta de aprendizaje 10% defensa 10% autoevaluación se respeta lo que se pongan son muy ajustados con las notas que se ponen 20% tutor del centro escolar...	
		490-493-...si voy revisando un trabajo y tiene mucho problema ortográfico le digo: "revisalo yo no puedo corregir un texto así", ellos son muy críticos. Si yo te reviso (...) pero si puedes modificarlo el objetivo no es penalizar el trabajo va y bien...	

Tabla. VII.27. Tipos de actividades desarrolladas por el tutor universitario o el estudiante del Practicum sobre las situaciones o actividades de evaluación

VII.4.2. Dificultades de una evaluación basada en competencias

Los tutores universitarios entrevistados detallan las dificultades que se les han presentado en el momento de la evaluación reguladora o formativa (Ver Anexo N° 6, apartado problemas y dificultades), entre ellas están:

- a) El punto de partida de los estudiantes, ya que vienen con unas previas sobre la reflexión hecha de su proceso de formación y de las competencias que han adquirido. Si la formación ha sido gratificante estas ideas o expectativas previas serán un plus para el Practicum; pero si no, los estudiantes pueden tener dificultades para representarse aquello que les demanda la práctica.
- b) La falta de coordinación entre los diferentes agentes involucrados en la evaluación del Practicum (entre el tutor universitario y el tutor del centro escolar; entre el tutor de la universidad y los demás miembros de los equipos de profesores del Practicum; entre la Comisión del Practicum con los tutores universitarios...).
- c) Los cambios académicos y los problemas económicos no han permitido estabilizar el proceso interno iniciado en la facultad sobre la mejora del Practicum en la institución.
- d) La ubicación de los estudiantes en las diferentes instituciones hace que se deban negociar cada año con los tutores de centro, entre otros.
- e) Se dificulta la permanencia del tutor universitario en el aula donde el estudiante realiza sus prácticas, lo cual, no facilita la observación de las competencias que los estudiantes adquieren en el aula.
- f) La necesidad de que los tutores del Practicum reciban una capacitación institucionalizada.
- g) Hay tutores que se implican mucho y otros que no lo hacen, lo cual repercute en la práctica de evaluación llevada a cabo y en las ayudas recibidas por los estudiantes.
- h) Algunos tutores podrían haber asumido erróneamente que el Practicum no es una asignatura donde se aprenden contenidos, y dedicarse únicamente a una labor de gestión de la actividad del estudiante, para garantizar que lleva a cabo determinadas tareas (p.e. programar), sea cual sea el resultado.
- i) Falta de criterios de algunos tutores de centro en el momento de calificar a los estudiantes de Practicum a su cargo. Muchas veces ponen notas excelentes con el

propósito de poder contar el próximo semestre con el apoyo de un nuevo estudiante y basándose en el criterio de que “ya aprenderán”.

- j) La separación entre la teoría que se les da a los estudiantes en la universidad y la práctica ejecutada en el aula del centro escolar.
- k) La poca experiencia que tienen los estudiantes de realizar la unidad de programación de forma integrada y llevar a cabo una evaluación de la misma útil al estudiante.

Sin embargo, pese a las dificultades que se pueden estar presentando en las prácticas de evaluación del Practicum y que han sido señaladas por los tutores de la universidad, éstos declaran también que los estudiantes adquieren competencias que les facilitan cumplir con su papel como docentes. Afirman que pueden confirmar que, al finalizar las prácticas, los estudiantes identifican nuevas competencias adquiridas en el Practicum. Algunas de ellas son:

- a) Adaptación a experiencias nuevas.
- b) Adquisición de conocimientos para poder analizar su planificación, los problemas de la misma y la forma como se debe ajustar, tomando en cuenta el contexto en el cual se ubican los estudiantes del aula.
- c) Interpretación de la realidad considerando algunas de las relaciones posibles entre la teoría y la práctica y usar los conocimientos en la práctica.
- d) Construcción de diferentes visiones a partir de los aportes que sobre la práctica realizan los compañeros del grupo.
- e) Habilidades para comunicarse de forma escrita y oral.

Pues bien, aunque los tutores universitarios identifican diferentes dificultades presentes a la hora de realizar la evaluación del Practicum e indican algunas competencias que los estudiantes adquieren durante el proceso, es necesario que la Comisión de Prácticas y los equipos de tutores del Practicum adviertan la importancia de contar con un programa de evaluación, donde exista claridad en la identificación de cada una de las actividades o situaciones de evaluación que se solicitarán a los estudiantes del Practicum y claridad respecto al momento en que se requerirán. Asimismo, es necesario que los tutores universitarios identifiquen los conocimientos y competencias que se pretenden lograr con cada actividad o

situación de evaluación y den claridad al porcentaje de calificación y puntuación con que cada una contribuye a la calificación final. Al tener la información necesaria el tutor podrá realizar una devolución por cada situación o actividad de evaluación, ajustada a su momento y objetivos y que permita al estudiante valorar su proceso de aprendizaje centrado en la adquisición de competencias.

VII.4.3. Feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa

Al no contar con datos suficientes sobre cada una de las situaciones o actividades de evaluación del Practicum, se efectuará un análisis general sobre el feedback que reciben los estudiantes por parte de los tutores universitarios, para ello utilizaremos la información obtenida (Ver Anexo N° 7).

Los tutores del Practicum consideran que el feedback es fundamental para que los estudiantes construyan y observen que el tutor sigue el proceso y ofrece ayudas para que sistematice y plasme en el documento de la memoria o carpeta de aprendizaje todo lo reflexionado en el Practicum. La finalidad del feedback que da el tutor universitario está centrada en la tarea efectuada por el estudiante, concretamente en el documento final que debe defender ante el jurado calificador y en la experiencia práctica que ejecuta en el aula. En síntesis el feedback del tutor de la universidad lo proporciona al estudiante, tomando en cuenta que,

*Este proceso de feedback no es decir tú me escuchas, sino conseguir entrar en un diálogo, crear cierto reto de ruptura de la acomodación que el alumno puede tener sobre determinados temas y hacer ver que por ahí puede continuar pensando o continuar discutiendo consigo mismo o con los documentos o con la maestra o conmigo
Tutor 7, líneas 144-148.*

Los siete tutores entrevistados declaran que utilizan el feedback con los estudiantes del Practicum para orientarlos o guiarlos en relación con el texto que escriben y, concretamente, en la planificación de las unidades de programación, donde según los tutores es el momento en el cual dan más feedback.

La forma de trabajo dicen los tutores que consiste en que los estudiantes entregan algún documento al tutor y ellos les hacen las recomendaciones, ayudas tanto de forma como de

fondo. Se pretende, según los tutores, que los estudiantes realicen una reflexión y valoración usando el feedback que brinda el tutor en relación con el documento construido. Asimismo se pretende que realicen las modificaciones necesarias en el documento que permita al tutor cuando lo lea de nuevo, al final del proceso, identificar las mejoras en los conocimientos y conocer las competencias adquiridas.

También, es fundamental anotar que el documento según los tutores universitarios está en proceso de elaboración y no es sino hasta el final del Practicum que se cierra el proceso de mejora, reflexión y construcción. Asimismo, se les solicita que durante el proceso reflexionen y valoren sobre todo lo construido en el documento, así como en la evaluación que efectuará para identificar el impacto de la ejecución de las unidades de programación en los niños del centro escolar. Este proceso tiene una finalidad formativa pues le permite al estudiante hacer adaptaciones durante el proceso de aprendizaje.

La información que ofrece el tutor universitario al estudiante sobre su documento le ayuda a resolver problemas sobre su propio desempeño y a tomar medidas para reducir las discrepancias entre las intenciones y los efectos resultantes.

Por lo tanto, el feedback pretende que el aprendizaje del alumno no sea un proceso en el cual adquiere conocimientos transmitidos por el tutor, sino que cada estudiante tenga un proceso por medio del cual construyan activamente sus propios conocimientos y competencias (Barr y Tagg, 1995; Nicol, 1997; Nicol y Macfarlane, 1997).

VII.4.3.1. Momentos en que el tutor universitario ofrece el feedback

Cinco de los tutores universitarios procuran dar el feedback a los estudiantes aproximadamente cada semana en la tutoría, considerando lo que cada estudiante comenta sobre las situaciones mejores o peores encontradas en el aula.

La información que brindaban los estudiantes hacía que el feedback resulte muy enriquecedor. Este tipo de feedback tiene mucha relación con la evaluación formativa, pues se analiza junto con los estudiantes los aspectos que no han ido bien y qué se podría hacer al respecto. Asimismo, se le ayuda al estudiante a tomar el control de su aprendizaje, es decir, a

autorregular el aprendizaje (Nicol, Macfarlane y Dick, 2006; Stobart, 2010); tratando de...*Ayudarle a que vaya construyendo, es un propósito como de andamiaje para que el estudiante vaya reflexionando y plasme por escrito aquello que está construyendo... Tutor 1, líneas 327-328.*

La autorregulación busca que los estudiantes del Practicum logren regular sus pensamientos, la motivación y el comportamiento durante el aprendizaje; para conseguir de manera satisfactoria que los tutores del Practicum ayuden a los estudiantes tener claro los objetivos y las competencias que adquirirán al elaborar los diferentes documentos de la memoria o carpeta de aprendizaje, los cuales en sí son las situaciones o actividades de evaluación que se trabajan en el Practicum. Tomando en cuenta los conocimientos previos del estudiante y la comprensión sobre cada tarea que debe realizar de la situación de aprendizaje que se desea evaluar,...*las consignas previas y las consignas de proceso, al ser pocos alumnos, permite que haya una regulación bastante efectiva... Tutor 7, líneas 104-106.*

Asimismo, el tutor acompaña al estudiante para que logre utilizar las herramientas necesarias con el fin de alcanzar los objetivos y el estudiante, por su parte, debe esforzarse en lograrlos a partir del feedback recibido por tutores o compañeros (Pintrich y Zusho, 2002).

VII.4.3.2. Tipos de feedback que da el tutor universitario a los estudiantes

Los siete tutores reportaron que el tipo de feedback proporcionado a los estudiantes del Practicum es de forma grupal en las tutorías a partir de las experiencias de los estudiantes como ya se comentó en el apartado anterior. Sin embargo, el tutor 1 mencionó que el feedback que ofrece es bidireccional y multidireccional, pues todos los estudiantes pueden participar dando feedback...*todo el mundo puede participar con orden reflexionando y haciendo su aportación sobre el tema que el alumno o que yo misma allá sugerido ... Tutor 1, líneas 281-282.*

También, los siete tutores reportan un feedback individual sobre todo en el momento en que los estudiantes están confeccionando las unidades de programación, ya que para ellos es lo más nuevo, pues deben planificar, implementar y evaluar.

Los tutores reportan ofrecer el feedback oral y escrito, considerando las anotaciones de sus libretas o de los documentos que presentan los estudiantes. Pretenden que los estudiantes cuenten con sugerencias sobre su desempeño y aquellas mejoras que deben realizar; esto les ayuda a reflexionar sobre lo aprendido y las competencias adquiridas, pero también a identificar todo aquello que les falta por aprender o adquirir durante el proceso del Practicum.

Se observa en los datos (Ver Anexo N° 7) que los tutores facilitan a los estudiantes reducir las discrepancias entre los conocimientos actuales y el logro de la meta, permitiéndoles enfocar su energía en aquello que debe ir mejorando y reconstruyendo para seguir aprendiendo (Chikering y Gamson, 1987; Gibbs y Simpson, 2009).

Este feedback que reciben los alumnos, potencialmente les permite la construcción de significados de forma interna y externa, lo cual provoca que se apropien de forma agradable de los contenidos y competencias que las situaciones educativas del Practicum les proveen. Asimismo, el estudiante interactúa con el tutor, el cual es la persona que interviene como experto con más conocimientos.

Los tutores entrevistados consideran que los estudiantes reaccionan positivamente ante el feedback que se les realiza,

Agradece mucho ese acompañamiento. Al final del proceso ha ganado muchísimo, ha construido mucho Tutor 1, líneas 347-348.

...eso les da mucha seguridad y lo agradecen muchísimo... Tutor 2, líneas 293-294.

Mucho muchísimo lo valoran, no es que yo lo diga es que lo dicen. Ellos ven el conocimiento que hacen el hecho de tener a alguien enfrente (como en) un espejo, que te va devolviendo la imagen y esa imagen y tú vas perfilando Tutor 3, líneas 236-238.

Yo creo que les ayuda. El feedback intento que sea no sólo sobre el contenido sino también sobre la forma porque como soy especialista en didáctica de la lengua y como al final se valora mucho que no sólo lo escriban sino que lo escriban, lo argumenten, lo comenten y lo interpreten Tutor 7, líneas 181-184.

A partir de los comentarios se identifica que los estudiantes llevan a cabo la reflexión que les permite construir y reconstruir su práctica profesional a partir de los diálogos y la ayuda crítica que realiza el tutor sobre su desempeño. (Coll, Onrubia y Mauri, 2007; Harrison, Lawson y Woertley, 2005).

Ahora bien, se concluye que el feedback es una ayuda educativa que permite al estudiante la construcción y reconstrucción de sus conocimientos, así como la autorregulación. Le ayuda a orientarse y a tomar decisiones de mejora sobre la tarea que se está evaluando. Sin embargo, los datos con los cuales se cuenta, no permiten interpretar que el tutor universitario tenga claro los criterios de evaluación que dirigen el feedback sobre cada tarea efectuada por el alumno y hasta qué punto el que se lleva a cabo actualmente no podría mejorarse.

Por lo tanto, vuelve a repercutir la necesidad de que los tutores del Practicum debatan a fondo un programa de evaluación que les permita contar con criterios de evaluación sobre cada situación o actividad de evaluación del Practicum y de las tareas de cada producto. Asimismo, deben ser claros los criterios de evaluación que utilizará cuando da el feedback a los estudiantes. Se conoce que los criterios de evaluación que dan los tutores a los estudiantes están implícitos en el feedback, pero es necesario hacerlos explícitos y operacionalizarlos con el fin que sean conocidos por todos los agentes involucrados en la evaluación del Practicum.

A continuación como lo hemos indicado en la metodología de análisis, a partir del análisis que realizamos sobre la categoría conceptual del análisis de las prácticas evaluativas (Práctica de la evaluación en la situación de evaluación y el feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa) según la perspectiva constructivista sociocultural y utilizando nuestro protocolo de lo que se espera encontrar en cada categoría (Ver Anexo N° 4), ubicaremos en la matriz si existe sobre esa categoría presencia total (PT), presencia parcial (PP), presencia anecdótica (PA) o no presencia (NP) y ahí ubicaremos la cantidad de tutores universitarios que según los datos analizados plantearon la mayor parte de indicadores de la categoría.

Grados de presencia	Dimensión de las categorías de evaluación	Indicadores
Presencia total	Mayoría de elementos de la evaluación y aplicación adecuada	Mayoría de los indicadores de la dimensión (más de la mitad de los indicadores o la mitad de los más relevantes). Más del 75% de los indicadores.
Presencia parcial	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación medianamente adecuada 7/7	Mayoría de indicadores de la dimensión menos de la mitad. Más del 50% de los indicadores.
Presencia anecdótica	De algunos elementos de la categoría de evaluación y aplicación poco sistemática	Algunos indicadores; pocos de los indicados como más relevantes. Más del 25% de los indicadores y menos del 50% de los indicadores.
No presencia	En prácticamente todos los elementos de la categoría de evaluación	Solo un indicador, poco relevante, o ninguno: menos del 25% de los indicadores.

Tabla VII.28. Matriz general. Presencia o no de la práctica de evaluación en la situación de evaluación y el feedback con sus elementos durante el desarrollo del Practicum

Después del análisis realizado sobre la práctica de la evaluación en las actividades de evaluación y el feedback que realiza el tutor universitario, podemos concluir que existe una presencia parcial de dichas categorías. Porque, si bien existen algunas actividades de preparación de la evaluación propiamente dicha, de la evaluación y calificación y de la comunicación, no se observa con claridad la presencia de todas las actividades de evaluación, ni tampoco el proceso llevado a cabo en cada situación realizada en el Practicum.

Asimismo, consideramos que el feedback que están ofreciendo los tutores universitarios a los estudiantes del Practicum, si bien es utilizado como una ayuda educativa, no se utiliza de forma continua apoyando el proceso de evaluación de las prácticas evaluativas del Practicum, sino que se encuentra más centrado en el momento en que se solicita a los estudiantes la programación. Asimismo, es necesario evaluar los criterios con los que se está utilizando el feedback y la incidencia en el estudiante que se espera al ser utilizado.

A continuación presentamos una síntesis de los grados de presencia o no de las categorías conceptuales del análisis de las prácticas evaluativas, identificadas en el Practicum. Cada categoría ha sido analizada a partir de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los informantes claves.

Como lo explicamos en nuestra metodología de análisis, a partir del análisis de cada categoría y sus indicadores hemos ubicado la categoría en el grado de presencia que más se aproxima a la realidad identificada en las prácticas de evaluación del Practicum.

Grados de presencia	Categoría de evaluación	Indicadores
Presencia total	Concepción de la evaluación: Enfoque y objeto de evaluación	Mayoría de los indicadores de la dimensión (más de la mitad de los indicadores o la mitad de los más relevantes). Más del 75% de los indicadores.
Presencia parcial	Práctica de la evaluación en la situación de evaluación y el feedback en cada situación de evaluación como ayuda educativa	Mayoría de indicadores de la dimensión menos de la mitad. Más del 50% de los indicadores.
Presencia anecdótica	El programa de evaluación del Practicum: Agentes, situaciones, actividades de evaluación que componen el programa de evaluación del Practicum y distribución de las situaciones o actividades de evaluación	Algunos indicadores; pocos de los indicados como más relevantes. Más del 25% de los indicadores y menos del 50% de los indicadores.
No presencia		Solo un indicador, poco relevante, o ninguno: menos del 25% de los indicadores.

Tabla VII.29. Síntesis general de los grados de presencia o no en cada una de las categorías conceptuales del análisis de la prácticas evaluativas del Practicum

Cuarta parte: Conclusiones

VIII. Capítulo Octavo. Discusión de los resultados más relevantes, conclusiones del estudio y cuestiones abiertas

El propósito de esta investigación era estudiar las prácticas de evaluación habituales de los tutores universitarios de la asignatura del Practicum basada en competencias que forma parte de los estudios de Formación del Profesorado, y poder identificar las representaciones de las dificultades y exigencias que dicha práctica de evaluación centrada en competencias les plantea.

Desde nuestro punto de vista, una de las aportación importantes de este trabajo es la aproximación al estudio de esta cuestión en un contexto de enseñanza – aprendizaje universitario en tiempos de cambio (de acuerdo con los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior), y tomando como foco la evaluación del Practicum de los estudios de maestro. Es decir, por una parte, la aportación consiste en realizar esta tarea situándola en un momento de cambio en la formación, que se establece por primera vez basada en competencias, lo que sin duda tiene repercusiones en la práctica de la evaluación de los profesores universitarios. Por otra parte, la aportación consiste en plantear el estudio de la evaluación del Practicum fundamentado en una concepción constructivista – sociocultural de la evaluación, situada y auténtica o, lo que es lo mismo, desde premisas diferentes a las que habitualmente han fundamentado la consideración de este fenómeno en la educación superior en la formación del profesorado. En tercer lugar, nuestro trabajo pretende conocer mejor algunas de las condiciones a tener en cuenta en la generalización de este tipo de prácticas de la evaluación basadas en competencias en cursos académicos futuros de los estudios de maestro.

Por nuestra parte, hemos presentado esta aproximación teórica al estudio del problema a lo largo de los tres primeros capítulos. Básicamente hemos partido en el primer capítulo de considerar y caracterizar las competencias y de concretar las propias de la formación de maestros, para, a continuación, en el segundo capítulo, considerar la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y, en el tercer capítulo, caracterizar la evaluación como una *práctica continua*, que se desarrolla relacionada con la enseñanza y el

aprendizaje y se inserta en este proceso, pero sin confundirse con él; *reguladora*, que responde al carácter constructivo de dicho proceso y tiene una doble finalidad reguladora de: (i) la enseñanza (o formativa), para ajustar la ayuda educativa y alcanzar los objetivos educativos o competencias, y (ii) del aprendizaje (o formadora) para regular la actividad constructiva del alumno para alcanzar dichos objetivos y competencias. Además, hemos considerado la evaluación como una práctica *distribuida*, en que los criterios y los objetivos de la evaluación se comparten entre todos los implicados y por medio del discurso en la actividad conjunta en diferentes niveles.

También hemos abordado la evaluación del Practicum como una práctica *situada*, que comporta la real activación del conocimiento ante un problema, y también como una práctica *auténtica*, que permite enfrentar la complejidad de las prácticas reales, responder a las condiciones y exigencias cognitivas y de autorregulación que plantean y, comprender y tratar la racionalidad de prácticas relevantes y significativas en contextos reales. Dicha opción por el estudio del carácter auténtico de la evaluación se centra en reunir evidencias para aprender a resolver y encarar los problemas relevantes, prototípicos y emergentes en una situación, en este caso en el centro escolar. Lo original en nuestro caso ha sido tener que identificar estas características de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Practicum, lo que ha comportado afinar en el uso de todos estos conceptos en el análisis de dicha práctica en una asignatura de características complejas. Todo ello es debido, por una parte, a que se trata de una asignatura compartida entre responsables diferentes (los tutores de la universidad y los tutores del centro de prácticas) y que se lleva a cabo en escenarios institucionales también diferentes (la facultad y el centro escolar) y, por otra parte, a que, aunque el Practicum es una actividad de aprendizaje situada y auténtica por naturaleza, el papel de los tutores de la universidad en este proceso no se centra tanto en valorar cómo los estudiantes resuelven y encarar los problemas relevantes, prototípicos y emergentes en una situación auténtica en la práctica (el centro escolar y el aula) sino en valorar el diseño, la presentación y la reflexión de los estudiantes de dicha práctica mediante el discurso oral y escrito en las sesiones de tutoría de la universidad.

En consecuencia, las condiciones del estudio de la práctica de la evaluación del Practicum nos han exigido reinterpretar todas estas características de la evaluación de acuerdo con lo que

resulta peculiar del abordaje de las mismas en la actividad de los tutores de la universidad del Practicum. Sobre esta premisa, nos hemos aproximado a estudiar las formas que toma una práctica de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica, en que el tutor universitario no está presente a lo largo de todo el proceso ni en la práctica directa en la acción del estudiante en el centro escolar, aunque, es el responsable primero del aprendizaje de los estudiantes y de certificar el logro del mismo. Una vez formulado el problema del abordaje teórico de la evaluación del Practicum desde la perspectiva teórica referenciada, hemos concretado también la exploración de su práctica utilizando dimensiones y categorías de análisis tales como: el enfoque, el programa, las situaciones y actividades de la evaluación y las tareas. Además, para profundizar en la práctica de esas situaciones y actividades hemos estudiado también las representaciones de los profesores sobre su práctica del feedback.

Finalmente, para seguir avanzando en el estudio de la práctica de la evaluación, hemos operativizado la concreción de la concepción y las características de la evaluación en la práctica utilizando un modelo de estudio que nos ha permitido identificar las características de esta última y definir las a partir de las representaciones de los tutores de la universidad. Así pues, nos hemos propuesto responder fundamentalmente a las preguntas siguientes: ¿Cuáles son las representaciones de la naturaleza y características de la práctica habitual de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan? ¿Cuál es la práctica del feedback mediante la cual los tutores universitarios declaran que ayudan educativamente a los estudiantes del Practicum en el dominio progresivo de las competencias? ¿Cuáles son los problemas y las dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias? ¿Cuáles son las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basadas en competencias?

En definitiva, de acuerdo con las preguntas planteadas creemos también que una de las aportaciones de la tesis es la elaboración de las dimensiones de los instrumentos de recogida de datos, dado que ha supuesto cruzar las propias de la naturaleza y características de la evaluación desde la perspectiva constructivista sociocultural con las de la situación del Practicum y el rol dado a los tutores de la universidad en este proceso por la institución.

VIII.1. Discusión de los resultados relativos al primer objetivo

Objetivo 1. Identificar, describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

En los capítulos sexto y séptimo hemos explorado el enfoque y la naturaleza de la evaluación del Practicum y las características del programa, las situaciones y actividades de la evaluación.

VIII.1.1. Naturaleza y enfoque de la evaluación del Practicum

Las declaraciones de los tutores universitarios de la asignatura del Practicum sobre sus prácticas evaluativas ponen de relieve que toman como referente la perspectiva constructivista sociocultural, ya que entienden que la evaluación es una práctica constructiva, estrechamente ligada al proceso de enseñanza y aprendizaje y dirigida a la valoración y mejora del mismo.

Afirman que la finalidad última del Practicum es involucrar a los estudiantes en escenarios reales de aprendizaje profesional y ayudarles a reflexionar sobre la escuela, la actividad de maestros y alumnos en la escuela, y sobre su propia actividad como practicantes. El Practicum pretende la adquisición de las competencias necesarias para desarrollar su capacidad para una buena práctica docente, ligada al rol del practicante de maestro y dependiente del tutor del aula.

El objeto de la evaluación del Practicum son las competencias que constan en el Plan Docente y los contenidos del mismo. La interpretación de los datos resultantes del cuestionario y de las entrevistas pone de relieve la coincidencia en las declaraciones de los tutores sobre la necesidad de fomentar en el Practicum el aprendizaje de *competencias instrumentales* y *sistémicas*. Sin embargo, se dan coincidencias menores en lo relativo a fomentar el aprendizaje en el Practicum de *competencias interpersonales*.

Las declaraciones de los tutores muestran una mayor coincidencia en las competencias *instrumentales* de: (i) análisis, síntesis y reflexión crítica tanto sobre la práctica educativa de los maestros, como sobre su propia práctica como aprendices docentes. Todo ello tomando en

cuenta la información y las experiencias recopiladas y valoradas usando lo aprendido en la universidad y en la escuela; (ii) comunicación oral y escrita en su función instrumental–comunicativa con finalidad pedagógica, y (iii) elaboración de unidades docentes y/o de programación (organización, planificación y diseño) y su implementación. En lo relativo a las competencias *sistémicas*, las declaraciones de los tutores muestran mayor coincidencia en aprender a aprender, basándose en la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Las declaraciones de los tutores muestran que no hay coincidencia en lo relativo a las *competencias interpersonales*. Así, mientras en el cuestionario la competencia de trabajo en equipo es mencionada en menor grado, en las entrevistas, seis de los siete tutores, señalan la importancia de fomentar su aprendizaje a partir de potenciar que el estudiante de prácticas pueda formar equipo con el tutor del centro escolar, relacionarse e interactuar con los demás maestros y estudiantes del Practicum del centro y trabajar conjuntamente, por ejemplo, diseñando y evaluando materiales docentes. Puede que esa discrepancia se deba a la dificultad de conciliar la competencia de trabajo en equipo, que demanda el ejercicio de la profesión de maestro, con el carácter fundamentalmente individual de la actividad de evaluación del Practicum (cuaderno o memoria y, más en concreto, de la programación).

Finalmente, algunos tutores se refieren individualmente a la importancia que otorgan a otras competencias, como la de seguimiento y tutoría de sus alumnos y la de gestión y resolución de problemas y toma de decisiones. Además, existe mucho menor grado de coincidencia en señalar otras competencias como la ética profesional, la gestión de conflictos y la de innovación docente. También cabe añadir que las competencias declaradas por los tutores objeto de aprendizaje en el Practicum coinciden con las del Plan docente del curso objeto de estudio, aunque, de acuerdo con lo expuesto, en su mayoría coinciden con las instrumentales y sistémicas y, en mucho menor grado, con las interpersonales.

De la información relativa a los contenidos de aprendizaje del Practicum se extrae primordialmente que la totalidad de los tutores universitarios señalan de forma coincidente, en las entrevistas:

- a) Las características y propuestas educativas del centro escolar, interpretadas en relación al contexto en que se halla ubicado

- b) Las propuestas educativas del aula, interpretadas en relación con las educativas del centro
- c) La intervención del maestro y la actividad de los alumnos en el aula
- d) La planificación, ejecución y evaluación de una unidad o propuesta de programación, elaborada con carácter situado en las propuestas educativas y contextuales del centro y centrada en las características y necesidades de los alumnos del aula.
- e) La reflexión sobre la práctica basada en el análisis de la experiencia y en la relación teoría-práctica y tomando como referencia la reflexión efectuada semanalmente en la tutoría en las aulas universitarias.

Los contenidos señalados, como ya pusimos de relieve en páginas anteriores, se mencionan fuertemente relacionados con las competencias y centradas en propiciar a los estudiantes lo que les resulta necesario para comprender la escuela y conocer las exigencias que los contextos educativos plantean a sus profesionales. La reflexión de la práctica y la reflexión del propio aprendizaje es el eje central de todo el proceso y se orienta al logro de las competencias instrumentales y sistémicas. Creemos, que dicha reflexión centrada en fomentar la relación entre la teoría y la práctica (de lo que se observa y hace en la escuela y de lo que se observa y se practica del propio aprendizaje) se plantea para mejorar una y otra observación y siguiendo tanto un proceso aplicativo (desde la teoría a la práctica), como pretendidamente transformativo (desde la práctica a las concepciones).

En este contexto, la finalidad de la evaluación del Practicum es que los estudiantes reflexionen sobre las actuaciones que llevan a cabo en el centro escolar y, en consecuencia, elaboren propuestas de cambio o mejora personal y de mejora de su actuación en contextos profesionales. También se quiere lograr que establezcan una relación permanente entre la teoría y la práctica y se muestren capaces de valorar críticamente las consecuencias o repercusiones de su trabajo en el aula en los resultados de aprendizaje de los alumnos del aula y en los planteamientos del centro en el marco de escuela inclusiva.

Para conseguirlo, los tutores señalan que la evaluación del Practicum se plantea como una actividad continua y reguladora (formativa y formadora) y orientada fundamentalmente a la función pedagógica de la evaluación. Su propósito de ayudar a los estudiantes de maestro a

revisar el proceso de aprendizaje que realizan en el Practicum, ya que la evaluación se halla enfocada en facilitarles la reflexión sobre el mismo y sobre la relación entre la teoría pedagógica y la práctica educativa. El estudiante es el protagonista de su proceso de adquisición de competencias y de su mejora del aprendizaje. Para esto, se busca que identifique sus fortalezas y aquellas debilidades personales académicas y profesionales que debe mejorar. El error es el elemento clave que suscita la reflexión del estudiante sobre su propia práctica. La ayuda, en forma de feedback, la ofrece el tutor de la universidad al alumno para que logre subsanarlo, elaborando o reelaborando nuevo conocimiento, gracias a la reflexión asistida por la ayuda del profesor.

Sin embargo, mientras que en los cuestionarios no aparecen esas consideraciones de forma explícita, los tutores entrevistados añaden de forma concreta que consideran que la práctica de evaluación del Practicum posee una naturaleza situada y auténtica. Creemos que esa consideración se debe a una forma de entender el aprendizaje de las competencias establecidas. Es decir, la evaluación de las competencias de observación, el análisis y reflexión, comunicación y diseño e implementación de la programación (si mencionamos aquellas en las que existe mayor coincidencia) debe hacerse de forma situada en un contexto real profesionalizador. En consecuencia, la evaluación del Practicum debe responder a esas características. Sin embargo, el hecho de que el Practicum se desarrolle en contextos reales no supone necesariamente que la evaluación sea auténtica; para que ello se dé realmente, es preciso que el tutor de la universidad y el del centro colaboren estrechamente para que las actividades de evaluación respondan precisamente a esta característica.

Cabe reconocer que el objeto de la evaluación del Practicum por parte de los tutores universitarios es un elemento mediador de la práctica desarrollada por el estudiante de maestro en la escuela; es decir, las evidencias escritas sobre la práctica y no la práctica misma, y cabe reconocer también que los criterios que se emplean para valorar esas evidencias no respondan del todo a lo que sería necesario evaluar para conocer si se han adquirido las competencias referidas del Practicum. Este aspecto debe ser objeto de atención en el futuro reforzando la colaboración entre tutores para el aprendizaje y evaluación de las competencias.

Siguiendo con las funciones de la evaluación y dejando de nuevo constancia del acierto que conlleva la adopción prioritaria en el Practicum de la función pedagógica de la evaluación, sería aconsejable que los tutores universitarios se plantearan también estudiar cómo su práctica de la evaluación cumple con la función social. Interpretando los datos obtenidos, la calificación con función social la obtienen los alumnos al final del proceso. Los tutores de la universidad proponen una calificación siguiendo los criterios de la pauta de evaluación facilitada por la Comisión de Prácticas y reciben e integran en la elaboración de la nota final la evaluación que les proporcionan los tutores del centro escolar. La nota se decide con criterios cualitativos y cuantitativos, siguiendo los porcentajes de la calificación atribuidos a la universidad y al centro escolar. Es decir, después de un proceso de evaluación complejo regido por un enfoque pedagógico de la evaluación, el paso a la calificación y nota final se realiza siguiendo otro proceso complementario, no menos complejo, en que el tutor de la universidad se ve llamado a integrar las valoraciones de los diferentes implicados en la evaluación (tutor del centro escolar, de la universidad y estudiantes de prácticas). Las declaraciones de los tutores ponen de relieve que tanto el protocolo, como los criterios a seguir en este proceso no son siempre explícitos ni compartidos por todos los implicados.

Por todo ello, se trataría de profundizar en las relaciones entre ambos enfoques y de establecer con claridad los criterios propios de una práctica acreditativa de la evaluación. Los tutores mencionan que, a lo largo del tiempo que dura la asignatura, realizan una valoración continua del aprendizaje de los alumnos mediante la revisión de los documentos que presentan los estudiantes y los debates y comentarios en las sesiones de tutoría, individual y grupal. Los estudiantes reciben habitualmente feedback de los documentos entregados, sin embargo resultaría muy conveniente que recibieran también sus realizaciones calificadas y los criterios utilizados para ello. Las calificaciones recibidas, les permitirían identificar mejor el grado en que están logrando los objetivos y podrían serles de utilidad en el momento de guiar y orientar la realización de determinadas mejoras de su trabajo. Sin embargo actualmente, no es hasta el final del Practicum que los alumnos reciben la calificación definitiva de su trabajo del Practicum. Siguiendo con todo ello, el seguimiento del trabajo de los estudiantes es, sin duda, muy importante para el aprendizaje, pero, debería darse una mayor importancia a la calificación (por ejemplo, mediante el uso de una rúbrica).

Por otra parte, resultaría recomendable que los tutores profundizaran cuál es el uso del feedback que permite al estudiante mejorar su trabajo. Creemos que profundizar en el tipo de feedback que los tutores ofrecen a sus estudiantes y en cómo éste es usado por éstos para mejorar sus actividades serviría, a su vez, para mejorar el aprendizaje de las competencias y de la práctica de la evaluación misma. Así pues, los estudiantes deberían conocer claramente qué criterios se usan para valorar sus trabajos y conocerlos mientras los están llevando a cabo. De ese modo analizarían mejor la calidad del producto realizado, y comprenderían mejor las expectativas de mejora del mismo del profesor del Practicum y podrían participar e implicarse en dicha mejora guiándose por criterios concretos y compartidos.

En otro orden de cosas, pero siguiendo todavía con las características de la evaluación del Practicum y en lo relativo a lograr una evaluación situada y auténtica, consideramos muy acertada la propuesta verbalizada por los tutores universitarios de la realización de acciones dirigidas, por una parte, a que el tutor del centro escolar se involucre más en la guía y orientación del trabajo del estudiante. Por otra parte, son acertadas aquellas declaraciones sobre la necesidad de visitar con frecuencia el centro para trabajar de forma colaborativa con los maestros tutores en la formación del estudiante y en la evaluación de la adquisición de las competencias. Los tutores del Practicum deberían compartir la función de ayuda a la formación del practicante, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes, pero también para dotar de contenido a una práctica evaluativa situada y auténtica.

VIII.1.1.2. Programa de evaluación: situaciones y actividades y su distribución a lo largo del Practicum

A continuación analizaremos dos dimensiones que se relacionan con las prácticas evaluativas del Practicum: a) Programa de evaluación. (b) Situaciones de evaluación que componen el programa de evaluación: características y finalidades y c) Distribución de las situaciones de evaluación a lo largo del Practicum.

El programa de evaluación está compuesto por situaciones de evaluación diferentes que se ubican en los momentos de evaluación durante y después de finalizada la estancia del estudiante en el centro escolar. Las declaraciones de los tutores ponen de relieve que consideran la memoria como la actividad de evaluación propiamente dicha, cuya elaboración

se estructura en fases que se llevan progresivamente a cabo, conformándose, de ese modo, una serie de actividades de evaluación sucesivas y pautadas en diferentes fases. La memoria es un recurso o instrumento de evaluación pero no debería ser el único, debido precisamente a la complejidad que encierra el aprendizaje de las competencias del Practicum. Como ya pusimos de relieve la elaboración de la memoria se pauta mediante la entrega de evidencias escritas de cumplimiento de diferentes actividades o evidencias que la conforman: La descripción y caracterización del centro escolar; de la actividad de profesores y alumnos de un nivel escolar; la elaboración e implementación de la programación; el seguimiento de un grupo de alumnos del aula; el desarrollo de actividades más allá del aula; y la participación en actividades institucionales, en el papel de practicante, simulando las actividades propias de la participación de un maestro tutor en la comunidad escolar (reuniones de etapa, de ciclo, de claustro, reuniones entre las familias y el centro escolar, etc.) y, finalmente, la actividad misma de elaborar la memoria, organizando las evidencias recogidas, que incluya la reflexión sobre la práctica educativa y la del aprendizaje personal.

La memoria como situación de evaluación incluye: actividades de preparación; actividades de evaluación propiamente dicha; actividades de corrección y calificación, actividades de comunicación y actividades de aprovechamiento. Las condiciones de elaboración de la memoria dan como consecuencia que se incluyan en el programa de evaluación del Practicum momentos de evaluación: al iniciar las prácticas, antes de la presentación e incorporación del estudiante al centro escolar; durante las prácticas y al final de las mismas, una vez finalizada su estancia en el centro escolar.

En lo relativo a las *actividades de preparación* de la evaluación (SAP) al inicio y durante el Practicum. Si bien al inicio lo que se pretende es que el estudiante se represente las exigencias de la tarea de evaluación propiamente dicha (mediante la presentación del programa docente, de los criterios de evaluación y de modelos de la actividad de evaluación propiamente dicha), durante las prácticas, los estudiantes elaboran tareas que corresponden, en su mayor parte, a la preparación de los trabajos escritos e individuales durante el Practicum y relativos a la confección de la memoria o carpeta de aprendizaje. La elaboración de una programación diseñada por el propio estudiante para los alumnos en su grupo clase; las propuestas de actuación sobre su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase

para atender a la diversidad de aprendizajes en el aula escolar, habitualmente a petición del maestro del aula, son dos de los trabajos que los tutores del Practicum de la universidad siguen especialmente, a partir de los sucesivos borradores que los alumnos les presentan antes de su implementación en el aula y durante el desarrollo de la misma. Los estudiantes también deben dejar constancia por escrito de la observación o seguimiento de los alumnos del grupo clase en que realizan las prácticas y del conocimiento y análisis de los planteamientos educativos del centro escolar y su entorno, procurando valorar la contextualización y adaptación del currículo a las características del centro y las necesidades de los alumnos.

Otras actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, y de las que los tutores no siempre tienen constancia escrita previa a dicha actividad de evaluación son: la participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.) y en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de etapa, reuniones de claustro, etc.). Durante el proceso el tutor da feedback continuado al estudiante orientado a la mejora de su aprendizaje y a facilitar su reflexión y la mejora de las propuestas. Los tutores valoran que los trabajos se devuelvan a los estudiantes con comentarios y valoraciones cualitativas y afirman que utilizan la tutoría para ofrecer orientaciones grupales sobre cómo mejorarlos. Los comentarios se centran en los aspectos incorrectos y se orientan a lograr que los estudiantes puedan mejorarlos.

En el caso del Practicum analizado y de acuerdo con las respuestas de los tutores, las *actividades de evaluación propiamente dichas* (SAE) se ubican al final del proceso, centradas en la entrega del documento escrito de la memoria y en la defensa oral de la misma. Sin embargo, dado que las partes de la misma se elaboran a lo largo del proceso, la evaluación tiene un carácter continuo, formativo, aunque fundamentalmente retroactivo, y centrado en evitar o enmendar el error, mediante la creación de oportunidades de reflexión sobre la propia actividad y favoreciendo la toma de decisiones personales de mejora del propio trabajo por el estudiante. Como ya dijimos, no resulta muy explícito el modo en que los estudiantes usan los comentarios y llevan cabo esas mejoras. Los tutores orientan o pautan escasamente el uso por los estudiantes de los comentarios del feedback durante todo el proceso.

Las *actividades de corrección y calificación* (SAC), dirigidas a corregir y calificar las tareas que componen la actividad de evaluación propiamente dicha mediante la aplicación de los criterios de evaluación y de puntuación. En este caso se valora que los estudiantes conozcan previamente los criterios de evaluación. Como ya comentamos en páginas anteriores, los tutores universitarios declaran como criterios de evaluación: la realización continuada y progresivamente mejorada por el alumno de la memoria; la participación en las tutorías; la asistencia, la puntualidad y el seguimiento de las indicaciones y propuestas de mejora del tutor. También señalan la capacidad de autoevaluación y análisis que realizan los estudiantes; la mejora por las devoluciones y valoraciones del tutor; la capacidad de interacción con otros (el tutor del centro, los alumnos de su aula de prácticas, los demás maestros del centro), y la claridad al exponer, entre otros.

Sin embargo, lo que les llega como criterios a los estudiantes se plasman en una plantilla que incluye las grandes dimensiones o aspectos objeto de evaluación y que no necesariamente incluyen los criterios que se siguen en la valoración de las mismas. Como los tutores afirman en las entrevistas existen dos plantillas para hacer pública la valoración: una que rellena el tutor de la universidad y la que otra que rellena el tutor del centro. La función de la plantilla no es la de comunicar a los estudiantes sus valoraciones, sino la de favorecer a los tutores la operatividad de la elaboración de la calificación final. Es necesario, por una parte, establecer claramente y compartir los criterios de evaluación concretados en cada situación o tareas de evaluación del Practicum. Dichos criterios, deberían ser públicamente conocidos previamente por los estudiantes y usados en la devolución de cada tarea de evaluación y al informar sobre la calificación final al estudiante. Para ello, cabe desarrollar mejores instrumentos de presentación a los alumnos de los criterios de valoración y calificación de los resultados de la evaluación. Recordemos que los referentes de la calificación son las competencias del Plan de Estudios del Practicum, reconocidas por todos los tutores, entre las que se encuentran, como ya comentamos, las referidas a: la observación, el análisis y la reflexión de la práctica; la comunicación; la elaboración e implementación de la programación; y la gestión autónoma del propio aprendizaje, y que todas ellas, como acabamos de comentar, deberían concretarse en cada situación y para cada tarea.

Las *actividades de comunicación de los resultados de aprendizaje (SAD)*, dirigidas a devolver y comunicar a los estudiantes esos resultados, obtenidos en las tareas de evaluación. De acuerdo con los datos, las actividades de comunicación se llevan a cabo fundamentalmente durante el proceso y son mucho más escasas al inicio y al final del mismo. En este caso, suelen proporcionarse fundamentalmente por escrito, ligadas a los documentos entregados y también oralmente, en las sesiones de tutoría individual u de grupo de la universidad. Así pues, la comunicación entre tutores y estudiantes en lo referido a la valoración de las evidencias que presentan a lo largo del Practicum se lleva a cabo de modo continuo y tanto en gran y pequeño grupo, como a nivel personal.

Conforme a nuestros resultados, y tal como comentamos, podemos señalar tres tipos de actividades de comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos: en la devolución que el tutor realiza de cada documento que revisa del estudiante; en la devolución del tutor al grupo clase, en las sesiones de tutorías, cuando las presenta públicamente a los estudiantes, y al finalizar el Practicum, ya sea en la defensa de la memoria o en una reunión posterior. La comunicación de los resultados de la evaluación al final del proceso debería quedar garantizada de modo que todos los alumnos tuvieran claro cómo mejorar en el futuro. Se trataría de impulsar una práctica del feedback no únicamente retroactiva, sino también proactiva. Según declaran los tutores, la diferencia de funciones entre el papel del tutor de la universidad y el del centro no garantiza que los alumnos dispongan de criterios de valoración final de las prácticas integrados y con propuestas proactivas de mejora fruto de la coordinación entre ambos tutores.

Finalmente, respecto a la memoria, los tutores no mencionan que incluyan en su práctica de la evaluación *actividades de aprovechamiento (SAA)* caracterizadas por explotar didácticamente los resultados de la evaluación -errores y aciertos- en el marco de nuevas tareas. Resultaría muy conveniente elaborar recomendaciones que repercutieran en la mejora de actividades futuras y del escrito y recopilación de evidencias de reflexión e intervención práctica.

Los resultados de la evaluación le sirven individualmente al tutor universitario para su propia autoevaluación en relación con la asignatura. Como ya comentamos, éste parece estar más centrado en reflexionar sobre las propuestas individuales de actividades del Practicum,

conjuntamente con otros tutores, que en el modelo del mismo de Practicum que responda mejor a las finalidades de formación y oriente la relación entre la teoría y la práctica.

En síntesis, la situación de evaluación de las prácticas por parte de los tutores universitarios resulta ser fundamentalmente la memoria de prácticas, que se desarrolla paulatinamente a lo largo de las mismas e integra diferentes aspectos o elementos relacionados con las competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación. Dicha situación incluye diferentes actividades de evaluación que componen el Programa de evaluación del Practicum, según los datos recopilados son: a) actividades de preparación de las actividades de evaluación propiamente dicha, al inicio del proceso; b) las actividades de preparación de las actividades de evaluación propiamente dichas durante el proceso; c) actividades de evaluación propiamente dichas; d) actividades de calificación y v-actividades de comunicación de los resultados de la evaluación. De todas ellas hemos dado sobrada cuenta en líneas anteriores. Las más importantes en relación con los resultados de aprendizaje conseguidos por los alumnos son las actividades de preparación de la actividad propiamente dicha durante el Practicum.

Según nuestros datos, la mayoría de los docentes declaran que tienen identificadas los elementos o tareas que componen la memoria de Practicum. Por sus explicaciones conocemos que solicitan a los estudiantes diferentes tareas que se inician desde el primer día de confección de la memoria o carpeta de aprendizaje. Conocemos que los tutores durante el tiempo que dura el Practicum están constantemente dando feedback a los estudiantes y ayudándoles a pasar de un proceso muy descriptivo, sobre todo lo que encuentran en su práctica profesional, a uno más analítico, interpretativo y reflexivo. Los tutores declaran que los estudiantes en las tutorías durante el Practicum logran, valorar que lo que hacen en la universidad les sirve para su práctica profesional y que lo que realizan en la escuela enriquece su formación como futuros maestros, en síntesis la necesidad de que la teoría y la práctica estén unidas.

Además de todo lo expuesto y tomando en cuenta los datos obtenidos, podemos señalar también que el Practicum promueve muy pocas prácticas de evaluación grupales, los pocos momentos en que los estudiantes trabajan en grupo son durante la recolección y revisión de

documentos programáticos de los centros, no así cuando cada estudiante elabora el análisis de la información que contienen; y en las tutorías, cuando cada estudiante expone alguna experiencia sobre su propia propuesta docente o programa y recibe los aportes de los compañeros o del tutor. Asimismo, se utilizan situaciones o actividades de evaluación grupal para que el tutor universitario ofrezca alguna instrucción o feedback grupal sobre algún documento o trabajo que han entregado. Las investigadoras consideran que aunque los tutores afirman que realizan actividades grupales, la mayoría de las veces consisten en el desarrollo de algún trabajo grupal puntual para potenciar alguna actividad específica (p.e. elaborar la identidad y características del centro escolar).

El tutor universitario centra la actividad de evaluación propiamente dicha en la confección de la memoria o carpeta de aprendizaje y, en consecuencia, la memoria se convierte, no únicamente en el producto final, sino también en la pauta – guía del programa de evaluación, de las situaciones o actividades que lo componen. De acuerdo con los resultados y en lo relativo a la evaluación de una tarea tan compleja como el Practicum, los tutores deberían profundizar en la relación entre los objetivos, las competencias y los contenidos del Practicum, con las situaciones y actividades de evaluación para reflexionar si aquellas de que disponen les sirven realmente para valorar lo que los estudiantes han aprendido. Además, en lo relativo a la situación de evaluación: “memoria de prácticas” deberían analizar en detalle los saberes y competencias del Practicum que les permite valorar realmente. El establecimiento consciente de cada situación y actividad de evaluación les serviría para concretar un programa de evaluación adecuado y justificar el sentido y la contribución de cada una de las situaciones de evaluación al aprendizaje del estudiante. La concreción de indicadores y criterios de evaluación específicos, compartidos con los estudiantes antes de enfocarlos a la tarea, y ligados al establecimiento de un sistema de feedback bien delimitado, retroactivo y proactivo, serviría para que el estudiante recibiera una calificación mejor fundamentada, de acuerdo con los logros alcanzados, que le ayudara a identificar sus puntos fuertes y débiles, sino también para usarlo en orientar mejor su propio aprendizaje. Así concretada, la evaluación vendría a enriquecer todo el aporte que le proporciona la función pedagógica de la evaluación, completada con lo que conlleva el cumplimiento de la función social de la misma.

En consecuencia con todo lo que acabamos de referir, cada tarea de evaluación correspondiente a la elaboración de la memoria, debería ser objeto de calificación y el resultado con las correspondientes recomendaciones, retroactivas y proactivas, debería ser comunicado al estudiante. Por ejemplo, si se pide al estudiante que realice un análisis de la propuesta docente, éste debería recibir su calificación antes de seguir con la elaboración de la planificación de las programaciones. Tal como ocurre actualmente, la actividad de evaluación propiamente dicha se contempla como un único “producto”, que se halla ubicado al final del proceso y, con cuya valoración o calificación, situada también al final del proceso, aunque se realiza un real seguimiento del estudiante de forma continua a lo largo del proceso, se corre el riesgo de calificarlo sin disponer de elementos de referencia que fundamenten la calificación final. Además, según los datos, muchos tutores no tienen suficientemente sistematizados los criterios con los que se valoran diferentes aspectos que se evalúan en el Practicum y, en lo relativo a la evaluación sumativa final, suelen exponer que tienen dificultades para elaborar el porcentaje de la nota o calificación final que les corresponde de modo que concorde realmente con el trabajo seguido de modo paulatino por el estudiante.

En síntesis en lo relativo al programa de evaluación del Practicum, consideramos, de acuerdo con las declaraciones de los tutores que se basa en la elaboración de la memoria o carpeta de aprendizaje, y que esta se concreta en la elaboración de diferentes tareas de evaluación que toman su sentido en la misma y no tanto en los objetivos, las competencias y los contenidos que se pretende que los alumnos aprendan por su implicación en el contexto escolar y gracias a la reflexión sobre la actividad docente y del propio aprendizaje. Los estudiantes como el tutor del Practicum constantemente se encuentran implicados en la realización o valoración de las tareas de evaluación (antes, durante y al final del proceso), sin embargo las diferentes tareas no reciben calificación. La corrección de esas diferentes tareas que componen la memoria de prácticas durante el Practicum no incluye habitualmente la calificación y consiste en realizar propuestas de mejora que el estudiante debe tener en cuenta para su mejora. Los tutores se muestran poco explícitos en la forma en que llevan a cabo la corrección y en los criterios de calificación.

Valorando todos los datos obtenidos desde la perspectiva de identificar el cumplimiento por los tutores de la función social de la evaluación, pareciera que la evaluación se planteara

como práctica continua y reguladora, pero de la que, hasta el final de un período de cinco meses, y con la entrega y defensa oral de la memoria, no se califican los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, aunque los tutores entrevistados señalan algunas tareas vinculadas a las actividades de evaluación (p.e. la caracterización del centro; la elaboración de la programación y su implementación; el desarrollo e implicación en actividades del aula y del centro de carácter educativo – instruccional o institucional) no dan suficientes datos que nos informen de sus coincidencias ni en las características de las mismas, ni del número de las que deberían ejecutarse para lograr las competencias, ni sobre el valor que otorgan a dichas tareas para el logro de los objetivos.

VIII 1.1.3. Agentes que intervienen en la evaluación del Practicum

Los datos que tenemos nos han permitido reflexionar sobre el papel de los diferentes agentes que intervienen en la práctica de la evaluación del Practicum e identificar que componen un sistema organizativo y funcional complejo cuya actividad coordinada no está del todo garantizada ni tampoco el modo en que contribuyen específicamente al aprendizaje de los estudiantes del Practicum, usando la evaluación como recurso de intervención.

En primer lugar, el tutor universitario utiliza los resultados de la evaluación fundamentalmente para modificar y mejorar, si cabe, las actividades que el mismo tutor tiene previsto realizar en las tutorías del Practicum con los estudiantes, y no tanto, como sería también deseable, para revisar el modelo del mismo. El ejercicio de la función formativa de la evaluación lo comparte el tutor con otros tutores próximos, pero no del mismo modo con los responsables académicos implicados en la gestión del Practicum ni tampoco con los estudiantes. Deseamos subrayar la necesidad manifestada por los tutores universitarios de compartir los resultados de la evaluación de los estudiantes con otros colegas, ya que se trata de una práctica poco o nada frecuente actualmente, en especial cabe subrayar la necesidad de compartir esas reflexiones con los tutores del Practicum del centro escolar, quienes trabajan directamente con unos mismos estudiantes.

Por otro lado, con los datos recopilados, hemos identificado la necesidad manifiesta de los diferentes agentes del Practicum de analizar de forma conjunta las funciones que realizan y de

establecer, también conjuntamente, las que deberían realizarse o contribuir a mejorar. Los agentes involucrados en el Practicum deben tener claro que la asignatura es parte de un currículum formativo y, como tal, es conveniente que los resultados de la evaluación los conozcan todos los implicados.

La Comisión de Prácticas, por su parte, es una entidad institucional a la cual, los tutores entrevistados, reconocen la responsabilidad de la gestión del trabajo de coordinación entre la propuesta de formación del Practicum de la universidad y el trabajo e implicación de los centros escolares. En especial, se ocupa de todo lo relacionado con la ubicación en los centros de los estudiantes, y la creación de los medios necesarios para implicar a los tutores universitarios en el desarrollo e implementación de un mismo Plan docente de la asignatura y lograr que todos lo conozcan y se esfuercen por trabajar conjuntamente en el mismo.

Sin embargo, los tutores señalan que, en años anteriores, la Comisión de prácticas tomaba acuerdos que la mayoría de los tutores llevaban a la práctica y que existía una adecuada comunicación tanto entre la Comisión de Prácticas con los tutores de la universidad, como entre los tutores de la universidad, entre sí y con los tutores de los centros escolares.

Actualmente, los cambios en el Practicum y la complejidad de la gestión del mismo dificultan las expectativas de mejora del Practicum que están puestas en el incremento cualitativo y cuantitativo de la comunicación entre todos los implicados y en el trabajo en equipo de los tutores.

En síntesis, sus declaraciones ponen de manifiesto que, aunque la Comisión de prácticas ha estado promoviendo la coordinación docente de los tutores de la universidad del Practicum, superando las limitaciones propias de una dedicación exclusiva a las tareas de gestión, cabe todavía reflexionar más y definir conjuntamente el rol de los miembros del equipo docente del Practicum (sus actividades, los criterios, las pautas e instrumentos propios y característicos) y hacer extensiva esta coordinación a los tutores del centro escolar. En este último aspecto y en lo relativo a la práctica de la evaluación, como ya expusimos, queda todavía mucho camino por recorrer.

VIII. 2. Discusión de los resultados relativos al segundo objetivo

Objetivo 2. Describir y analizar la práctica del feedback mediante la cual los tutores universitarios declaran que ayudan educativamente a los estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

VIII.2.1. La práctica del feedback en la evaluación del Practicum

El feedback se puede conceptualizar como un modo posible de proporcionar una ayuda adecuada al estudiante e influir en su aprendizaje de modo que ayude al estudiante a conocer en qué punto de aprendizaje se encuentra y relacionarlo y comprender lo que todavía le queda por alcanzar o adquirir durante el Practicum. Los tutores universitarios consideran el feedback como un recurso que les permite ayudar a los estudiantes en la realización de la actividad de evaluación propiamente dicha y en la mejora del propio aprendizaje, contribuyendo por ese medio a la gestión reguladora del mismo.

Los tutores declaran que utilizan el feedback con los estudiantes del Practicum para orientar o guiarlos, para que logren pasar desde una descripción sobre su realidad escolar al análisis e interpretación de la misma. Normalmente ofrecen el feedback de forma individual, sobre todo, mientras los estudiantes elaboran la programación que van a desarrollar en el aula con sus alumnos del centro escolar, la mayoría de las veces lo usan de forma verbal, utilizando como referente los documentos que entregan los estudiantes y en las sesiones de tutoría. Pretenden entregar a los estudiantes sugerencias sobre cómo llevan su desempeño a cabo y que conozcan y decidan las mejoras que deberían realizar. El feedback debería ayudarles a reflexionar sobre lo aprendido y alcanzar las competencias adquiridas, pero también les ayudaría a conocer qué les falta por aprender o adquirir durante el proceso del Practicum.

Creemos oportuno que en el desglose que se recomienda sobre las diferentes situaciones o actividades de evaluación, sus tareas, criterios, etc. los agentes involucrados en la evaluación puedan seleccionar los momentos del Practicum en que deberían dar feedback, qué tipo de feedback resultaría más conveniente y cómo darlo de modo que los estudiantes puedan usarlo. Se trataría de sistematizar el uso del feedback en el Practicum para que todos los estudiantes pudieran contar con éste como apoyo en las situaciones o actividades de evaluación. Ahora, al

parecer, reciben feedback una vez a la semana, en las tutorías, cuando se presentan y se debaten las situaciones positivas o negativas que experimentan en el aula escolar. También lo reciben de acuerdo con el proceso de elaboración y presentación de sus trabajos escritos, en especial de la programación.

Los datos con los cuales se cuenta no nos permiten conocer a fondo los criterios de evaluación que dirigen el feedback sobre la actividad efectuada por el alumno en cada situación o actividad de evaluación.

Al parecer lo más importante para la calificación final es dar feedback continuo al proceso de elaboración de la memoria en sus diferentes tareas, entre las que se incluye, el diseño, desarrollo y evaluación de la programación e integra elementos de reflexión y relación teoría-práctica. Dado que, según sus declaraciones, en lo relativo a la programación valoran fundamentalmente la selección de los objetivos y contenidos de aprendizaje; el uso de metodologías que propicien la interacción entre iguales y con el profesor y que impliquen a los alumnos en el aprendizaje y que, como ya comentamos, la reflexión sobre el papel de la evaluación en la programación no se menciona en el mismo grado ni tampoco el papel de la misma en el desarrollo de competencias de regulación del aprendizaje, resultaría muy conveniente otorgar feedback sobre todos estos elementos, así como sobre la reflexión y la argumentación de lo que se ha efectuado en la práctica.

Por lo tanto, vuelve a repercutir la necesidad de que los tutores del Practicum concreten más su programa de evaluación incluyendo criterios de evaluación explícitos y compartidos sobre cada situación o actividad de evaluación del Practicum. Asimismo, como ya comentamos, es necesario compartir previamente esos criterios de evaluación con los estudiantes. Podría parecer que el feedback trae implícitos los criterios de evaluación, pero es necesario plantearlos de forma explícita con el fin que sean conocidos por todos los agentes involucrados en la evaluación del Practicum.

Contamos con información que los tutores universitarios dan el feedback a los estudiantes centrado en la tarea, lo cual favorece que éste resulte más efectivo para el estudiante y le

ayude a tomar decisiones concretas para ir mejorando y, a la vez, disminuir la carga emocional que representa la realización de dichas actividades en el Practicum.

VIII.3. Discusión de los resultados relativos al tercer objetivo

Objetivo 3. Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.

VIII.3.1. Problemas y dificultades que plantea la evaluación centrada en competencias

A partir de la declaración de Bolonia (1999) se promovió por parte de los ministros de educación de los países de la Comunidad Europea una reforma del sistema educativo universitario que permitiera a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para una mejor incorporación al mercado laboral. Ello supuso un cambio de paradigma educativo, ya que se pasaba de una educación centrada en el quehacer del profesor o en los contenidos de aprendizaje a una educación cuyo foco era el estudiante y el logro de un grado creciente de gestión autónoma del aprendizaje. Dicha situación puso de relieve una serie de dificultades o problemas del enfoque de competencias.

Es por ello que hemos querido indagar las dificultades que han experimentado los tutores universitarios con el cambio de paradigma, al poner en marcha un enfoque del aprendizaje y de evaluación basado en competencias. Como ya lo hemos señalado, y queremos de nuevo retomar, uno de los problemas más significativos que han manifestado los tutores es el de la coordinación entre la universidad y los centro de prácticas, ya que, si bien se han realizado y continúan realizando diferentes esfuerzos para solucionar dicha situación, hasta la fecha, la coordinación con los centros sigue planteando numerosas dificultades. Entre ellas las relativas a que no siempre se comparten los objetivos y los contenidos del Practicum y tampoco las representaciones sobre el papel de cada tutor en el desarrollo de las competencias por parte del estudiante. Es necesario y conveniente que los tutores de la universidad y del centro escolar compartan las finalidades y objetivos del Practicum y un enfoque de la evaluación semejante, que enriquezca más al estudiante, y que le evite confusiones sobre lo que debe realizar y cómo. Por ejemplo, que tanto en la escuela como en la universidad se valore la

importancia de la intervención del estudiante de maestro en el aula y el diseño de una programación fundamentada y que ambos tutores se involucren en lograr un aprendizaje profundo de los contenidos.

Otra dificultad que deseamos plasmar, es la necesidad de que los diferentes agentes involucrados en el Practicum y, concretamente, en las prácticas de evaluación puedan clarificar las diferentes funciones y criterios que deben contemplarse y llevarlas realmente a la práctica. También, debería valorarse convenientemente la oportunidad que ofrece el Practicum de contar con otros agentes que pueden contribuir a mejorar las condiciones en que la labor tutorial se lleva a cabo actualmente y las diferentes formas de evaluar las situaciones o actividades de evaluación. Asimismo, los diferentes agentes (Comisión de Practicum; Generalitat) en muchos momentos podrían colaborar en elaborar documentos o instrumentos que beneficien el aprendizaje de los alumnos del Practicum.

Entre todas las dificultades cabe subrayar también la relativa a que el tutor universitario no pueda siempre acceder al aula para observar la labor que el estudiante realiza con sus alumnos del centro escolar. Ello repercute en la gestión del aprendizaje y de la evaluación de determinadas competencias. El ingreso del docente universitario al aula podría enriquecer el proceso de aprendizaje del estudiante, pues la observación le permitiría valorar cuáles competencias, de las que se adquieren en el aula, cuáles ha logrado desarrollar el estudiante, y en cuáles aprecia como necesario un mayor ajuste de la ayuda educativa para adquirirlas.

Un aspecto importante para lograr una mejor colaboración entre ambos tutores, sería que el tutor de la universidad no cambiara cada año de escuelas de prácticas, sino que las mantuviera para tener la oportunidad de elaborar criterios conjuntos y desarrollar un trabajo de influencia en los estudiantes continuado, que permitiera, al fin y al cabo, una real coordinación de esfuerzos para favorecer el aprendizaje.

En lo relativo a los estudiantes, convendría poder indagar mucho más el grado de desarrollo de las competencias con que se acercan al Practicum y hacerles participar mucho más en la evaluación de sus prácticas de modo que la evaluación se convirtiera realmente en una práctica formativa. Una de las dificultades de la ayuda al alumno para el desarrollo de las

competencias del Practicum es que el feedback se ofrece mediado por artefactos escritos (análisis escritos del centro escolar; programación por escrito, reflexiones sobre el papel) y no sobre la práctica o sobre un artefacto (vídeo) que presente más directa y fielmente la práctica.

En ese sentido, deberían poder ampliarse las situaciones de evaluación y, asimismo, los mediadores de presentación de las evidencias. En lo relativo a los alumnos, cabe dejar constancia de que no les basta con ofrecer feedback para que ellos sepan como modificar sus errores o mejorar sus actividades, resulta mucho más necesario apoyar este proceso de modo que se garantice que lo usan realmente en la mejora, de la memoria, pero fundamentalmente de la mejora de la práctica y de la reflexión sobre la práctica. Cabe indagar mucho más qué formas de feedback o ayuda aportan no sólo información, sino que sostienen y andamian la mejora en diferentes ámbitos.

Dado que una de las competencias clave del Practicum es la competencia de reflexión en la práctica y sobre la práctica. Aprender a reflexionar debería ser considerado no únicamente un objetivo del Practicum sino un contenido fundamental del mismo. En este sentido, sería muy necesario profundizar mucho más en esa competencia y su relación con contenidos clave de la misma. Sin embargo, los alumnos llegan al Practicum con niveles de preparación muy diferentes para llevar a cabo esa reflexión. Puede que todo ello sea debido a que se ha sistematizado poco la enseñanza de la reflexión en la universidad. En este sentido, para empezar, cabría explorar dónde, cuándo y de qué modo se les enseña a lo largo de la formación a reflexionar sobre la práctica y, además en lo relativo al Practicum, cabría concretar mucho más cómo ambos tutores pueden seguir contribuyendo a que los alumnos la desarrollen durante el Practicum.

Finalmente, el tutor de prácticas debería prepararse para llevar a cabo su función, probablemente contando con formación específica para llevar a cabo este tipo de trabajo. Entre otros aspectos, debería estar suficientemente informado de que el Practicum demanda de una real y compleja implicación y compromiso, que abarca no únicamente a los estudiantes sino a los otros colegas de la universidad (responsables institucionales del Practicum y equipos docentes del Practicum) y a profesionales de los centros escolares (tutores y responsables del Practicum en los centros). Además, los tutores deberían ser conscientes

también de que el Practicum demanda capacidad para promover el aprendizaje de competencias de sus estudiantes, relacionados con la enseñanza de contenidos complejos: como, por ejemplo, la intervención docente (diseño, implementación y valoración de propuestas docentes en el aula) y la reflexión en y sobre la práctica. En este sentido, el papel del tutor no les exige únicamente capacidad de gestión de la actividad de un grupo de estudiantes y sus tutores en diferentes centros escolares, sino mucho más y de forma centrada en la diversidad de cada estudiante.

VIII.4. Discusión de los resultados relativos al cuarto objetivo

Objetivo 4. Conocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre los sistemas y procedimientos de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado y su influencia en las prácticas de evaluación del Practicum.

Primeramente quisiéramos señalar que todos los tutores universitarios expresan su total acuerdo en que la formación debe facilitar a los estudiantes saberes y competencias que le permitan incorporarse al ámbito profesional. Donde la labor del tutor de la universidad es acompañarles y apoyarles para que logren el mejor aprendizaje.

Los tutores muestran expectativas de que es posible lograr una práctica de evaluación continua, regulada, situada y auténtica, dado que muchos de los esfuerzos que llevan a cabo ya se desarrollan en este sentido. Sin embargo, son conscientes de que para profundizar en lo que han logrado hasta el momento cabría, por una parte, que todos los implicados compartieran la prioridad de determinadas competencias y cómo pueden contribuir a lograrlas. Por otra parte, para desarrollar una mejor coordinación entre todos los implicados, y lograr afianzar una práctica de la evaluación de estas características, sería necesario establecer una organización o sistema, que va más allá de lo que puede lograr un tutor individualmente, y que pasaría por establecer una mejor coordinación entre la Universidad, responsable del aprendizaje de los estudiantes; y la Generalitat de Catalunya (Departament d' Ensenyament) responsable de los centros de prácticas y de velar por la calidad de los mismos en el momento de ofrecerse a sí mismos y a sus maestros tutores como co-formadores de esos estudiantes.

La tarea ingente que supone el Practicum y el desarrollo de una práctica de evaluación adecuada precisa de una serie de condiciones para llevarse a cabo. En este sentido, los tutores esperarán disponer de mejores condiciones para establecer ámbitos de trabajo conjunto con los tutores del centro y asistir con mayor frecuencia, de lo que llevan a cabo actualmente, a las instituciones escolares o centros de prácticas, para realizar el seguimiento de sus estudiantes, ya que consideran que les permitiría conocer y observar mejor su participación y concretar proyectos conjuntos entre tutores e instituciones. Las condiciones de estas características repercutirían sobre el tipo de feedback que los estudiantes reciben actualmente y darían mayor sentido a la calificación del Practicum con finalidad formativa y social.

VIII. 5. Conclusiones generales del estudio

A modo de conclusión quisiéramos detenernos en los resultados que nos parecen más importantes de tomar en cuenta para llevar a cabo una adecuada valoración de las prácticas de evaluación:

Primeramente la concepción de evaluación que tienen los tutores del estudio demuestra la importancia de fundamentar la práctica de evaluación en un enfoque pedagógico que promueve una valoración continua y reguladora, formativa y formadora, situada y auténtica basada en una clara perspectiva constructivista socio-cultural.

Los tutores universitarios del Practicum ven la necesidad de que los agentes involucrados en las prácticas de evaluación profundicen en el programa docente y en el programa evaluativo. En especial, en la distribución y características de las situaciones de evaluación, en concreto cabría reflexionar sobre las situaciones de preparación de la evaluación (ubicadas al inicio y durante el Practicum) y las situaciones de evaluación propiamente dichas a lo largo del mismo. Debería mejorar también el uso que se hace del feedback y de la calificación, de modo que el primero resulte más explícito, compartido y, en definitiva, componga un sistema completo y bien distribuido, y la segunda se fundamente sobre criterios claros y también compartidos entre tutores y con los estudiantes. La comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos al final del Practicum, debería también mejorar. Además, vemos necesario que los criterios e indicadores de evaluación de cada situación de evaluación se presenten de modo explícito y centrado a la naturaleza de la actividad que se les demanda.

Consideramos que el feedback que están ofreciendo los tutores universitarios a los estudiantes del Practicum, es utilizado como una ayuda educativa del tutor universitario a lo largo del mismo. El feedback permite al tutor realizar los ajustes necesarios a cada estudiante para que logre la construcción y reconstrucción de conocimientos que le permitan autorregularse y realizar la situación o actividad de evaluación; especialmente en el momento de la planificación de la programación. Este feedback se ofrece a los estudiantes de forma más individual que grupal y de tipo verbal y escrito, pero deberían analizarse hasta qué punto se dan las condiciones de uso de ese feedback por el alumno y cómo incidir mejor en su aplicación a lo que realmente suponga una mejora del aprendizaje del estudiante.

Para lograr mejorar la calidad de la formación del Practicum es necesario querer innovar y transformar las prácticas de evaluación del mismo. Probablemente cabría considerar como ya se viene haciendo hasta el momento, las diferencias individuales de los estudiantes de acuerdo con la situación del Practicum o del centro escolar en que están implicados. Asimismo, cabría profundizar en el enfoque educativo de la evaluación mejorando las relaciones entre la función pedagógica de la evaluación y la función social.

En lo relativo al programa de evaluación, resulta conveniente, como acabamos de señalar hace una líneas, mejorar las situaciones de evaluación. Reflexionando, por una parte, sobre el papel dado a la memoria o carpeta de aprendizaje en todo este proceso y, por otra parte, sobre las actividades de preparación de la actividad de evaluación (o memoria) que se dan en los momentos iniciales y a lo largo del Practicum. La finalidad de la mejora de dichas actividades sería que propiciara, no únicamente una mejor comprensión de las características y las funciones del producto final del Practicum (memoria o carpeta de prácticas), sino también del proceso a seguir en su elaboración. Las fases de este proceso deberían ser discutidas y acordadas de modo conjunto con los tutores responsables del centro, ya que intervienen también en ayudar al alumno en su elaboración y desarrollo desde el centro escolar.

Asimismo, resultaría conveniente realizar un análisis y valoración de los conocimientos previos de que el alumno dispone y de su comprensión de las tareas que le exige el Practicum. En lo relativo a la preparación de las tareas de evaluación propiamente dichas durante el Practicum resulta muy necesario profundizar en las fases a las que acabamos de referirnos, los

criterios de evaluación de cada elemento que compone la memoria (por ejemplo, la programación) y en concreto el sistema de feedback que puede resultar realmente de ayuda para nuestros estudiantes. El error es un elemento de reflexión importante, pero seguramente no es el único aspecto sobre el que podemos ofrecer ese feedback.

En lo relativo a las situaciones de evaluación del Practicum propiamente dichas, cabe ser consciente de que la memoria o carpeta es un instrumento que presenta limitaciones importantes para valorar todas las competencias relevantes que se pretende que los alumnos aprendan en el Practicum. Cabe plantearse ampliar esas situaciones, entre otros aspectos, estableciendo puentes que nos ayuden a profundizar y compartir conjuntamente con los tutores de las escuelas el modo de hacer explícito el aprendizaje de dichas competencias. Así mismo cabría mejorar en la comunicación de la evaluación a los estudiantes al final del proceso, que debería caracterizarse de modo que contribuyera tanto a la finalidad formativa como a la finalidad social de la evaluación. Para lograrlo cabría dotar de mayor transparencia a la calificación, presentando a los estudiantes rúbricas que orientaran su actividad de aprendizaje desde el inicio, elaboradas o compartidas con los tutores de los centros.

Finalmente, los resultados de aprendizaje del Practicum deberían servir a los tutores para proponer actividades de aprovechamiento de los resultados que tuvieran incidencia en los programas de las asignaturas de la universidad.

VIII.6. Limitaciones y cuestiones abiertas

Para terminar, en la consideración de los resultados de nuestro estudio empírico, los que acabamos de resumir en apartados anteriores, el lector debe tener ciertas precauciones derivadas de un número de limitaciones metodológicas que este estudio incorpora. Lo más importante es que estos resultados se han de leer efectivamente como “representaciones” y centradas en un momento determinado del proceso. Algunas limitaciones se sitúan en el proceso de recogida de datos, en el que hubiera sido muy positivo haber podido contar con un número mayor de respuestas al cuestionario, aunque las recogidas sirvan suficientemente para sostener estadísticamente los datos reunidos. Por otra parte, tratándose de representaciones de los profesores, hubiera sido muy importante y necesario contar con las representaciones de los estudiantes sobre el mismo período y durante el mismo proceso. Aunque se puso en marcha el

proceso de entrevistas selectivas a los estudiantes, el hecho de tratarse de alumnos que habían acabado la carrera, dificultó enormemente su localización y las posibilidades reales de desarrollo de un sistema planificado y sistemático de recogida de datos que dotara de mayor fiabilidad a los resultados. Probablemente ello comportó asumir un riesgo de pérdida de datos relevantes que hubieran servido para contrastar las representaciones recogidas de los tutores y que, a nuestro juicio, se subsanó con entrevistas en profundidad a un número muy significativo de los mismos contribuyendo de ese modo a dotar de mayor robustez a los datos.

El análisis de los datos y su triangulación, para dar fiabilidad a los mismos, se realizaron de los datos recogidos de un mismo tipo de población (los tutores de la universidad), pero en diferentes momentos y con diferentes instrumentos.

Los resultados que hemos obtenido de nuestro estudio empírico, los cuales es necesario considerar a la luz de las limitaciones que acabamos de comentar, no profundizarían del todo en las preguntas que guiaban esta investigación, pero nos han permitido que podamos, al finalizar la misma, representarnos su alcance de manera más profunda y exacta, así como poder formularlas en el futuro de modo mucho más exacto o preciso. Nuestro planteamiento, aunque limitado, abre vías que, desde nuestro punto de vista son extraordinariamente sugerentes. Seguramente una de las más importantes es la siguiente: seguir explorando qué exigencias plantean las características del proceso de enseñanza y aprendizaje del Practicum a la evaluación; nosotros hemos explorado las que plantean los tutores del Practicum, pero sería conveniente completarlas con las que plantean a los tutores de la escuela y aquellas que plantean a los mismos alumnos.

Sin embargo, si algo ha mostrado nuestro estudio es que para comprender la práctica de la evaluación del Practicum, no basta con considerar únicamente uno de sus agentes, sino a todos los implicados, incluidos los estudiantes. En este sentido, una de las vías de estudio futuro importante es la que surge de considerar que si las competencias del Practicum no pueden aprenderse contando únicamente con el apoyo del tutor universitario, en consecuencia, la evaluación no puede limitarse a valorar la práctica de ese tutor sino al trabajo de evaluación conjunto de todos esos implicados. Este planteamiento sugiere el interés de una aproximación sistémica y global a la evaluación de las competencias del Practicum. En cuanto a la

posibilidad de realizar investigaciones centradas en abordar las prácticas de todos los implicados, resultaría conveniente que en estudios futuros la entrada no fuera por el estamento (tutor de la universidad) sino por el vínculo: estudiante - tutor de la universidad – tutor del centro, seleccionando una muestra de centros en los que confluyeran diferentes tutores y diversos estudiantes.

Así mismo, el estudio podría centrarse, no únicamente en las representaciones, sino en conocer de cerca la actividad de evaluación real, el feedback que utilizan y el proceso desde el inicio hasta el cierre de cada situación o actividad de evaluación; que nos permitiera también profundizar en los resultados encontrados en nuestra investigación.

En otro orden de cosas, consideraríamos de gran interés el llevar a cabo investigaciones similares en otros contextos culturales, con tradiciones del Practicum diferentes, que ayudaran a constatar las concepciones de unos y otros sobre el tema en estudio. Esto nos permitiría profundizar en el rol específico de diferentes contextos institucionales universitarios en la práctica de la evaluación y su relación con el aprendizaje de las competencias. Así mismo, el planteamiento que se desprende de nuestros análisis sobre la práctica de la evaluación sugiere lo importante que resultaría ahondar en la forma de llevar a cabo la evaluación con finalidad social que permitiera dar cuenta a la universidad y a los empleadores de las competencias adquiridas por nuestros estudiantes y favoreciera su implicación laboral en el futuro.

Para finalizar quisiéramos añadir también que nuestro estudio tiene repercusiones en la intervención educativa, ya que a partir de ahora, se cuentan con datos recopilados y analizados durante estos años, que junto a otros estudios sobre la misma temática, permiten a los agentes involucrados en el Practicum contar con información que les guíe en la planificación, ejecución y evaluación de planes de mejora sobre las prácticas de evaluación en el Practicum. Teniendo claro que todos los logros que a futuro se alcancen sobre las prácticas evaluativas, favorecerán la formación de los futuros profesionales, que a su vez podrán a partir de su experiencia personal y profesional, aplicar prácticas evaluativas en su quehacer profesional, a partir de su experiencia en el Practicum.

Si todo el trabajo realizado hubiese sido capaz de transmitir una única idea nos gustaría que esta fuese la siguiente: abordar la evaluación del Practicum basado en competencias, supone a todos los implicados abordar una temática de fondo, que constituye uno de los ejes fundamentales de la formación de maestros, la relación entre la teoría y la práctica, pero no de modo que la enseñanza de la teoría se atribuya a la universidad y la de la práctica al centro escolar, sino integrando ambos de modo dialéctico y comprometiendo a los responsables (la universidad y los centros) en el desarrollo conjunto de ambos y de manera relacionada.

VIII.7. Resumen de conclusiones

Para concluir este capítulo deseamos hacer una síntesis de los aportes más significativos de la investigación “*La Evaluación del Practicum de Formación del Profesorado*” que tenía como propósitos: (i) estudiar las prácticas de evaluación que los tutores universitarios declaran que utilizan en la asignatura del Practicum basada en competencias que forma parte de los estudios de Formación del Profesorado; (ii) ubicar el papel del feedback del tutor a los estudiantes en este proceso, e (iii) identificar su representación de las dificultades y exigencias que dicha práctica de evaluación centrada en competencias les supone. En consecuencia, de acuerdo con todo lo establecido a lo largo del trabajo de tesis, podemos señalar entre las contribuciones más relevantes de este trabajo las siguientes:

- La concepción constructivista de la evaluación, situada y auténtica se ha revelado como un marco teórico potente, que nos ha permitido focalizar el estudio de la evaluación del Practicum de maestro en elementos clave de la identificación, la caracterización y el análisis de dicha evaluación. En el caso de la tesis, el potencial explicativo de dicho enfoque teórico se ha explorado tomando como foco la evaluación en la educación superior universitaria y en una asignatura de Practicum. Todo ello ha supuesto enfrentar retos diferentes a los planteados en el estudio de la evaluación en otros niveles educativos y en asignaturas de carácter eminentemente teórico.
- Relacionado con lo anterior, la propuesta de niveles de análisis de la práctica de evaluación desarrollada por el grupo GRINTIE en anteriores trabajos, se han revelado como un elemento clave para enfocar el análisis de las prácticas de evaluación del

Practicum. Las tesis ha revisado dicha propuesta para integrar los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior, lo que ha supuesto completar y profundizar en algunas de sus dimensiones. En concreto: (i) se ha completado los elementos relativos a la dimensión del *enfoque de la evaluación por el profesor*, para incorporar los aspectos relativos a un enfoque de la evaluación basado en competencias; (ii) se ha profundizado en la dimensión del *programa de evaluación*, en particular, en la *consideración y características de las situaciones de evaluación*. La tesis ha profundizado, en concreto, en la caracterización de un programa de evaluación compartido por distintos tutores (el tutor del Practicum de la universidad y el tutor de la escuela) en situaciones en contextos auténticos. En consecuencia, ha tratado de discernir el foco que corresponde a cada uno de los evaluadores en las situaciones de evaluación que comparten y de identificar la gestión que los tutores de la universidad hacen de la evaluación de las competencias del Practicum en situaciones auténticas.

- Se han elaborado dos instrumentos de recogida de información utilizando las características de la evaluación desde la perspectiva constructivista sociocultural tomando en cuenta la situación del Practicum y el rol de los tutores universitarios en relación con las prácticas de evaluación. El cuestionario dirigido a los tutores universitarios ha sido validado de forma que resultara útil en el futuro para recoger información de la práctica de la evaluación del Practicum de otros tutores de universidades catalanas diferentes, aunque sean necesarias adaptaciones puntuales.
- La concepción de evaluación de los tutores universitarios muestra que no existe equilibrio entre la función pedagógica y la función social de la evaluación. La práctica de evaluación de los tutores está presidida por el enfoque pedagógico, dirigido a promover una valoración continua y reguladora, formativa y formadora, situada y auténtica de la evaluación. La función social, dirigida a dar cuenta del nivel de logro de los objetivos de aprendizaje, ha sido relegada a un segundo término. Una de las explicaciones de dicho hallazgo que la tesis sostiene es que, a los tutores de la universidad, les resulta difícil concretar indicadores de logro de las competencias a partir de las evidencias de que se dotan para evaluarlas y de acuerdo con las situaciones a las que tienen acceso.

- Los tutores universitarios señalan como situaciones de evaluación las diferentes actuaciones que los estudiantes llevan a cabo a lo largo del Practicum (p.e. conocer y analizar el centro escolar y el grupo clase; elaborar e implementar intervenciones docentes; formar parte de otras tareas propias de los equipos docentes: reuniones de coordinación, claustro, entrevistas con los padres) y de los documentos en que dan cuenta de dichas actuaciones y de la reflexión sobre las mismas. Sin embargo, la tesis pone de relieve, por una parte, que la única situación de evaluación del Practicum es la elaboración continua de la memoria de prácticas (portafolio o cuaderno de aprendizaje) y, por otra parte, que su elaboración se inicia desde el primer día de inicio del Practicum, convenientemente pautada por el tutor de la universidad, que acompaña su elaboración durante el proceso y que es objeto de calificación al final del mismo.
- Los tutores declaran que, una situación de evaluación de estas características, les sirve para valorar la descripción -del centro y del grupo clase- y el diseño de la intervención docente elaborado por el estudiante de Practicum. Sin embargo, revelan que no les resulta del todo útil para valorar el análisis -del centro y del grupo clase- ni la implementación de la propuesta de intervención docente. La tesis pone de relieve la necesidad de revisar el programa y las situaciones de evaluación actuales. En este sentido:
 - propone elaborar, si cabe, otras situaciones que permitan al tutor de la universidad valorar realmente la relación que los estudiantes establecen entre la teoría y la práctica en contextos auténticos.
 - configurar un programa de evaluación entre los agentes implicados en la misma, que establezca de modo conjunto y coordinado las situaciones de evaluación (al inicio, durante y al final del Practicum) para favorecer dicha relación necesaria entre la teoría y la práctica en contextos auténticos.
 - El feedback que los tutores de la universidad proporcionan a los estudiantes se revela como un instrumento útil para ayudarles a avanzar desde actuaciones en el Practicum muy descriptivas a otras más analíticas, interpretativas y reflexivas.

En definitiva, la tesis aporta la necesidad de establecer un programa de evaluación en el que se identifiquen claramente las situaciones de evaluación que se solicitan a los estudiantes del Practicum y su ubicación en los diferentes momentos del proceso. Las situaciones deberían permitir evaluar competencias.

- La utilización del feedback se centra en ayudar a los estudiantes a identificar los errores que comenten en los documentos (de muy diferentes tipos) que entregan, para profundizar en la reflexión y lograr que mejoren. La referencia son los criterios proporcionados por los tutores para la elaboración de los mismos, mediante explicaciones, pautas y documentos modelo. Sin embargo, la tesis pone de relieve la necesidad de revisar las características y el enfoque que los tutores dan al feedback de modo que sus estudiantes puedan usarlo en la mejora de sus actuaciones en los centros y en el avance desde la descripción al análisis y a una mejor relación entre la teoría y la práctica.
- En lo relativo a la relación entre la función pedagógica y social de la evaluación, la tesis pone de relieve que sería conveniente establecer criterios claros de valoración de los aprendizajes realizados a lo largo del Practicum (por ejemplo, mediante la elaboración y el uso de rúbricas). Los documentos elaborados deberían no únicamente comentarse o acompañarse de feedback cualitativo, sino también ser calificados detallando los criterios que se utilizan en la valoración. Una rúbrica que muestreara los criterios de valoración ayudaría a tutores y estudiantes a orientar convenientemente su trabajo y modificarlo, si fuera el caso.
- En lo referente a las representaciones de las dificultades y exigencias que demanda una evaluación centrada en competencias, los tutores declaran que la evaluación por competencias es compleja y uno de los aspectos que encierra mayores dificultades del Practicum. Ello es debido, entre otros aspectos, a que no tienen acceso directo ni continuo a las situaciones que les permitirían valorar algunas de esas competencias y al hecho de que el acceso a la valoración de las mismas por parte del tutor de la universidad está mediado por el papel que el tutor del centro desempeña en este proceso. En este sentido, la tesis plantea la necesidad de promover, por una parte, un trabajo previo entre tutores de la universidad y del centro de unificación de criterios e

indicadores de evaluación de determinadas competencias que permita una evaluación conjunta y compartida; y, por otra parte, señala la necesidad de los tutores de la universidad de tener un mayor acceso al centro escolar, en particular al trato con los maestros que acogen a sus estudiantes en las aulas escolares.

- La tesis pone de relieve la necesidad de que los diferentes agentes involucrados en el Practicum reflexionen conjuntamente sobre sus funciones en relación al logro de las competencias del Practicum que constan en el plan docente. Se trata de que logren compartir una representación de las competencias que deben adquirir los estudiantes, el modo más adecuado de contribuir a su aprendizaje y evaluación.

- La enseñanza de la relación entre la teoría y la práctica en situaciones auténticas conlleva muchas dificultades. Por una parte, porque entre tutores de la universidad y del centro escolar, y entre tutores y estudiantes no se comparte suficientemente ni el carácter que atribuyen a esta relación ni el papel del Practicum en la enseñanza de la misma. En un extremo existen quienes creen que las prácticas facilitan la aplicación directa desde la teoría a la práctica; mientras que el otro extremo existen quienes creen que lo que facilitan las prácticas es la práctica por la práctica misma. La tesis pone de manifiesto que es necesario trabajar mucho más a fondo las creencias de todos los implicados sobre la naturaleza y el carácter de dicha relación, de modo que las expectativas sobre la contribución del Practicum al aprendizaje de la misma resulten mucho más ajustadas de lo que son actualmente y, en consecuencia también, resulte mucho más claro el objeto mismo de la evaluación del Practicum.

IX. Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (2004) *Evaluación Institucional*. Disponible en: <http://www.aneca.es/> España. [Consulta: 2/10/2008].
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (2005). *Título de grado en Magisterio*. Vol. 1. España. [Consulta: 17/06/2012].
- Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el Practicum de maestro*. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf Catalunya. [Consulta: 28/11/2009].
- Airasian, P.W. (1997). *Classroom assessment*. New York. McGraw-Hill.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- Almazán, L., Ortíz, A., Román, M., & Tejada, G. (2003). El Practicum en la Universidad de Jaén en las titulaciones de maestro. En M.L. Iglesias., M.A. Zabalza., A. Cid., M. Raposo. (coords.). *VII Symposium Internacional sobre Practicum. Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. Actas el Practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*. España
- Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Forns, M., Mateo, J., Monreal, P., Pèrez., & Sangrà, A. (2003). Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. *Agència pe a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, V., & Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior: Mapa de Competencias del profesional de la educación. *En Revista de Educación: La formación de estudiantes universitarios repensando el Practicum*. N° 354 enero-abril, p 71-98.
- Bailey, R. (2009). Undergraduate students perceptions of the role and utility of written assessment feedback. *Journal of Learning. Development in Higher Education*, N° 1 Northumbria University, UK **Disponible** en: <http://www.aldinhe.ac.uk/ojs/index.php?journal=jldhe&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=29&path%5B%5D=26> [Consulta: 2/10/2009].
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Barberà, E., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC Pautas e instrumentos de análisis*. España: GRAÓ.

- Barr, R., & Tagg, J. (1995). From teaching: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 6, 13-25.
- Bélair, L. (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada
- Bergen. (2005). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Disponible en: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf
- Berlín. (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, Berlín, 19 de Setiembre de 2003*. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-75.
- Bolivar, A. (2008). *El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior*. *Red U. Revista de Docencia Universitaria* 2, pp. 1-23. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m2/bolivar.pdf [Consulta: 15/07/2009].
- Bolonia (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. Bolonia, 19 de junio de 1999. Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Disponible en: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Borba, A., & Ferri, C. (2004). *Evaluación y Práctica Educativas*. En Cappelletti, I. (Coord.) México: Siglo XXI editors, s.a.de c.v.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher*, vol. 18, N°1, pp. 32-42. Disponible en: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html> [Consulta: 8/06/2009].
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and involvement, *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Ministerio de Educación y Ciencia. *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. España, Secretaria General Técnica. p. 33-60

- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, pp.1-16 Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf> [Consulta: 8/11/2009].
- Cano, E. (2010). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. España: Graó. pp.1-213.
- Carles, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. Disponible en: <http://www.victoria.ac.nz/education/SYMPOSIUM/presentations%20and%20handouts/Carless,%20David%202006.pdf> [Consulta: 5/06/2009].
- Castillo, S. (2004). *La Práctica Evaluadora del Profesorado Primaria y Secundaria*. España: Grupo Editorial Universitario. pp. 1-311
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010) *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España, Pearson Educación, S.A. p. 1- 465
- Castillo, S., Cabrerizo, J., Polanco, L., García, M., & Díaz, T. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado Primaria y Secundaria*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *The Wingspread Journal*, 9(2): 1-15.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. En *Infancia y Aprendizaje*, 2010, 33 (2), pp. 131-141.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y Propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. En *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*. Nº 24
- Coll, C. (1998). Pauta per a l'observació i anàlisi dels processos instruccionals: una proposta integradora. A C. Coll (Coord.). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (15-44)*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.29-54). Madrid: Alianza Editorial.

- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar 2*. pp. 147-186. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. vol 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387- 414). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120, pp.37-43.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html> [Consulta: 17/06/2010].
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, N° 161, pp. 34-39. Disponible en: http://www.formaciondocenteonline.com/CBF_materiales/anexos/Anexo6_CompetenciasEducacionEscolar_COLL.pdf [Consulta: 17/06/2009].
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. *Congreso Mexicano de Investigación Educativa –COMIE*. Conferencia magistral, pp. 1-30 Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf [Consulta: 11/11/2009].
- Coll, C., Barberà, E., & Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C., & Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, Onrubia, J. Solé, I. y Zabala, A., *El Constructivismo en el aula*, pp.163-168. Barcelona: Graó.
- Coll, C., & Martín, E (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En E. Martín, & C. Coll (coords.), *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza (13-57)*. Barcelona: Edebé.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)* Santiago de Chile. 11-13 de mayo. Documento no publicado. Disponible en: http://www.ub.edu/grintie/GRINTIE/Library/public/CCC_EM.pdf [Consulta: 17/06/2009].
- Coll, C., & Martín, E (2006). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll y cols. *El constructivismo en el aula (pp. 163-183)* Barcelona: GRAÓ.

- Coll, C., Martín, E., & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. A C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 594-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà, T. Mauri, & J. Onrubia (Coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 47-60). Barcelona: GRAÓ.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 16, N°1*. España. (pp. 50-59).
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, pp.141-168. Barcelona: ICE/HOSORI.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, pp.141-168. Barcelona: ICE/HOSORI.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2007). Tecnología y Prácticas Tecnológicas: Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38 (3) pp. 377-400
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista Educación*, 346, pp.33-70. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf [Consulta: 17/10/2009].
- Coll, C.; Rochera, M.; Mayordomo, R., & Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13, vol 5 (3) pp. 783-804.
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. vol. 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 157-169). Madrid: Alianza.
- Colom, A., Gómez, A., Mir, M.L., Riera, M.A., Rodríguez, R.I., Rosselló, M.R. (1993). El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de re-formación. Investigación CIDE. MEC. BOE 52.
- Colomina, R. (1996) *Interacció social i influencia educativa en el context familiar*. Tesis doctoral. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universidad de Barcelona.

- Colomina R., Onrubia, J., & Rochera, M^a. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll. J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437- 458). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., & Rochera, M. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, pp. 56-62.
- Condemarín, M., & Molina, S. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. Chile: Andrés Bello.
- Corno, L. (1992) *Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. Elementary School Journal*, vol. 93 n1 pp. 69-83. Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ453441&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ453441 [Consulta: 17/06/2009].
- Crooks, T. (1988). The Impact of Classroom Evaluation on Students. *Review of Educational Research*. Vol 58(4), pp. 438-481.
- de Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M., García, E., Lobato, C., & Pérez, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo en educación superior*. Universidad de Oviedo. España: Ediciones Universidad de Oviedo.
- del Carmen, L., Fuentes, E., & Almazón, L. (2005). VIII Symposium Internacional sobre el Practicum: “El Practicum en el nuevo contexto del EEES”. En M. Raposo., A. Cid., M. Sanmamed., L. Iglesias., M. Muradas., M.A. Zabalza (Coord.). *VIII Symposium Internacional sobre Practicum. Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*.
- Delgado, M. Borge, R., García, A., Oliver, R., & Salomón, L. (2005). *Competencias y Diseño de la Evaluación Continua y Final en el Espacio Europeo de Educación. Programa de Estudios y Análisis* Número de referencia: EA2005-0054, pp.1-176. Disponible en: <http://www.ub.edu/eees/documents/pdfes/mec/competencias-evaluacion-continua.pdf> [Consulta: 17/10/2009].
- Denzin, N. (1990). *Interpretative biography. Qualitative Research methods*. Vol. 1. London: Sage Publications.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> [Consulta: 17/7/2010].
- Díaz Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica de aprendizajes situados. En F. Díaz Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F. Mc. Graw Hill., pp. 125-163.

- Dochy, F. (2001). A New Assessment Era: Different Needs, New Challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2 (2001), 11-20.
- Ende, J. (1983). *Feedback in Clinical Medical Education*. JAMA 1983; N° 6, Vól. 250: pp.777-781. <http://www.ouhsc.edu/egr/documents/endeonfeedback.pdf> [Consulta: 14/06/2010].
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*, en M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, Nueva York, MacMillan, p. 162-213.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza II*. Paidós IMEC Barcelona.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, pp.195-431. Barcelona, Paidós.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: riesgos y posibilidades. *Publicación en línea de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Año II, Número Monográfico II: Formación centrada en competencias (II)*. http://www.um.es/ead/Red_U/m2/
- Espejo, B. & González-Romá, V. (1999). El significado de las categorías centrales en las escalas tipo Likert. Trabajo presentado al VI Congreso de Metodología de las CC. Sociales y de la Salud. Oviedo, España.
- Espejo, B. & González-Romá, V. (2001). Orden y relevancia de las alternativas de respuesta "no estoy seguro", "término medio" y "?". Trabajo presentado al VII Congreso de Metodología de las CC. Sociales y de la Salud. Madrid, España.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education, vol.1*, pp.3-31. Disponible en: <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm> [Consulta: 5/06/2009].
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Cuadernos de docencia universitaria N° 13*. Barcelona: Institut de Ciències de l'educació - OCTAEDRO.
- Gimeno, S., Pérez, J., Martínez, A. Torres, J., Angulo, F., & Álvarez, J. (2008). *Educación en competencias, ¿Qué hay de nuevo?*. España: MORATA.
- González, X. & Hevia, I. (2010) El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *En Revista de Educación: La formación de estudiantes universitarios repensando el Practicum*. N° 354 enero-abril, p. 209-235.

- Gulikers, J., Bastianens, J., & Kirschner, A. (2004). Perceptions of Authentic Assessment. *Paper Presented at the Second Biannual Joint Northumbria/EARLI SIG assessment conference*, Bergen, pp.1-19. Disponible en:
<http://www.ou.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/judith%20gullikers/paper%20SIG%202004%20Bergen.pdf> [Consulta: 5/06/2009].
- Hadji, Ch. (1989) *L'Évaluation, Règles Du Jeu. Des intentions aux outils*. Paris, EFS éditeur.
- Hadji, Ch. (1994). *Évaluation et affectivité dans Cahiers Binit-Simon*, 639-40 (2-3).
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A (2005) Facilitating the Professional Learning of New Teachers Through Critical Reflection on Practice During Mentoring Meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), pp. 267-292. Disponible en:
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ721193&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ721193[Consulta: 27/12/2009].
- Hattie, J.A. (1987). Identifying the Salient facets of a Model of Student Learning: A Synthesis of Meta-Analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 187-212. Disponible en:
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ374471&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ374471[Consulta: 185/08/2009].
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996), Effects of Learning Skills Intervention on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 66, pp.99 - 136. Disponible en:
http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ533504&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ533504 [Consulta: 5/01/2010].
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007) The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrington, J., & Herrington, A. (1998). Authentic Assessment and Multimedia: How University Students Respond to a Model of Authentic Assessment. *Higher Education Research and Development*, 17 (3), 305-322. Disponible en:
http://edserver2.uow.edu.au/~janh/Assessment/Authentic%20Assessment_files/Herdsa.pdf [Consulta: 2/10/2009].
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o Presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 38, Agosto. Barcelona. pp. 37-46.

- Imbernón, F. (2007). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Jiménez, F. (2010). Mapas conceptuales: reflexión educativa desde la concepción constructivista sociocultural del aprendizaje. *Revista Innovaciones Educativas*. Año XII, Nª 17. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia
- Jiménez, F. & Mauri (En prensa). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Investigación Educativa*.
- Jorba, J., & Casella, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. España: Síntesis.
- Kimchi, J., Polivka, B. & Steenson, J. (1991). Triangulation. Operational Definitions. *Methodology Corner*. *Rev. Nursing Research*; 40 (6).
- Kouzulin, A. (1998). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva socio-cultural*. pp. 1- 294, Barcelona: Paidós.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7,1-22.
- Lago, J. (2006). Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en el Área de Matemáticas en la ESO y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lea, M., & Street, B. (1998) Student Writing in Higher Education: and Academic Literacies Approach, *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a718864008>. [Consulta: 14/09/2008].
- Llauradó, O. (2006). El trabajo de campo Online: Qué hemos aprendido en los últimos 10 años. En: *Investigación y Marketing - Nª 91*.
 Disponible en:
<http://www.aedemo.es/aedemo3/socios/revista91/ad-91-04.pdf> [Consultado: 07/07/2011], p. 25-31.

- López, M. (2003). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. España: Edelvives
- MacLellan, E. (2001) Assessment for Learning: The Different Perceptions of Tutors and Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 26, Number 4, 1 August pp. 307-318 (12) Disponible en <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/caeh/2001/00000026/00000004/art00002> [Consulta: 22/12/2009].
- Martín, E., & Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. España: Edebé.
- Martín, E., & Mauri, T. (2001). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar* (capítulo 23, pp. 575-595). Madrid: Alianza.
- Martín, E, Pozo, J., Cervi, J. Pecharromán, A., Mateos, M. Pérez, M., & Martínez, P. (2005) ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y Juan Pozo (coords). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. España, Graó, pp. 69-86
- Martínez, M.E. (2005). La Calidad del Practicum de psicopedagogía vista a través de los tutores de centros de prácticas. Dpto. Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Universidad de Vigo.
- Martínez, O. & Navarro, L. (2011). El trabajo en equipo, la planificación y la concertación de servicios en la práctica profesional. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. En *Actas XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Evaluación y Supervisión del Practicum. El compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira, p. 1145-1153
- Mauri, T. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de las competencias. Una experiencia de aprendizaje de la autorregulación. *Conferencia invitada en II semana de Formación del Profesorado Universitario. "La educación constructiva de las competencias"* Organizada por el Rectorado de la Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra y MEC. Pamplona, Navarra. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/TM_Navarra_07.pdf [Consulta: 12/12/2009].
- Mauri, T., & Barberà, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), pp. 483-497.
- Mauri, T., Colomina, R., Clarà, M., & Ginesta, A. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa con Moodle. En: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3). Disponible en: http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/717/1/Art_25_577.pdf [Consulta: 17/09/2011].

- Mauri, T., Colomina, R., & de Gispert, I. (2008). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 348, pp.377-399. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_16.pdf [Consulta: 2/11/2009].
- Mauri, T., Colomina, R., Martínez, C., & Rieradevall, M. (2009). La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. N° 2, 33-60 Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/131528/181344> [Consulta: 22/12/2009].
- Mauri, T., Coll, C & Onrubia, J. (1999). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto pp. 33-70
- Mauri, T., Coll, C., & Onrubia, J. (2006). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. pp. 5-17. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/1/mauri.pdf [Consulta: 11/11/2009].
- Mauri, T. & Miras, M. (1996). *L'Avaluació en el centre escolar*. Barcelona, ICE/GRAÓ.
- Mauri, T. Onrubia, J. Coll, C., & Colomina, R. (2005) La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. *RED. Revista de Educación a Distancia*. N° Extra 2. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M> [Consulta: 19/11/2009].
- Mauri, T., & Rochera, M.J., (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria (pp 155-167)*. Barcelona: GRAÓ.
- Mayordomo, R., Colomina, R. & Onrubia, J. (2001) El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa: Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y aprendizaje Vol. 24, N°1, pp. 67-80*.
- McLellan, H. (1996). Situated learning: Multiple perspectives: En H. McLellan (Ed.), *Situated learning perspectives (pp. 5-17)*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2005) Real Decreto: Estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado 55/2005. *Boletín Oficial del Estado*, pp. 2842-2846. Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfa/e2005a.htm> [Consulta: 12/10/2009].
- Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2007). Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Real Decreto 18770 1393/2007*, de 29 de octubre. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> [Consulta: 12/10/2008].

- Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2005) Real Decreto: Estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado 55/2005. *Boletín Oficial del Estado*, pp. 2842-2846. Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfa/e2005a.htm> [Consulta: 12/10/2009].
- Miras, M., & Solé, I. (1990) La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Miras, M., & Solé, I. (2002) Acreditación: para qué y cómo. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, España. pp.70-74.
- Molina, E., Bolívar A., Burgos, A., Domingo, J., Fernández M., Gallego, A., Iranzo, G., León, M^ªJ., López, M^ªC., Molina, M^ªA., Pérez, G., & Ponce, A. (2004) Formación Prácticas de los estudiantes de pedagogía en la Universidades Españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2) pp.1-24 Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART3.pdf> [Consulta: 15/12/2009].
- Molina, E., Iranzo, P., López, M^º, & Molina, M^º. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, pp. 335-361 Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_13.pdf [Consulta: 22/06/2009].
- Monne, P., González, R., Sayós, R. & Tribó (2003). El Practicum en los títulos de maestro de la Universidad de Barcelona. Iglesias, M., Zabalza, M, Cid, A. & Raposo, M. (coords.). *El Practicum como compromiso institucional: Los Planes de Prácticas*. Tomo 1. VII Symposium Internacional sobre el Practicum. Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Moreno, R., & Pertuzé, J. (1998). Retroalimentación Técnica Fundamental en la Docencia Clínica. *Boletín de la Escuela de Medicina. Universidad Católica de Chile Vol. 27 N^º 1*. <http://escuela.med.puc.cl/publ/Boletin/Etica/Retroalimentacion.html> [Consulta: 15/06/2010].
- Muradás, M. & Porta, E. (2005). Observación y reflexión en el Practicum de Maestros de Educación Infantil. En Iglesias M.L. et al. (Coord.). *El Practicum como compromiso Institucional: los Planes de Prácticas* (pp. 877-893). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/MURADAS%20LOPEZ%20Y%20PORTA%20MARTIN.pdf [Consulta: 2/10/2012].
- Murillo, P. (1999) *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla, Mergamblum, pp.1-276.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

- Nolla, M. (2006). Formación Continuada. El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educación Médico*, vol.9. N° 1, pp.1-6. Barcelona. Accesible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n1/colaboracion13.pdf> [Consulta: 1/1/2010].
- Norton, L. S. (1990). Essay writing: what really counts?, *Higher Education*, 20(4), 411-42.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2002) The use of formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- O'Donovan, B., Price, M., Rust, C., & Carroll, J. (2006). 'Staying the Distance: The Unfolding Story of Discovery and Development Through Long-Term Collaborative Research into Assessment', *Brookes e-learning Journal of Learning and Teaching*, vol. 1, N° 4, pp. 1-4, October, ISSN 1744-7747. Disponible en: http://bejlt.brookes.ac.uk/vol1/volume1issue4/academic/odonovon_et_al.pdf [Consulta: 17/10/2009].
- OECD/DeSeCo. (2001). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual *Foundations DeSeCo Background Paper*, pp.1-12 Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf> [Consulta: 17/10/2009].
- OECD/DeSeCo. (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> [Consulta: 23/05/2011].
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO). (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. España: UNESCO-Sabinilla.
- Parcerisa, A. (2009). Plan Docente: Planificar las asignaturas en el Marco Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de docencia universitaria N° 01*. Barcelona: Institut de Ciències de l'educació - OCTAEDRO.
- Pérez, M., Monreal, M., Mateos, F., & Amador, L. (2003). Problemas institucionales que dificultan la realización del Practicum. En M.L. Iglesias., M.A. Zabalza., A. Cid., M. Raposo. (coords.). *VII Symposium Internacional sobre Practicum. Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. Actas el Practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*.
- Pérez, A, Taberero, B., López, V., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N., & Castejón, F. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf [Consulta: 14/09/2008].
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, XIV, 3, p.503-523

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España, Graó. p. 1-224.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: Competencias del autor autónomo. O cómo evitar ser abusado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso. En D. Simone & L. Hersh. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. p. 216-262.
- Perrenoud, P. (2005). “Transmissió de coneixements i competències”. *Quaderns de Docència Universitària N° 1*. Institut de Ciències de l’ Educació de la Universitat de Barcelona. pp.1-52
- Perrenoud, P. (2008a). *Construir Competencias Desde la Escuela*. Chile: JC Sáez p. 1-125
- Perrenoud, P. (2008b). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (2000) An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp.92-104. Disponible en:
http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6WD1-45FCGCS-W&_user=10&_coverDate=01%2F31%2F2000&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=browse&_sort=d&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=72a913eb9cf46b15c1719730fa88d325 [Consulta 8/11/2009].
- Pintrich, P.R., & Zusho, A. (2002). The Development of Academic Self-Regulation: The role of Cognitive and Motivational Factors. En A. Wigfield y J.S. Eccles (eds.). *Development of achievement motivation (pp.249-284)*. San Diego: Academic Press.
- Pimienta, J. (2008). *Educación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson educación
- Poblete, M. (2007). Evaluación de Competencias en la Educación Superior. *Seminario: Evaluación de Competencias*. Cucón, Chile. pp. 1-30.
- Poblete, M. (2009). Definición de competencias generales y específicas en psicología para los profesionales formados en las carreras del CUE. *Documento de trabajo interno*. Chile: MECESUP.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori. Madrid.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echevarría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. A Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y De La Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

- Proyecto Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Tendencias Pedagógicas* 13. Disponible en: http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf [Consulta: 19/07/2012].
- Rochera, M. J., Colomina, R., & Barberà, E. (2001). Utilizando los resultados de la evaluación en matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos. *Investigación en la escuela*, 25, pp. 33-44. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/grintie/index.php?option=com_jombib&task=showbib&id=1063 [Consulta: 19/10/2008].
- Rochera, M.J, & Naranjo, M. (2000). Finaliza la prueba escrita. ¿Qué se puede hacer para mejorar la evaluación? *Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de psicología: Hacia una Psicología integradora. Organizado por la federación Española de Asociaciones de Psicología, la Sociedad Portuguesa de Psicología y la Sociedade galega de Psicoloxia*. Santiago de Compostela, pp.1-15 Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/MJR_MN_Finalizaprueba_00.pdf [Consulta: 14/1/2010].
- Rochera, M.J, & Naranjo, M. (2007) Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13, vol 5 (3), pp: 805-824. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_147.pdf [Consulta: 29/11/2009].
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós, Barcelona.
- Rué, J., & Martínez, M. (2005). Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Colección Eines, 1. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. (2005) A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us that this should be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol.30, N°. 3 pp.231-240.
- Ruiz, C. (2001) La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. *Tesis Doctoral*. Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-0123102-154003> [Consulta: 15/09/2009].
- Sans, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de Docencia Universitaria. Institut de Ciències de L'Educació*. Barcelona: GRAÓ.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós pp.1-319.
- Schön, D. (2008) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós pp.1-310.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications.
- Stobart, G. (2010). *Assessment fit-for-the-future. IAEA Annual Conference 2010, Thailand: Institute of Education University of London*. pp. 1-13.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1997). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge: Cambridge.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós pp. 1-343.
- Tribó, G. (2008). *Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya*. Barcelona. *Col·lecció de la Fundació Jaume Bofill*.
- Universitat de Barcelona (1995) *Normes Reguladores de l'avaluació i de la Qualificació dels aprenentatges*. Barcelona, UB.
- Universidad de Deusto., & Universidad de Groningen (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. España: Fotocomposición.
- Viso, J. (2010). *Qué son las competencias. Vol. 1 p. 1-226*. España, Editorial EOS.
- Vygotsky, L.S. (1979). *Internalización de las funciones psicológicas superiores*. En L. S. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. pp. 87-94).
- Weinberg, D. (Ed.) (2002). *Qualitative research methods*. Oxford: Blackwell.
- Wiggins, G. (2010). *Feedback: How Learning Occurs*. En *The Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units*. Mayo 22.
- Wolf, R. (1997). *Questionnaires*. Keeves, J. (Edited). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford, Pergamon Press.
- Yániz, C. (2006). *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias*. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34.. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/151/134> [Consulta: 12/04/2012].

- Yee Fan, S., & Wai Kwan, A. (2005) Tang Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, vol.,23, Issue 7, pp. 1066-1085. Disponible en: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VD8-4M0J4HM-1&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1163181878&_rerunOrigin=scholar.google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=b47e88778694abf3b632483eac2ab702 [Consulta: 22/08/2009].
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (1st ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (1986). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). California, CA: Sage Publishing.
- Young, M. (1993). Instructional design form situated learning. *Educational Technology, Research and Development*, V.41 N°1 p43-58.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). 11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias. España: GRAÓ.
- Zabalza, M. (2004). Los cinco muros de la convergencia europea. *Crónica Universitaria*. Disponible en: http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168 [Consulta: 08/11/2009].
- Zabalza, M. (2008) El Espacio Europeo de Educación Superior. Innovación educativa N° 18. *Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela*, pp.69- 95Disponible en: <http://www.oei.es/n15016.htm> .[Consulta: 28/09/2009].
- Zabalza, M. (2011). Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de Educación Departamento de Didáctica e Organización Escolar e Métodos de Investigación. Santiago de Compostela. España. *El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión*. pp. 21-41
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self- regulation*. San Diego, CA: Academic Press, pp.13-39.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Reguladora: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología N° 5* .Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).pp. 1-21. Disponible en: <http://www.revistaevaluar.com.ar/51.pdf> [Consulta: 11/01/2010].

ANEXOS

ANEXO N° 1

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL PRACTICUM

Muchas gracias por responder este cuestionario sobre las prácticas de evaluación del Practicum. El objetivo es conocer, con la mayor precisión y profundidad posible, la variedad de prácticas evaluativas utilizadas en el Practicum de la formación de maestros de educación primaria de la Universidad de Barcelona, así como, las preocupaciones, valoraciones y expectativas del profesorado sobre este aspecto esencial de la formación de los futuros docentes.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DEL PRACTICUM DIRIGIDO A LOS TUTORES DE LA UNIVERSIDAD

Este documento está bajo las condiciones de la propiedad intelectual. No puede difundirse ni ser utilizado sin autorización

El cuestionario ha sido organizado de tal manera que, con el conjunto de preguntas formuladas, se pueda obtener una información esmerada y precisa sobre la descripción de las situaciones y actividades de evaluación empleadas por el tutor del Practicum de la universidad para evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes.

El cuestionario debe ser contestado individualmente. Las respuestas son de carácter confidencial está totalmente garantizado por el equipo de búsqueda responsable de su elaboración y análisis.

Cuando en este cuestionario aparece la palabra estudiantes se debe entender estudiantes del Practicum y cuando aparece alumnos son los niños del centro escolar.

Cuando en este cuestionario se habla de estudiantes, alumnos, tutores, coordinadores, etc. nos estamos refiriendo a estudiantes de ambos sexos, profesoras y profesores, directoras y directores, tutoras y tutores.... Se ha optado por esta forma de redacción por evitar un texto excesivamente farragoso y facilitar la lectura.

Cómo podréis comprobar, el cuestionario es algo largo. Tomaros el tiempo y las condiciones necesarias para contestarlo con calma y tranquilidad. Quizás valga la pena que lo hagáis en dos sesiones en lugar de intentar contestarlo todo de un solo golpe.

**MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN Y POR VUESTRO
TIEMPO**

CUESTIONARIO PARTE I

1. Señalad con qué frecuencia utilizáis las siguientes producciones en vuestra práctica para evaluar de manera sistemática los aprendizajes que han logrado los estudiantes:

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
1.1. Trabajos individuales de preparación de las prácticas	3	2	1	0
1.2. Trabajos individuales elaborados durante las prácticas	3	2	1	0
1.3. Trabajos individuales presentados al final de las prácticas	3	2	1	0
1.4. Trabajos grupales de preparación de las prácticas	3	2	1	0
1.5. Trabajos grupales de elaborados durante las prácticas	3	2	1	0
1.6. Trabajos grupales presentados al final de las prácticas	3	2	1	0

Comentarios:.....

2. Señalad con qué frecuencia utilizáis en vuestra práctica de evaluación, para valorar de manera sistemática los aprendizajes logrados por los estudiantes, la observación de las siguientes situaciones:

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
2.1. Su participan en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de Etapa, reuniones de Claustro, etc.)	3	2	1	0
2.2. Su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.,)	3	2	1	0
2.3. El desarrollo de la programación diseñada por el propio estudiante con alumnos de su grupo clase.	3	2	1	0

2.4. Su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula	3	2	1	0
---	---	---	---	---

Comentarios:.....

3. En vuestra práctica como tutores, ¿en qué momentos tenéis por costumbre crear situaciones y hacer actividades con una finalidad básicamente evaluativa?

	Casi siempre	A menudo	Excepcionalmente	Casi Nunca
3.1. En cada tutoría con los estudiantes (evaluación continua)	3	2	1	0
3.2. Antes de iniciar la estancia en la escuela (seminarios de preparación; tutorías previas, etc.)	3	2	1	0
3.3. Al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.)	3	2	1	0
3.4. Durante su estancia en la escuela (tutorías, observación in situ, etc.)	3	2	1	0
3.5. Al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.)	3	2	1	0
3.6. Antes de su calificación con los otros tutores del Practicum	3	2	1	0
3.7. Antes de su calificación con el tutor del Practicum del centro escolar	3	2	1	0
3.8. Cuando intuyo que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades	3	2	1	0

Comentarios:.....

4. En vuestra práctica como tutores, ¿en qué fase del Practicum (fase de preparación, fase de inicio o entrada al centro, fase de seguimiento y estancia en el aula, fase de cierre y reflexión final) tenéis por costumbre crear situaciones y hacer actividades con una finalidad básicamente evaluativa?

	Casi siempre	A menudo	Excepcionalmente	Casi nunca
4.1. Al iniciar cada una de las fases del Practicum	3	2	1	0
4.2. Al acabar cada una de las fases del Practicum	3	2	1	0

4.3. Durante su implicación en el aula	3	2	1	0
4.4. Al acabar su estancia en el aula, etc.	3	2	1	0
4.5. Al acabar, una vez elaborado y defendido el trabajo final del Practicum	3	2	1	0

Comentarios:.....

5. Señalad la frecuencia con qué utilizáis en vuestro trabajo como tutores, los resultados de la evaluación con los estudiantes del Practicum, para las actuaciones y/o decisiones que se mencionan:

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
5.1. Hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido	3	2	1	0
5.2. Identificar los estudiantes más capacitados y distinguirlos de los que tienen dificultades para ejercer de maestros	3	2	1	0
5.3. Ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar	3	2	1	0
5.4. Calificar a los estudiantes	3	2	1	0
5.5. Orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro	3	2	1	0
5.6. Tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de Maestro	3	2	1	0

Comentarios:.....

6. Señalad la frecuencia con qué utilizáis en vuestro trabajo, los resultados de la evaluación con los estudiantes del Practicum, para mejorar las actuaciones y/o decisiones como tutores que se mencionan:

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
6.1. Revisar los objetivos del Practicum	3	2	1	0
6.2. Revisar los contenidos del Practicum				
6.3. Planificar nuevas actividades o formas de realizar el Practicum	3	2	1	0

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
6.4. Planificar nuevas formas de evaluar el Practicum	3	2	1	0
6.5. Valorar la manera como habéis planteado la tutoría	3	2	1	0
6.6. Valorar la relación con el centro de Prácticas	3	2	1	0

Comentarios:.....

7. Señalad la frecuencia con qué en vuestro trabajo como tutores utilizáis los resultados de la evaluación del Practicum, para compartir con otros colegas información sobre los aprendizajes alcanzados:

	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	Nada frecuente
7.1. Compartir información con los maestros-tutores de la escuela de prácticas	3	2	1	0
7.2. Compartir información con los otros profesores-tutores del Practicum de vuestra Facultad	3	2	1	0
7.3. Compartir información con los responsables académicos de vuestra Facultad (responsables del Practicum, Jefes de Estudio, etc.)	3	2	1	0
7.4.1. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
7.4.2. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
7.4.3. Otro ¿cuál?	3	2	1	0

Comentarios:.....

8. Señalad la importancia que en vuestra práctica de calificación del Practicum tienen los aspectos que se mencionan a continuación:

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
8.1. La participación del estudiante en las sesiones de tutoría	3	2	1	0
8.2. La responsabilidad del estudiante con el centro de prácticas	3	2	1	0
8.3. La responsabilidad del estudiante con las actividades y/o acontecimientos de su aula	3	2	1	0

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
8.4. La conexión mostrada entre lo adquirido en la universidad y la práctica profesional en el centro	3	2	1	0
8.5. La coherencia entre la programación que desarrollará y los principios de las didácticas específicas	3	2	1	0
8.6. La calidad educativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula	3	2	1	0
8.7. La reflexión mostrada en la Memoria	3	2	1	0
8.8. El grado de logro de las competencias del Practicum	3	2	1	0
8.9. El nivel inicial del cual parten los estudiantes evaluados	3	2	1	0
8.10. La atención a la diversidad	3	2	1	0

Comentarios:.....

9. ¿Hasta qué punto las afirmaciones siguientes pueden aplicarse a vuestra práctica de evaluación de los trabajos escritos del Practicum?

	Casi siempre	A Menudo	Excepcionalmente	Casi nunca
9.1. Los estudiantes conocen previamente los criterios que se emplearán para evaluar	3	2	1	0
9.2. Lo que se valora fundamentalmente es la calidad de los productos elaborados (memoria, programación) por encima del proceso seguido	3	2	1	0
9.3. Los estudiantes reciben correcciones y valoraciones de sus trabajos mientras dura el proceso de su elaboración	3	2	1	0
9.4. Los trabajos se devuelven a los estudiantes con las correcciones al final del proceso	3	2	1	0
9.5. Además de la corrección individual de cada trabajo, se presentan y debaten en la tutoría los aspectos que pueden mejorarse	3	2	1	0
9.6. La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cuantitativa	3	2	1	0

	Casi siempre	A Menudo	Excepcionalmente	Casi nunca
9.7. La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cualitativa	3	2	1	0
9.8. A los estudiantes se les devuelven los trabajos con señales, indicaciones y comentarios en los aspectos incorrectos para que los corrijan y los devuelvan, de nuevo, al profesor	3	2	1	0
9.9. A los estudiantes se les valoran los productos escritos con comentarios en los aspectos incorrectos para que logren mejorar	3	2	1	0
9.10. Se realiza un seguimiento de los aspectos incorrectos y se valora si han mejorado o no	3	2	1	0

Comentarios:.....

10. Valorad la importancia que otorgáis a los siguientes aspectos a la hora de proceder a una evaluación de conjunto de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes del Practicum

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
10.1. Su implicación responsable en el logro de las finalidades educativas, logrando formar parte de un equipo educativo (siempre con funciones de estudiante de prácticas)	3	2	1	0
10.2. La preparación y el desarrollo del Practicum, teniendo en cuenta los objetivos del mismo, los criterios, las orientaciones y demandas del tutor de la universidad	3	2	1	0
10.3. Su incorporación a una unidad o grupo organizado, cumpliendo las normas de participación, organización y funcionamiento del centro (horarios, asistencia a reuniones, etc.)	3	2	1	0
10.4.1 Otro ¿cuál?	3	2	1	0
10.4.2. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
10.4.3. Otro ¿cuál?	3	2	1	0

Comentarios:.....

11. Valorad la importancia que como tutores otorgáis a los siguientes aspectos, a la hora de proceder a una evaluación de conjunto de los aprendizajes de los estudiantes sobre la relación teoría - práctica.

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
11.1. Relación permanente entre la teoría y la práctica	3	2	1	0
11.2. Relación entre la legislación educativa con lo que observa en el centro	3	2	1	0
11.3. Reflexionar críticamente sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del aula y los planteamientos teóricos del centro	3	2	1	0
11.4. Autoexigencia para vincular la reflexión sobre sus actuaciones y las propuestas de cambio personal o mejora	3	2	1	0
11.5. Actuación profesional competente centrada en su implicación en el logro de los objetivos del centro	3	2	1	0
11.6. Favorecer la inclusión de todo el alumnado	3	2	1	0
11.7. Vincular los principios psicopedagógicos con las decisiones sobre los métodos de enseñanza y evaluación	3	2	1	0
11.8. Elaborar nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre su práctica y la innovación	3	2	1	0

Comentarios:.....

CUESTIONARIO PARTE II

12. Valorad la importancia que otorgáis a los siguientes aspectos, a la hora de proceder a una evaluación final de la programación.

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
12.1 Cumple con todos los requisitos formales solicitados en el Practicum	3	2	1	0
12.2. Incorpora las características y el estado inicial del alumnado de la clase	3	2	1	0

12.3. Los objetivos y contenidos se han seleccionado y organizado siguiendo criterios educativos adecuados	3	2	1	0
12.4. Muestra una comprensión científica adecuada de los contenidos que se enseñan	3	2	1	0
12.5. Pone de manifiesto una actitud de respeto y empatía con los alumnos del aula	3	2	1	0
12.6. Incorpora en el diseño de evaluación, momentos de reflexión con los alumnos del aula sobre la evaluación	3	2	1	0
12.7. Plantea actividades que promueven la reflexión, el desafío cognitivo y el papel activo del grupo clase	3	2	1	0
12.8. Promueve la comunicación entre alumnos para aprender	3	2	1	0
12.9. Muestra un equilibrio adecuado entre el trabajo individual y en grupo	3	2	1	0
12.10. Prevé momentos de reflexión sobre la programación para modificarla, si cabe	3	2	1	0

Comentarios:.....
.....
.....

13. Como tutores, que importancia otorgáis en la evaluación del Practicum a la fundamentación de la programación

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
13.1. Fundamentación científica de la programación	3	2	1	0
13.2. Fundamentación innovadora de la programación	3	2	1	0
13.3. Base reflexiva (en y sobre la práctica) de la programación	3	2	1	0
13.4. Uso de modelos didácticos que incorporan las aportaciones de la investigación educativa	3	2	1	0
13.5. Incorporar a la programación el aporte de los alumnos del aula	3	2	1	0
13.6.1 Otro ¿cuál?	3	2	1	0
13.6.2. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
13.6.3. Otro ¿cuál?	3	2	1	0

Comentarios.....

14. Valorad la importancia que otorgáis en vuestra práctica a diferentes aspectos y dimensiones para evaluar de manera sistemática la memoria realizada por los estudiantes

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
14.1. La presentación formal de la memoria (redacción, ortografía, aspectos que deben incluirse, etc.)	3	2	1	0
14.2. La discriminación de la información relevante	3	2	1	0
14.3. La presentación de la información de forma clara, concisa y argumentada	3	2	1	0
14.4. La reflexión (análisis, argumentación y originalidad) en y sobre la práctica educativa	3	2	1	0
14.5. La reflexión sobre el proceso de la adquisición de competencias durante el Practicum	3	2	1	0
14.6. La valoración de los progresos e identificación de los aspectos en los cuales necesita trabajar para su desarrollo personal y profesional	3	2	1	0
14.7. La construcción y reconstrucción de los conocimientos de manera autorregulada para favorecer la profesionalización	3	2	1	0
14.8. La elaboración de la memoria con las orientaciones del tutor	3	2	1	0
14.9.1 Otro ¿cuál?	3	2	1	0
14.9.2. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
14.9.3. Otro ¿cuál?	3	2	1	0

Comentarios.....

15. Valorad la importancia que otorgáis en vuestra práctica a los aspectos siguientes, dedicando tiempo para que los estudiantes:

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
15.1. Identifiquen sus conocimientos previos sobre la escuela y lo que se han encontrado en la realidad.	3	2	1	0
15.2. Analicen los objetivos y las competencias que han de adquirir durante las prácticas	3	2	1	0
15.3. Analicen las dificultades que se presentan en las prácticas	3	2	1	0
15.4. Clarifiquen sus ideas sobre el aprendizaje	3	2	1	0
15.5. Clarifiquen sus ideas sobre la enseñanza	3	2	1	0
15.6. Elaboren una representación adecuada de la práctica de la evaluación con los alumnos del aula	3	2	1	0
15.7. Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	3	2	1	0
15.8. Valoren adecuadamente su competencia para planificar y desarrollar propuestas docentes	3	2	1	0
15.9. Analicen el uso del propio discurso para promover el aprendizaje de sus alumnos	3	2	1	0
15.10. Conozcan ampliamente los materiales y recursos necesarios para enseñar un determinados contenidos	3	2	1	0
15.11. Diversifiquen sus opciones metodológicas de acuerdo con sus alumnos	3	2	1	0
15.12. Diversifiquen sus actividades de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos	3	2	1	0

Comentarios:.....

16. Señalad hasta que punto estas afirmaciones pueden aplicarse a vuestra práctica de la evaluación

	Totalmente	Bastante	Poco	Nada
16.1. Comentar con el tutor del centro de practicas la calificación otorgada a cada estudiante antes de darla por definitiva	3	2	1	0
16.2. Comentar individualmente con los estudiantes del Practicum, previamente a la sesión de la evaluación de la memoria, las calificaciones que han obtenido	3	2	1	0
16.3. Comentar siempre, personalmente con cada estudiante, la calificación final del Practicum	3	2	1	0

Comentarios:.....

17. En vuestra práctica, al decidir las calificaciones finales de cada estudiante cuando concluyen el Practicum, tiene un peso específico las siguientes competencias

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
17.1. Competencia ética profesional	3	2	1	0
17.2. Competencia de planificación, diseño y programación	3	2	1	0
17.3. Competencia de innovación docente	3	2	1	0
17.4. Competencia de trabajo en grupo	3	2	1	0
17.5. Competencia comunicativa	3	2	1	0
17.6. Competencia de manejo y resolución de conflictos				
17.7. Competencia de autonomía del aprendizaje y reflexión crítica profesionales	3	2	1	0
17.8.1. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
17.8.2. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
17.8.3. Otro ¿cuál?	3	2	1	0

Comentarios.....

18. En vuestra práctica, señalad el grado de acuerdo /desacuerdo con las siguientes afirmaciones sobre cuáles son vuestros referentes habituales de la evaluación del Practicum:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
18.1. Los criterios del Equipo de Tutores del Practicum de la universidad	3	2	1	0

18.2. Vuestros criterios, como tutores de la Universidad	3	2	1	0
18.3. Las competencias del Practicum del Plan de Estudios de la Facultad	3	2	1	0
18.4. Los planteamientos educativos del centro escolar	3	2	1	0
18.5. Los planteamientos de la/s diferentes Didáctica/s específica/s	3	2	1	0
18.6. Los planteamientos de la Didáctica General	3	2	1	0
18.7. Los planteamientos de la Psicología	3	2	1	0
18.8.1. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
18.8.2. Otro ¿cuál?	3	2	1	0
18.8.3. Otro ¿cuál?	3	2	1	0

Comentarios.....
.....
.....
.....

19- Haz una lista de las 3 actividades más habituales que realizan vuestros estudiantes durante su estancia en el centro, las más significativas para la evaluación del Practicum?

19.1 _____

19.2 _____

19.3 _____

20- Haz una lista de las 3 actividades más habituales que realizan vuestros estudiantes al acabar su estancia en el centro, las más significativas para la evaluación final del Practicum.

20.1 _____

20.2 _____

20.3 _____

I. INFORMACIÓN GENERAL

I.1. Nombre de la Universidad: _____

I.2. Fecha: _____

II. DATOS PERSONALES

II.1. Año de nacimiento: _____

II.2. Mujer () Hombre ()

Títulos académicos que posee:

Licenciado/ada en: _____

Doctor/a en: _____

Otro

Especificar cuáles _____

III. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Funcionario/a definitivo/va () Funcionario/a provisional ()

Otros

Especifique _____

Lugar de trabajo _____

Departamento _____

Especialidad: _____

AÑOS DE PERMANENCIA EN EL CENTRO ACTUAL

Desde el curso _____

AÑOS DE PERMANENCIA EN EL PRACTICUM (CURSO 2010-11 inclusive)

Desde el curso: _____

Funciones realizadas en cada año de permanencia en el Practicum (tutor, coordinador, responsable de la coordinación de tutores, otras. Especificar:

IV. ACTIVIDAD DOCENTE DURANTE EL CURSO 2010-11

Tutor /a de la universidad ()

Coordinador/a del Practicum..... ()

¿Otras especificar cuáles?

ANEXO N° 2
Resultados del Análisis de Fiabilidad

Análisis de fiabilidad: Pregunta 1

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.508	.482	6

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
1.1.Producciones individuales de preparación de las prácticas	1.85	1.047	26
1.2.Producciones individuales elaboradas durante las prácticas	2.69	.549	26
1.3. Producciones individuales presentadas al final de las prácticas	2.85	.464	26
1.4. Producciones grupales de preparación de las prácticas	1.38	.983	26
1.5.Producciones grupales elaboradas durante las prácticas	1.54	.811	26
1.6.Producciones grupales presentadas al final de las prácticas	1.00	.849	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
1.1.Producciones individuales de preparación de las prácticas	1.000	.193	.114	.293	.007	.225
1.2.Producciones individuales elaboradas durante las prácticas	.193	1.000	.278	-.291	-.152	.086
1.3. Producciones individuales presentadas al final de las prácticas	.114	.278	1.000	-.304	.123	.305
1.4. Producciones grupales de preparación de las prácticas	.293	-.291	-.304	1.000	.432	.240
1.5.Producciones grupales elaboradas durante las prácticas	.007	-.152	.123	.432	1.000	.465
1.6.Producciones grupales presentadas al final de las prácticas	.225	.086	.305	.240	.465	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.1.Producciones individuales de preparación de las prácticas	9.46	4.418	.306	.243	.440
1.2.Producciones individuales elaboradas durante las prácticas	8.62	6.566	-.002	.197	.554
1.3. Producciones individuales presentadas al final de las prácticas	8.46	6.338	.132	.306	.512
1.4. Producciones grupales de preparación de las prácticas	9.92	4.794	.256	.469	.470
1.5.Producciones grupales elaboradas durante las prácticas	9.77	4.905	.361	.390	.409
1.6.Producciones grupales presentadas al final de las prácticas	10.31	4.382	.495	.329	.327

Análisis de fiabilidad: Pregunta 2

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.632	.637	4

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
2.1. Su participan en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de Etapa, reuniones de Claustro, etc.)	1.77	.863	26
2.2 Su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.,)	2.15	.925	26
2.3. El desarrollo de la programación diseñada por el propio estudiante con alumnos de su grupo clase.	2.62	.852	26
2.4. Su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula	2.23	.710	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	2.1	2.2	2.3	2.4
2.1. Su participan en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de Etapa, reuniones de Claustro, etc.)	1.000	.748	-.126	.482
2.2 Su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.,)	.748	1.000	.027	.614
2.3. El desarrollo de la programación diseñada por el propio estudiante con alumnos de su grupo clase.	-.126	.027	1.000	.086
2.4. Su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula	.482	.614	.086	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2.1. Su participan en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de Etapa, reuniones de Claustro, etc.)	7.00	3.040	.532	.583	.471
2.2 Su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.,)	6.62	2.486	.701	.648	.308
2.3. El desarrollo de la programación diseñada por el propio estudiante con alumnos de su grupo clase.	6.15	4.695	-.010	.059	.828
2.4. Su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula	6.54	3.378	.575	.384	.467

Análisis de fiabilidad: Pregunta 3

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.564	.619	8

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
3.1. En cada tutoría con los estudiantes (evaluación continua)	1.85	.675	26
3.2. Antes de iniciar la estancia en la escuela (seminarios de preparación; tutorías previas, etc.)	1.58	.987	26
3.3. Al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.)	1.85	.834	26
3.4. Durante su estancia en la escuela (tutorías, observación in situ, etc.)	2.50	.583	26
3.5. Al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.)	2.92	.272	26
3.6. Antes de su calificación con los otros tutores del Practicum	1.81	1.059	26
3.7. Antes de su calificación con el tutor del Practicum del centro escolar	2.15	.784	26
3.8. Cuando intuyo que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades	2.38	.697	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8
3.1. En cada tutoría con los estudiantes (evaluación continua)	1.000	.199	.170	.102	-.067	.181	.198	-.124
3.2. Antes de iniciar la estancia en la escuela (seminarios de preparación; tutorías previas, etc.)	.199	1.000	.258	.035	.172	.149	.036	.130
3.3. Al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.)	.170	.258	1.000	.411	.122	-.080	.343	.450
3.4. Durante su estancia en la escuela (tutorías, observación in situ, etc.)	.102	.035	.411	1.000	.505	.032	.437	.492
3.5. Al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.)	-.067	.172	.122	.505	1.000	-.053	.058	.374
3.6. Antes de su calificación con los otros tutores del Practicum	.181	.149	-.080	.032	-.053	1.000	.133	-.113
3.7. Antes de su calificación con el tutor del Practicum del centro escolar	.198	.036	.343	.437	.058	.133	1.000	.180
3.8. Cuando intuyo que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades	-.124	.130	.450	.492	.374	-.113	.180	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
3.1. En cada tutoría con los estudiantes (evaluación continua)	15.19	8.082	.225	.161	.545
3.2. Antes de iniciar la estancia en la escuela (seminarios de preparación; tutorías previas, etc.)	15.46	7.058	.261	.183	.541
3.3. Al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.)	15.19	6.802	.437	.378	.469
3.4. Durante su estancia en la escuela (tutorías, observación in situ, etc.)	14.54	7.538	.475	.533	.482
3.5. Al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.)	14.12	8.906	.258	.359	.553
3.6. Antes de su calificación con los otros tutores del Practicum	15.23	7.785	.083	.103	.621
3.7. Antes de su calificación con el tutor del Practicum del centro escolar	14.88	7.226	.369	.277	.497
3.8. Cuando intuyo que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades	14.65	7.755	.298	.391	.524

Análisis de fiabilidad: Pregunta 4**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.609	.623	5

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
4.1. Al iniciar cada una de las fases del Practicum	1.42	1.027	26
4.2. Al acabar cada una de las fases del Practicum	2.08	.935	26
4.3. Durante su implicación en el aula	2.12	.816	26
4.4. Al acabar su estancia en el aula, etc.	2.50	.812	26
4.5. Al acabar, una vez elaborado y defendido el trabajo final del Practicum	2.46	.989	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	4.1	4.2	4.3.	4.4	4.5
4.1. Al iniciar cada una de las fases del Practicum	1.000	.590	.083	-.216	.155
4.2. Al acabar cada una de las fases del Practicum	.590	1.000	.407	.158	.090
4.3. Durante su implicación en el aula	.083	.407	1.000	.694	.179
4.4. Al acabar su estancia en el aula, etc.	-.216	.158	.694	1.000	.348
4.5. Al acabar, una vez elaborado y defendido el trabajo final del Practicum	.155	.090	.179	.348	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
4.1. Al iniciar cada una de las fases del Practicum	9.15	5.975	.244	.503	.624
4.2. Al acabar cada una de las fases del Practicum	8.50	5.220	.506	.487	.475
4.3. Durante su implicación en el aula	8.46	5.618	.509	.585	.487
4.4. Al acabar su estancia en el aula, etc.	8.08	6.234	.335	.633	.569
4.5. Al acabar, una vez elaborado y defendido el trabajo final del Practicum	8.12	5.946	.276	.219	.604

Análisis de fiabilidad: Pregunta 5

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.397	.470	6

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
5.1. Hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido	2.50	.510	26
5.2. Identificar los estudiantes más capacitados de los que tienen todavía dificultades para ejercer de maestros	1.27	.827	26
5.3. Ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar	2.58	.578	26
5.4. Calificar a los estudiantes	2.42	.902	26
5.5. Orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro	1.96	.774	26
5.6. Tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de Maestro	1.38	.898	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6
5.1. Hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido	1.000	-.142	.339	-.043	.254	.437
5.2. Identificar los estudiantes más capacitados de los que tienen todavía dificultades para ejercer de maestros	-.142	1.000	.248	-.052	.204	.070
5.3. Ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar	.339	.248	1.000	.204	.231	.095
5.4. Calificar a los estudiantes	-.043	-.052	.204	1.000	-.205	-.308
5.5. Orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro	.254	.204	.231	-.205	1.000	.598
5.6. Tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de Maestro	.437	.070	.095	-.308	.598	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
5.1. Hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido	9.62	4.326	.302	.346	.315
5.2. Identificar los estudiantes más capacitados de los que tienen todavía dificultades para ejercer de maestros	10.85	4.135	.121	.169	.400
5.3. Ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar	9.54	3.938	.416	.289	.246
5.4. Calificar a los estudiantes	9.69	5.102	-.169	.162	.593
5.5. Orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro	10.15	3.415	.424	.408	.189
5.6. Tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de Maestro	10.73	3.485	.279	.491	.285

Análisis de fiabilidad: Pregunta 6

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.797	.792	6

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
6.1. Revisar los objetivos del Practicum	1.96	.720	26
6.2. Revisar los contenidos del Practicum	2.08	.744	26
6.3. Planificar nuevas actividades o formas de realizar el Practicum	2.38	.697	26
6.4. Planificar nuevas formas de evaluar el Practicum	2.04	.774	26
6.5. Valorar la manera como habéis planteado la tutoría	2.31	.736	26
6.6. Valorar la relación con el centro de prácticas	2.19	.634	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6
6.1. Revisar los objetivos del Practicum	1.000	.752	.509	.362	.401	.105
6.2. Revisar los contenidos del Practicum	.752	1.000	.557	.412	.612	.052
6.3. Planificar nuevas actividades o formas de realizar el Practicum	.509	.557	1.000	.491	.618	.279
6.4. Planificar nuevas formas de evaluar el Practicum	.362	.412	.491	1.000	.470	-.016
6.5. Valorar la manera como habéis planteado la tutoría	.401	.612	.618	.470	1.000	.211
6.6. Valorar la relación con el centro de prácticas	.105	.052	.279	-.016	.211	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
6.1. Revisar los objetivos del Practicum	11.00	6.480	.611	.601	.752
6.2. Revisar los contenidos del Practicum	10.88	6.106	.701	.692	.729
6.3. Planificar nuevas actividades o formas de realizar el Practicum	10.58	6.254	.716	.524	.728
6.4. Planificar nuevas formas de evaluar el Practicum	10.92	6.714	.480	.324	.784
6.5. Valorar la manera como habéis planteado la tutoría	10.65	6.235	.670	.540	.737
6.6. Valorar la relación con el centro de prácticas	10.77	8.265	.157	.144	.842

Análisis de fiabilidad: Pregunta 8**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.702	.664	10

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
8.1. La participación del estudiante en las sesiones de tutoría	2.65	.485	26
8.2. La responsabilidad del estudiante con el centro de prácticas	2.96	.196	26
8.3. La responsabilidad del estudiante con las actividades y/o acontecimientos de su aula	2.88	.326	26
8.4. La conexión mostrada entre lo adquirido en la universidad y la práctica profesional en el centro	2.58	.578	26
8.5. La coherencia entre la programación que desarrollará y los principios de las didácticas específicas	2.50	.510	26
8.6. La calidad educativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula	2.65	.485	26
8.7. La reflexión mostrada en la memoria	2.92	.272	26
8.8. El grado de logro de las competencias del Practicum	2.50	.510	26
8.9. El nivel inicial del cual parten los estudiantes evaluados	1.77	.908	26
8.10. La atención a la diversidad	2.38	.852	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	8.1	8.2	8.3	8.4	8.5	8.6	8.7	8.8	8.9	8.10
8.1. La participación del estudiante en las sesiones de tutoría	1.000	.275	-.263	.313	.404	-.020	.093	.404	.265	.045
8.2. La responsabilidad del estudiante con el centro de prácticas	.275	1.000	-.072	-.149	.200	-.146	-.058	.200	-.052	-.147
8.3. La responsabilidad del estudiante con las actividades y/o acontecimientos de su aula	-.263	-.072	1.000	-.057	.120	.243	.348	-.361	-.094	-.122
8.4. La conexión mostrada entre lo adquirido en la universidad y la práctica profesional en el centro	.313	-.149	-.057	1.000	.611	.456	.039	.339	.569	.425
8.5. La coherencia entre la programación que desarrollará y los principios de las didácticas específicas	.404	.200	.120	.611	1.000	.404	.000	.231	.346	.092
8.6. La calidad educativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula	-.020	-.146	.243	.456	.404	1.000	.397	.081	.265	.335
8.7. La reflexión mostrada en la memoria	.093	-.058	.348	.039	.000	.397	1.000	.000	.087	.133
8.8. El grado de logro de las competencias del Practicum	.404	.200	-.361	.339	.231	.081	.000	1.000	.605	.368
8.9. El nivel inicial del cual parten los estudiantes evaluados	.265	-.052	-.094	.569	.346	.265	.087	.605	1.000	.274
8.10. La atención a la diversidad	.045	-.147	-.122	.425	.092	.335	.133	.368	.274	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
8.1. La participación del estudiante en las sesiones de tutoría	23.15	7.335	.316	.424	.687
8.2. La responsabilidad del estudiante con el centro de prácticas	22.85	8.375	-.011	.271	.715
8.3. La responsabilidad del estudiante con las actividades y/o acontecimientos de su aula	22.92	8.474	-.094	.376	.728
8.4. La conexión mostrada entre lo adquirido en la universidad y la práctica profesional en el centro	23.23	6.105	.688	.658	.616
8.5. La coherencia entre la programación que desarrollará y los principios de las didácticas específicas	23.31	6.782	.512	.597	.655
8.6. La calidad educativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula	23.15	7.015	.448	.474	.667
8.7. La reflexión mostrada en la memoria	22.88	8.026	.196	.357	.702
8.8. El grado de logro de las competencias del Practicum	23.31	6.782	.512	.574	.655
8.9. El nivel inicial del cual parten los estudiantes evaluados	24.04	5.238	.563	.548	.638
8.10. La atención a la diversidad	23.42	6.174	.355	.364	.694

Análisis de fiabilidad: Pregunta 9

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.674	.751	10

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
9.1. Los estudiantes conocen previamente los criterios que se emplearán para evaluar	2.85	.543	26
9.2. Lo que se valora fundamentalmente es la calidad de los productos elaborados (memoria, programación) por encima del proceso seguido	1.54	.859	26
9.3. Los estudiantes reciben correcciones y valoraciones de sus trabajos mientras dura el proceso de su elaboración	2.77	.430	26
9.4. Los trabajos se devuelven a los estudiantes con las correcciones al final del proceso	2.62	.637	26
9.5. Además de la corrección individual de cada trabajo, se presentan y debaten en la tutoría los aspectos que pueden mejorarse	2.58	.643	26
9.6. La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cuantitativa	1.50	1.175	26
9.7. La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cualitativa	2.65	.629	26
9.8. A los estudiantes se les devuelven los trabajos con señales, indicaciones y comentarios en los aspectos incorrectos para que los corrijan y los devuelvan, de nuevo, al profesor	2.27	.962	26
9.9. A los estudiantes se les valoran los productos escritos con comentarios en los aspectos incorrectos para que logren mejorar	2.50	.583	26
9.10. Se realiza un seguimiento de los aspectos incorrectos y se valora si han mejorado o no	2.46	.761	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

Estadísticos total-elemento

	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9	9.10
9.1. Los estudiantes conocen previamente los criterios que se emplearán para evaluar	1.000	-.501	.527	.284	.264	-.125	.306	-.071	.252	.179
9.2. Lo que se valora fundamentalmente es la calidad de los productos elaborados (memoria, programación) por encima del proceso seguido	-.501	1.000	-.192	-.118	-.440	.119	-.159	.011	-.160	-.028
9.3. Los estudiantes reciben correcciones y valoraciones de sus trabajos mientras dura el proceso de su elaboración	.527	-.192	1.000	.832	.212	.079	.433	.447	.639	.584
9.4. Los trabajos se devuelven a los estudiantes con las correcciones al final del proceso	.284	-.118	.832	1.000	.173	-.107	.253	.502	.646	.628
9.5. Además de la corrección individual de cada trabajo, se presentan y debaten en la tutoría los aspectos que pueden mejorarse	.264	-.440	.212	.173	1.000	-.079	.415	.385	.267	.415
9.6. La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cuantitativa	-.125	.119	.079	-.107	-.079	1.000	.135	.159	-.029	-.045
9.7. La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cualitativa	.306	-.159	.433	.253	.415	.135	1.000	.293	.491	.431
9.8. A los estudiantes se les devuelven los trabajos con señales, indicaciones y comentarios en los aspectos incorrectos para que los corrijan y los devuelvan, de nuevo, al profesor	-.071	.011	.447	.502	.385	.159	.293	1.000	.606	.698
9.9. A los estudiantes se les valoran los productos escritos con comentarios en los aspectos incorrectos para que logren mejorar	.252	-.160	.639	.646	.267	-.029	.491	.606	1.000	.812
9.10. Se realiza un seguimiento de los aspectos incorrectos y se valora si han mejorado o no	.179	-.028	.584	.628	.415	-.045	.431	.698	.812	1.000

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
9.1. Los estudiantes conocen previamente los criterios que se emplearán para evaluar	20.88	13.626	.110	.599	.682
9.2. Lo que se valora fundamentalmente es la calidad de los productos elaborados (memoria, programación) por encima del proceso seguido	22.19	14.962	-.201	.460	.755
9.3. Los estudiantes reciben correcciones y valoraciones de sus trabajos mientras dura el proceso de su elaboración	20.96	12.118	.689	.845	.617
9.4. Los trabajos se devuelven a los estudiantes con las correcciones al final del proceso	21.12	11.546	.557	.800	.613
9.5. Además de la corrección individual de cada trabajo, se presentan y debaten en la tutoría los aspectos que pueden mejorarse	21.15	12.695	.274	.534	.660
9.6. La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cuantitativa	22.23	12.665	.038	.260	.745
9.7. La evaluación de los trabajos va acompañada de una valoración cualitativa	21.08	11.834	.494	.440	.625
9.8. A los estudiantes se les devuelven los trabajos con señales, indicaciones y comentarios en los aspectos incorrectos para que los corrijan y los devuelvan, de nuevo, al profesor	21.46	9.618	.641	.628	.571
9.9. A los estudiantes se les valoran los productos escritos con comentarios en los aspectos incorrectos para que logren mejorar	21.23	11.305	.694	.761	.596
9.10. Se realiza un seguimiento de los aspectos incorrectos y se valora si han mejorado o no	21.27	10.205	.737	.785	.565

Análisis de fiabilidad: Pregunta 11

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.795	.816	8

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
11.1. Relación permanente entre la teoría y la práctica	2.62	.496	26
11.2. Relación entre la legislación educativa con lo que observa en el centro	2.00	.748	26
11.3. Reflexionar críticamente sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del aula y los planteamientos teóricos del centro	2.58	.643	26
11.4. Autoexigencia para vincular la reflexión sobre sus actuaciones y las propuestas de cambio personal o mejora	2.69	.549	26
11.5. Actuación profesional competente centrada en su implicación en el logro de los objetivos del centro	2.08	.796	26
11.6. Favorecer la inclusión de todo el alumnado	2.54	.582	26
11.7. Vincular los principios psicopedagógicos con las decisiones sobre los métodos de enseñanza y evaluación	2.50	.510	26
11.8. Elaborar nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre su práctica y la innovación	2.46	.647	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.8
11.1. Relación permanente entre la teoría y la práctica	1.000	.215	.598	.576	.179	.330	.474	.451
11.2. Relación entre la legislación educativa con lo que observa en el centro	.215	1.000	.249	.195	.201	.459	.419	.413
11.3. Reflexionar críticamente sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del aula y los planteamientos teóricos del centro	.598	.249	1.000	.296	-.246	.206	.305	.392
11.4. Autoexigencia para vincular la reflexión sobre sus actuaciones y las propuestas de cambio personal o mejora	.576	.195	.296	1.000	.514	.539	.429	.416
11.5. Actuación profesional competente centrada en su implicación en el logro de los objetivos del centro	.179	.201	-.246	.514	1.000	.425	.296	.161
11.6. Favorecer la inclusión de todo el alumnado	.330	.459	.206	.539	.425	1.000	.405	.589
11.7. Vincular los principios psicopedagógicos con las decisiones sobre los métodos de enseñanza y evaluación	.474	.419	.305	.429	.296	.405	1.000	.485
11.8. Elaborar nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre su práctica y la innovación	.451	.413	.392	.416	.161	.589	.485	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
11.1. Relación permanente entre la teoría y la práctica	16.85	8.455	.595	.573	.763
11.2. Relación entre la legislación educativa con lo que observa en el centro	17.46	7.938	.455	.331	.783
11.3. Reflexionar críticamente sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos del aula y los planteamientos teóricos del centro	16.88	8.746	.331	.550	.799
11.4. Autoexigencia para vincular la reflexión sobre sus actuaciones y las propuestas de cambio personal o mejora	16.77	8.105	.644	.580	.753
11.5. Actuación profesional competente centrada en su implicación en el logro de los objetivos del centro	17.38	8.406	.299	.515	.814
11.6. Favorecer la inclusión de todo el alumnado	16.92	7.914	.662	.537	.749
11.7. Vincular los principios psicopedagógicos con las decisiones sobre los métodos de enseñanza y evaluación	16.96	8.358	.611	.398	.760
11.8. Elaborar nuevo conocimiento a partir de la reflexión sobre su práctica y la innovación	17.00	7.760	.622	.484	.753

Análisis de fiabilidad: Pregunta 12**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.875	.874	10

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
12.1. Cumple con todos los requisitos formales solicitados en el Practicum	2.58	.504	26
12.2. Incorpora las características y el estado inicial del alumnado de la clase	2.35	.629	26
12.3. Los objetivos y contenidos se han seleccionado y organizado siguiendo criterios educativos adecuados	2.69	.471	26
12.4. Muestra una comprensión científica adecuada de los contenidos que se enseñan	2.35	.629	26
12.5. Pone de manifiesto una actitud de respeto y empatía con los alumnos del aula	2.54	.582	26
12.6. Incorpora en el diseño de evaluación, momentos de reflexión con los alumnos del aula sobre la evaluación	2.42	.643	26
12.7. Plantea actividades que promueven la reflexión, el desafío cognitivo y el papel activo del grupo clase	2.46	.706	26
12.8. Promueve la comunicación entre alumnos para aprender	2.62	.571	26
12.9. Muestra un equilibrio adecuado entre el trabajo individual y en grupo	2.19	.634	26
12.10. Prevé momentos de reflexión sobre la programación para modificarla, si cabe	2.35	.689	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	12.1	12.2	12.3	12.4	12.5	12.6	12.7	12.8	12.9	12.10
12.1. Cumple con todos los requisitos formales solicitados en el Practicum	1.000	.607	.272	.228	.399	.451	.571	.246	.516	.323
12.2. Incorpora las características y el estado inicial del alumnado de la clase	.607	1.000	.374	.393	.454	.513	.797	.497	.529	.635
12.3. Los objetivos y contenidos se han seleccionado y organizado siguiendo criterios educativos adecuados	.272	.374	1.000	.509	-.101	.447	.204	.584	.475	.465
12.4. Muestra una comprensión científica adecuada de los contenidos que se enseñan	.228	.393	.509	1.000	.017	.612	.437	.163	.228	.174
12.5. Pone de manifiesto una actitud de respeto y empatía con los alumnos del aula	.399	.454	-.101	.017	1.000	.329	.539	.167	.250	.315
12.6. Incorpora en el diseño de evaluación, momentos de reflexión con los alumnos del aula sobre la evaluación	.451	.513	.447	.612	.329	1.000	.698	.461	.381	.378
12.7. Plantea actividades que promueven la reflexión, el desafío cognitivo y el papel activo del grupo clase	.571	.797	.204	.437	.539	.698	1.000	.259	.420	.563
12.8. Promueve la comunicación entre alumnos para aprender	.246	.497	.584	.163	.167	.461	.259	1.000	.544	.555
12.9. Muestra un equilibrio adecuado entre el trabajo individual y en grupo	.516	.529	.475	.228	.250	.381	.420	.544	1.000	.574
12.10. Prevé momentos de reflexión sobre la programación para modificarla, si cabe	.323	.635	.465	.174	.315	.378	.563	.555	.574	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
12.1 Cumple con todos los requisitos formales solicitados en el Practicum	21.96	14.998	.586	.544	.865
12.2. Incorpora las características y el estado inicial del alumnado de la clase	22.19	13.442	.803	.819	.847
12.3. Los objetivos y contenidos se han seleccionado y organizado siguiendo criterios educativos adecuados	21.85	15.415	.514	.645	.870
12.4. Muestra una comprensión científica adecuada de los contenidos que se enseñan	22.19	15.042	.431	.613	.876
12.5. Pone de manifiesto una actitud de respeto y empatía con los alumnos del aula	22.00	15.440	.385	.408	.879
12.6. Incorpora en el diseño de evaluación, momentos de reflexión con los alumnos del aula sobre la evaluación	22.12	13.786	.699	.777	.855
12.7. Plantea actividades que promueven la reflexión, el desafío cognitivo y el papel activo del grupo clase	22.08	13.194	.750	.864	.850
12.8. Promueve la comunicación entre alumnos para aprender	21.92	14.794	.551	.695	.867
12.9. Muestra un equilibrio adecuado entre el trabajo individual y en grupo	22.35	14.155	.625	.524	.861
12.10. Prevé momentos de reflexión sobre la programación para modificarla, si cabe	22.19	13.762	.645	.634	.860

Análisis de fiabilidad: Pregunta 13

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.758	.761	5

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
13.1. Fundamentación científica de la programación	2.23	.652	26
13.2. Fundamentación innovadora de la programación	2.35	.629	26
13.3. Base reflexiva (en y sobre la práctica) de la programación	2.54	.508	26
13.4. Uso de modelos didácticos que incorporan las aportaciones de la investigación educativa	2.00	.693	26
13.5. Incorporar a la programación el aporte de los alumnos del aula	2.27	.604	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	13.1	13.2	13.3	13.4	13.5
13.1. Fundamentación científica de la programación	1.000	.188	.334	.266	.039
13.2. Fundamentación innovadora de la programación	.188	1.000	.520	.643	.482
13.3. Base reflexiva (en y sobre la práctica) de la programación	.334	.520	1.000	.454	.291
13.4. Uso de modelos didácticos que incorporan las aportaciones de la investigación educativa	.266	.643	.454	1.000	.669
13.5. Incorporar a la programación el aporte de los alumnos del aula	.039	.482	.291	.669	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
13.1. Fundamentación científica de la programación	9.15	3.815	.254	.163	.810
13.2. Fundamentación innovadora de la programación	9.04	3.078	.640	.485	.672
13.3. Base reflexiva (en y sobre la práctica) de la programación	8.85	3.575	.547	.341	.713
13.4. Uso de modelos didácticos que incorporan las aportaciones de la investigación educativa	9.38	2.726	.734	.616	.628
13.5. Incorporar a la programación el aporte de los alumnos del aula	9.12	3.386	.511	.474	.720

Análisis de fiabilidad: Pregunta 14**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.724	.715	8

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
14.1. La presentación formal de la memoria (redacción, ortografía, aspectos que deben incluirse, etc.)	2.50	.510	26
14.2. La discriminación de la información relevante	2.65	.562	26
14.3. La presentación de la información de forma clara, concisa y argumentada	2.77	.430	26
14.4. La reflexión (análisis, argumentación y originalidad) en y sobre la práctica educativa	2.81	.491	26
14.5. La reflexión sobre el proceso de la adquisición de competencias durante el Practicum	2.50	.583	26
14.6. La valoración de los progresos e identificación de los aspectos en los cuales necesita trabajar para su desarrollo personal y profesional	2.38	.637	26
14.7. La construcción y reconstrucción de los conocimientos de manera autorregulada para favorecer la profesionalización	2.35	.689	26
14.8. La elaboración de la memoria con las orientaciones del tutor	2.38	.571	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	14.1	14.2	14.3	14.4	14.5	14.6	14.7	14.8
14.1. La presentación formal de la memoria (redacción, ortografía, aspectos que deben incluirse, etc.)	1.000	.349	.365	.080	-.067	.492	.398	.275
14.2. La discriminación de la información relevante	.349	1.000	.485	.184	-.061	.163	.425	-.067
14.3. La presentación de la información de forma clara, concisa y argumentada	.365	.485	1.000	.160	.000	.045	.550	.050
14.4. La reflexión (análisis, argumentación y originalidad) en y sobre la práctica educativa	.080	.184	.160	1.000	-.070	.373	.322	-.153
14.5. La reflexión sobre el proceso de la adquisición de competencias durante el Practicum	-.067	-.061	.000	-.070	1.000	.431	.348	.480
14.6. La valoración de los progresos e identificación de los aspectos en los cuales necesita trabajar para su desarrollo personal y profesional	.492	.163	.045	.373	.431	1.000	.413	.347
14.7. La construcción y reconstrucción de los conocimientos de manera autorregulada para favorecer la profesionalización	.398	.425	.550	.322	.348	.413	1.000	.359
14.8. La elaboración de la memoria con las orientaciones del tutor	.275	-.067	.050	-.153	.480	.347	.359	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
14.1. La presentación formal de la memoria (redacción, ortografía, aspectos que deben incluirse, etc.)	17.85	5.575	.465	.570	.688
14.2. La discriminación de la información relevante	17.69	5.742	.334	.341	.713
14.3. La presentación de la información de forma clara, concisa y argumentada	17.58	5.934	.400	.467	.702
14.4. La reflexión (análisis, argumentación y originalidad) en y sobre la práctica educativa	17.54	6.178	.219	.413	.731
14.5. La reflexión sobre el proceso de la adquisición de competencias durante el Practicum	17.85	5.815	.284	.550	.723
14.6. La valoración de los progresos e identificación de los aspectos en los cuales necesita trabajar para su desarrollo personal y profesional	17.96	4.918	.577	.640	.658
14.7. La construcción y reconstrucción de los conocimientos de manera autorregulada para favorecer la profesionalización	18.00	4.400	.719	.596	.617
14.8. La elaboración de la memoria con las orientaciones del tutor	17.96	5.718	.333	.412	.713

Análisis de fiabilidad: Pregunta 15

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.881	.890	12

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
15.1. Identifiquen sus conocimientos previos sobre la escuela y lo que se han encontrado en la realidad.	2.31	.618	26
15.2. Analicen los objetivos y las competencias que han de adquirir durante las prácticas	2.46	.508	26
15.3. Analicen las dificultades que se presentan en las prácticas	2.46	.582	26
15.4. Clarifiquen sus ideas sobre el aprendizaje	2.65	.485	26
15.5. Clarifiquen sus ideas sobre la enseñanza	2.65	.562	26
15.6. Elaboren una representación adecuada de la práctica de la evaluación con los alumnos del aula	2.19	.634	26
15.7. Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	2.85	.368	26
15.8. Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	2.31	.618	26
15.9. Valoren adecuadamente su competencia para planificar y desarrollar propuestas docentes	2.50	.648	26
15.10. Analicen el uso del propio discurso para promover el aprendizaje de sus alumnos	2.23	.765	26
15.11. Conozcan ampliamente los materiales y recursos necesarios para enseñar un determinados contenidos	2.50	.648	26
15.12. Diversifiquen sus opciones metodológicas de acuerdo con sus alumnos	2.62	.571	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

Estadísticos total-elemento

	15.1	15.2	15.3	15.4	15.5	15.6	15.7	15.8	15.9	15.10	15.11	15.12
15.1. Identifiquen sus conocimientos previos sobre la escuela y lo que se han encontrado en la realidad.	1.000	.676	.591	.503	.550	.149	.569	.266	.600	.352	.400	.576
15.2. Analicen los objetivos y las competencias que han de adquirir durante las prácticas	.676	1.000	.468	.349	.442	.458	.395	.421	.486	.230	.364	.360
15.3. Analicen las dificultades que se presentan en las prácticas	.591	.468	1.000	.305	.264	.292	.532	.479	.318	.291	.106	.435
15.4. Clarifiquen sus ideas sobre el aprendizaje	.503	.349	.305	1.000	.864	.095	.362	.236	.445	.224	.318	.511
15.5. Clarifiquen sus ideas sobre la enseñanza	.550	.442	.264	.864	1.000	-.030	.506	.204	.495	.287	.495	.566
15.6. Elaboren una representación adecuada de la práctica de la evaluación con los alumnos del aula	.149	.458	.292	.095	-.030	1.000	.304	.456	.146	.318	-.049	.102
15.7. Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	.569	.395	.532	.362	.506	.304	1.000	.569	.503	.700	.335	.659
15.8. Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	.266	.421	.479	.236	.204	.456	.569	1.000	.600	.521	.300	.349
15.9. Valoren adecuadamente su competencia para planificar y desarrollar propuestas docentes	.600	.486	.318	.445	.495	.146	.503	.600	1.000	.565	.429	.540
15.10. Analicen el uso del propio discurso para promover el aprendizaje de sus alumnos	.352	.230	.291	.224	.287	.318	.700	.521	.565	1.000	.242	.486
15.11. Conozcan ampliamente los materiales y recursos necesarios para enseñar un determinado contenidos	.400	.364	.106	.318	.495	-.049	.335	.300	.429	.242	1.000	.648
15.12. Diversifiquen sus opciones metodológicas de acuerdo con sus alumnos	.576	.360	.435	.511	.566	.102	.659	.349	.540	.486	.648	1.000

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
15.1. Identifiquen sus conocimientos previos sobre la escuela y lo que se han encontrado en la realidad.	27.42	17.774	.701	.824	.864
15.2. Analicen los objetivos y las competencias que han de adquirir durante las prácticas	27.27	18.765	.632	.744	.869
15.3. Analicen las dificultades que se presentan en las prácticas	27.27	18.765	.536	.631	.874
15.4. Clarifiquen sus ideas sobre el aprendizaje	27.08	19.194	.559	.882	.873
15.5. Clarifiquen sus ideas sobre la enseñanza	27.08	18.554	.607	.913	.870
15.6. Elaboren una representación adecuada de la práctica de la evaluación con los alumnos del aula	27.54	19.778	.288	.571	.889
15.7. Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	26.88	19.226	.757	.848	.868
15.8. Reflexionen críticamente sobre su práctica (debilidades, fortalezas, perspectivas de futuro, etc.)	27.42	18.254	.600	.800	.870
15.9. Valoren adecuadamente su competencia para planificar y desarrollar propuestas docentes	27.23	17.545	.707	.753	.863
15.10. Analicen el uso del propio discurso para promover el aprendizaje de sus alumnos	27.50	17.620	.561	.625	.874
15.11. Conozcan ampliamente los materiales y recursos necesarios para enseñar un determinados contenidos	27.23	18.745	.470	.692	.878
15.12. Diversifiquen sus opciones metodológicas de acuerdo con sus alumnos	27.12	18.026	.712	.770	.864

Análisis de fiabilidad: Pregunta 17

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.786	.789	7

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
17.1. Competencia ética profesional	2.42	.703	26
17.2. Competencia de planificación, diseño y programación	2.69	.471	26
17.3. Competencia de innovación docente	2.08	.688	26
17.4. Competencia de trabajo en grupo	2.27	.667	26
17.5. Competencia comunicativa	2.65	.485	26
17.6. Competencia de manejo y resolución de conflictos	2.27	.724	26
17.7. Competencia de autonomía del aprendizaje y reflexión crítica profesionales	2.58	.643	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	17.1	17.2	17.3	17.4	17.5	17.6	17.7
17.1. Competencia ética profesional	1.000	-.195	.013	.345	.212	.396	.058
17.2. Competencia de planificación, diseño y programación	-.195	1.000	.446	.147	.216	.135	.478
17.3. Competencia de innovación docente	.013	.446	1.000	.302	.442	.518	.438
17.4. Competencia de trabajo en grupo	.345	.147	.302	1.000	.547	.589	.463
17.5. Competencia comunicativa	.212	.216	.442	.547	1.000	.617	.537
17.6. Competencia de manejo y resolución de conflictos	.396	.135	.518	.589	.617	1.000	.598
17.7. Competencia de autonomía del aprendizaje y reflexión crítica profesionales	.058	.478	.438	.463	.537	.598	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
17.1. Competencia ética profesional	14.54	7.298	.212	.280	.820
17.2. Competencia de planificación, diseño y programación	14.27	7.645	.281	.396	.794
17.3. Competencia de innovación docente	14.88	6.346	.513	.440	.759
17.4. Competencia de trabajo en grupo	14.69	6.142	.609	.433	.738
17.5. Competencia comunicativa	14.31	6.702	.661	.476	.739
17.6. Competencia de manejo y resolución de conflictos	14.69	5.502	.757	.660	.702
17.7. Competencia de autonomía del aprendizaje y reflexión crítica profesionales	14.38	6.166	.632	.558	.734

Análisis de fiabilidad: Pregunta 18

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.680	.665	7

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
18.1. Los criterios del Equipo de Tutores del Practicum de la universidad	2.08	.560	26
18.2. Los criterios del Tutor de la Universidad	2.46	.582	26
18.3. Las competencias del Practicum del Plan de Estudios de la Facultad	2.19	.491	26
18.4. Los planteamientos educativos del Centro escolar	1.73	.724	26
18.5. Los planteamientos de la/s diferentes Didáctica/s específica/s	1.92	.628	26
18.6. Los planteamientos de la Didáctica General	1.88	.711	26
18.7. Los planteamientos de la Psicología	2.04	.824	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	18.1	18.2	18.3	18.4	18.5	18.6	18.7
18.1. Los criterios del Equipo de Tutores del Practicum de la universidad	1.000	.132	.235	-.341	.018	.224	-.007
18.2. Los criterios del Tutor de la Universidad	.132	1.000	.097	.212	.539	.037	.045
18.3. Las competencias del Practicum del Plan de Estudios de la Facultad	.235	.097	1.000	.039	.050	.409	.376
18.4. Los planteamientos educativos del Centro escolar	-.341	.212	.039	1.000	.569	.248	.487
18.5. Los planteamientos de la/s diferentes Didáctica/s específica/s	.018	.539	.050	.569	1.000	.248	.470
18.6. Los planteamientos de la Didáctica General	.224	.037	.409	.248	.248	1.000	.554
18.7. Los planteamientos de la Psicología	-.007	.045	.376	.487	.470	.554	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
18.1. Los criterios del Equipo de Tutores del Practicum de la universidad	12.23	6.745	.042	.294	.723
18.2. Los criterios del Tutor de la Universidad	11.85	6.055	.275	.386	.673
18.3. Las competencias del Practicum del Plan de Estudios de la Facultad	12.12	6.106	.343	.283	.659
18.4. Los planteamientos educativos del Centro escolar	12.58	5.374	.382	.513	.648
18.5. Los planteamientos de la/s diferentes Didáctica/s específica/s	12.38	5.126	.585	.598	.591
18.6. Los planteamientos de la Didáctica General	12.42	5.054	.507	.395	.609
18.7. Los planteamientos de la Psicología	12.27	4.445	.593	.548	.574

Exclusión de ítems en las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5:

Pregunta 1: excluyendo 1.1, 1.2 y 1.3

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.637	.647	3

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
1.4. Producciones grupales de preparación de las prácticas	1.38	.983	26
1.5. Producciones grupales elaboradas durante las prácticas	1.54	.811	26
1.6. Producciones grupales presentadas al final de las prácticas	1.00	.849	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	1.4	1.5	1.6
1.4. Producciones grupales de preparación de las prácticas	1.000	.432	.240
1.5. Producciones grupales elaboradas durante las prácticas	.432	1.000	.465
1.6. Producciones grupales presentadas al final de las prácticas	.240	.465	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.4. Producciones grupales de preparación de las prácticas	2.54	2.018	.390	.189	.634
1.5. Producciones grupales elaboradas durante las prácticas	2.38	2.086	.567	.325	.383
1.6. Producciones grupales presentadas al final de las prácticas	2.92	2.314	.403	.218	.596

Pregunta 2: excluyendo 2.3**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.828	.827	3

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
2.1. Su participan en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de Etapa, reuniones de Claustro, etc.)	1.77	.863	26
2.2 Su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.,)	2.15	.925	26
2.4. Su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula	2.23	.710	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	2.1	2.2	2.4
2.1. Su participan en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de Etapa, reuniones de Claustro, etc.)	1.000	.748	.482
2.2 Su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.,)	.748	1.000	.614
2.4. Su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula	.482	.614	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2.1. Su participan en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de Etapa, reuniones de Claustro, etc.)	4.38	2.166	.703	.560	.744
2.2 Su participación en actividades programadas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc.)	4.00	1.840	.797	.643	.642
2.4. Su participación en actividades con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula	3.92	2.794	.588	.378	.855

Pregunta 3: excluyendo 3.1, 3.2 y 3.6**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.693	.718	5

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
3.3. Al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.)	1.85	.834	26
3.4. Durante su estancia en la escuela (tutorías, observación in situ, etc.)	2.50	.583	26
3.5. Al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.)	2.92	.272	26
3.7. Antes de su calificación con el tutor del Practicum del centro escolar	2.15	.784	26
3.8. Cuando intuyo que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades	2.38	.697	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	3.3	3.4	3.5.	3.7	3.8
3.3. Al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.)	1.000	.411	.122	.343	.450
3.4. Durante su estancia en la escuela (tutorías, observación in situ, etc.)	.411	1.000	.505	.437	.492
3.5. Al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.)	.122	.505	1.000	.058	.374
3.7. Antes de su calificación con el tutor del Practicum del centro escolar	.343	.437	.058	1.000	.180
3.8. Cuando intuyo que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades	.450	.492	.374	.180	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
3.3. Al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.)	9.96	2.838	.508	.300	.621
3.4. Durante su estancia en la escuela (tutorías, observación in situ, etc.)	9.31	3.262	.646	.507	.569
3.5. Al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.)	8.88	4.506	.331	.318	.701
3.7. Antes de su calificación con el tutor del Practicum del centro escolar	9.65	3.275	.377	.257	.684
3.8. Cuando intuyo que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades	9.42	3.214	.505	.350	.618

Pregunta 4: excluyendo 4.1 y 4.5**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.671	.685	3

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
4.2. Al acabar cada una de las fases del Practicum	2.08	.935	26
4.3. Durante su implicación en el aula	2.12	.816	26
4.4. Al acabar su estancia en el aula, etc.	2.50	.812	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	4.2. Al acabar cada una de las fases del Practicum	4.3. Durante su implicación en el aula	4.4. Al acabar su estancia en el aula, etc.
4.2. Al acabar cada una de las fases del Practicum	1.000	.407	.158
4.3. Durante su implicación en el aula	.407	1.000	.694
4.4. Al acabar su estancia en el aula, etc.	.158	.694	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
4.2. Al acabar cada una de las fases del Practicum	4.62	2.246	.307	.196	.819
4.3. Durante su implicación en el aula	4.58	1.774	.709	.572	.271
4.4. Al acabar su estancia en el aula, etc.	4.19	2.162	.486	.500	.575

Pregunta 5: excluyendo 5.2 y 5.4

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.656	.659	4

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
5.1. Hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido	2.50	.510	26
5.3. Ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar	2.58	.578	26
5.5. Orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro	1.96	.774	26
5.6. Tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de Maestro	1.38	.898	26

Matriz de correlaciones inter-elementos

	5.1	5.3	5.5	5.6
5.1. Hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido	1.000	.339	.254	.437
5.3. Ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar	.339	1.000	.231	.095
5.5. Orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro	.254	.231	1.000	.598
5.6. Tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de Maestro	.437	.095	.598	1.000

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
5.1. Hacer conscientes a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido	5.92	2.874	.463	.286	.593
5.3. Ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar	5.85	3.095	.248	.167	.693
5.5. Orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro	6.46	2.098	.552	.393	.499
5.6. Tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de Maestro	7.04	1.798	.552	.464	.506

Análisis de fiabilidad por medio de la consistencia interna: Encuesta a Tutores

Para cada una de las preguntas 1 a 18, basadas en una escala, se calculó el alfa de Cronbach con el propósito de obtener una medida de la consistencia interna de las mismas. La consistencia se refiere al nivel en que los ítems de una pregunta están relacionados entre sí.

Las preguntas 7, 10 y 16 no fueron incluidas en este análisis, dado que solo contenían tres ítems preestablecidos y las demás opciones eran de respuesta abierta.

En la mayoría de los casos el valor obtenido para este estadístico es aceptable (superior o cercano a 0,7), hay tres preguntas que muestran valores superiores a 0,6 pero inferiores a 0,7 y dos preguntas con valores inferiores a 0,5.

Valores obtenidos para el alfa de Cronbach en cada pregunta

Nº de pregunta	Tema	Nº de ítems	Alfa de Cronbach
1	Utilización de producciones para evaluar los aprendizajes	6	0,48
5	Utilización de resultados de la evaluación para actuaciones y decisiones	6	0,47
2	Observación de situaciones para evaluar los aprendizajes	4	0,64
3	Momentos en que se crean actividades con fin evaluativo	8	0,62
4	Fases en que se realizan actividades con fin evaluativo	5	0,62
6	Utilización de resultados de la evaluación para mejoras actuaciones y decisiones como tutores	6	0,79
8	Importancia de los aspectos en la calificación del Practicum	10	0,66
9	Afirmaciones que aplican a la evaluación de trabajos escritos	10	0,75
11	Importancia de los aspectos en la evaluación conjunta sobre la relación teoría-práctica	8	0,82
12	Importancia de los aspectos para la evaluación final de la programación	10	0,87
13	Importancia de la fundamentación de la programación	5	0,76
14	Importancia de los aspectos para valorar la memoria realizada por los estudiantes	8	0,72
15	Importancia del tiempo dedicado por los estudiantes a diferentes tareas	12	0,89
17	Importancia de las competencias en la calificación final de cada estudiante	7	0,79
18	Afirmaciones que aplican como referentes habituales en la evaluación del Practicum	7	0,67

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los resultados.

Para las cinco preguntas con alfas más bajos (de la 1 a la 5) se revisaron las correlaciones entre cada ítem con la puntuación total y el nuevo valor alfa obtenido al eliminarlo, con el propósito de verificar el ajuste de cada ítem en la respectiva pregunta:

En el caso de la pregunta 1 puede observarse que al separar los tres primeros ítems, referentes a producciones individuales, el valor alfa aumenta a 0,65. Los tres ítems que se mantienen corresponden al tema de producciones grupales. Por tanto, la variabilidad en las respuestas a

esta pregunta puede atribuirse a la diferente valoración que los tutores hacen del trabajo individual.

Al excluir el ítem 2.3 en la pregunta 2 se obtiene un nuevo valor alfa de 0,83. Por tanto, la indagación a cerca de “el desarrollo de la programación diseñada por el propio estudiante con alumnos de su grupo clase” debe ser omitida en esta pregunta.

Con relación a la pregunta 3, que se refiere a los momentos en que se realizan actividades con finalidad evaluativa, es necesario replantear o excluir los ítems 3.1, 3.2 y 3.6, dado que el valor alfa aumenta a 0,69 al omitirlos.

En la pregunta 4 la separación de los ítems 4.1 y 4.5 incrementa el alfa a 0,67. Los mismos se refieren a las fases de inicio y finalización del Practicum.

Por último, la exclusión de los ítems 5.2 y 5.4 en la pregunta 5 provoca un aumento del valor alfa a 0,66.

Revisión de los ítems en las preguntas con menor alfa de Cronbach

Nº de Pregunta	alfa de Cronbach	Ítems Excluidos	Valor alfa Recalculado
1	0,48	1.1, 1.2 y 1.3	0,65
2	0,64	2.3	0,83
3	0,62	3.1, 3.2 y 3.6	0,69
4	0,62	4.1 y 4.5	0,67
5	0,47	5.2 y 5.4	0,66

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de los resultados.

En general, por medio de los resultados de este análisis se verifica que la consistencia de las respuestas dadas por los tutores en las preguntas del cuestionario es aceptable. Solamente en algunos ítems de las preguntas 1 a la 5 se detectó mayor variabilidad o discrepancia entre sus valoraciones. En esos casos sería recomendable replantear o excluir los ítems correspondientes para futuras aplicaciones del cuestionario.

ANEXO N° 3
DIMENSIONES DE ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: ENFOQUE Y CARACTERÍSTICAS; OBJETO Y PARTICIPANTES DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
1. ENFOQUE Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
	<i>Preguntas del cuestionario</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
La evaluación del Practicum: naturaleza y características Naturaleza : enfoque Características: Evaluación continua, reguladora, situada, auténtica	P5. P6. P7	Identificar la concepción. Identificar la concepción de evaluación basada en competencias Identificar las características de la evaluación (continua , reguladora, situada y auténtica) Conocer las finalidades y las funciones de la evaluación del Practicum (función pedagógica y función social) Identificar los aspectos relevantes del aprendizaje de los alumnos a valorar en el Practicum, relacionados con un determinado enfoque.
2. EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: COMPETENCIAS / CONTENIDOS		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación Relación entre el objeto de la evaluación y las características de la misma	P9. P10 P11 P15	Identificar las competencias que promueve el Practicum, señalando las importantes. Relacionar las competencias que promueve el Practicum con los contenidos que evalúan y valoran los tutores.

	P17	Identificar el propósito de relacionar el objeto de la evaluación y las características de la misma.
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN		
II.1. AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad el análisis</i>
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable. El papel del tutor de la Universidad	P7 P16 P18	Identificar los agentes implicados en la evaluación Conocer la organización, y el funcionamiento Identificar la actuación individual y conjunta que los agentes Identificar el objeto de la actuación conjunta de los agentes del Practicum Identificar el grado de incidencia de cada uno de los agentes en los resultados y la calificación final del Practicum Identificar las expectativas sobre el cumplimiento de una práctica de evaluación del Practicum centrada en competencias de los tutores de la universidad, ubicándola en el marco de las actuaciones con otros agentes.
II.2. SITUACIONES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN: CARACTERÍSTICAS y FINALIDADES		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
Situaciones y actividades de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades	P1 P2 P12 P19 P20	Identificar las situaciones y actividades de evaluación que componen el Programa de evaluación. Identificar si existe o no relación entre las situaciones y actividades de evaluación que componen el programa de evaluación de cada tutor con las competencias. Relacionar las situaciones de evaluación que componen el

		<p>Programa de Evaluación con el carácter continuo, regulador, situado y auténtico de la evaluación.</p> <p>Identificar los criterios de evaluación de cada una de las situaciones y sus relaciones con la evaluación de cada de las competencias.</p>
II.3. DISTRIBUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL PRACTICUM		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
Momentos de la evaluación y su caracterización	P3 P4.	Profundizar en el carácter continuo de la propuesta de evaluación del Practicum
<p>Objetivo 2 de la tesis. Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios creen que ayudan a los estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.</p>		
III. CARACTERÍSTICAS DE CADA SITUACIÓN O ACTIVIDAD (“N”) DE EVALUACIÓN QUE COMPONE EN PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE/MEMORIA)		
Caracterización de la situación o actividad de evaluación y su caracterización	P8 P12 P13 P14 P15 P17	<p>Profundizar en el análisis de la práctica de la evaluación centrándose en cada situación: y actividad de evaluación del programa de evaluación del Practicum.</p> <p>(i) Identificar qué se hace antes de la situación de evaluación propiamente dicha;</p> <p>(ii) Identificar qué se hace en la situación de evaluación propiamente dicha</p> <p>(iii) Identificar la práctica de calificación</p> <p>(iv) Identificar formas de comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos y a los demás implicados</p> <p>(v) Identificar formas de uso pedagógico de los resultados de la</p>

		<p>evaluación.</p> <p>Tipos de feedback (regulación: evaluación formativa y formadora).</p> <p>Identificación de las dificultades la práctica de evaluación que declara.</p>
III.1. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum	<p>P5.</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P9</p> <p>P11</p> <p>P14</p> <p>P15</p>	<p>Carácter continuo de la evaluación</p> <p>Carácter regulador de la evaluación: formativa y formadora.</p> <p>Autorregulación</p> <p>Ayuda y actividad formadora: uso del feedback por los participantes.</p> <p>Características del feedback: (i) finalidad; (ii) cercano al momento y al tiempo en que se realizó la tarea (iii) centrado en la actividad realizada o algún comportamiento observable (se habla sobre lo que se hizo y lo que no se hizo) y no sobre la persona; (iv) claro y relacionado con la tarea realizada // general y ambiguo o poco relacionado con la tarea realizada; (v) constructivo (centrado en cómo mejorar), que procura que se identifiquen y comprendan las fortalezas y dificultades de realización de la tarea y tomar decisiones; (vi) feedback que incluye elementos de plan de acción para la mejora de la tarea y próximos feedback.</p>

Objetivo 3 de la tesis. Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.		
IV DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA U.B		
<i>De qué se habla</i>	<i>1. Preguntas</i>	<i>Dificultades y expectativas</i>
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria	P.33 P.34	Dificultades en las prácticas de evaluación del Practicum basada en competencias Dificultades de llevar a cabo una evaluación continua, reguladora, situada y auténtica.
Objetivo 4 de la tesis. Reconocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basadas en competencias.		
Expectativas de la evaluación según la nueva normativa universitaria	P.35 P.36 P.37	Identificar las expectativas en las prácticas de evaluación del Practicum y relacionarlas con las dificultades actuales identificadas por los tutores.

ANEXO N° 4
DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.1 ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
<p>La evaluación del Practicum: naturaleza y características (ENFOQUE)</p> <p>Evaluación continua, reguladora, situada, auténtica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum? 2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias? 3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación de un Practicum basado en competencias? 4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum? 	<p>Identificar la concepción de la evaluación (continua, reguladora, situada y auténtica)</p> <p>Identificar la concepción de evaluación por competencias</p> <p>Conocer las finalidades y funciones de la evaluación del Practicum (función pedagógica / función social)</p> <p>Identificar los aspectos relevantes a valorar en el Practicum relacionados con un determinado enfoque.</p>

I.2. EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN : LA RELACION ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
<p>La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación (OBJETO DE LA EVALUACIÓN) continua, reguladora, situada y auténtica.</p>	<p>5- ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve? 6-¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes? 7-¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?</p>	<p>Identificar las competencias que promueve el Practicum, señalando las importantes Relacionar las competencias que promueve el Practicum con los contenidos que evalúan y valoran los tutores.</p>

II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
II.1. AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
<p>Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable.</p> <p>El papel del tutor de la Universidad</p>	<p>8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?</p> <p>9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?</p> <p>10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?</p> <p>11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?</p>	<p>Identificar los agentes implicados.</p> <p>Conocer la organización, y el funcionamiento</p> <p>Identificar la actuación individual y conjunta: actuaciones individuales, actuaciones conjuntas, toma de decisiones de orientación, seguimiento y mejora de los alumnos.</p> <p>Identificar el grado de incidencia de cada uno en los resultados y la calificación final.</p> <p>Identificar expectativas de prácticas de evaluación del Practicum de los tutores de la universidad en el marco de las actuaciones de otros agentes.</p>
II. 2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN		
	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
<p>Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y</p>	<p>12. ¿Cuáles de todas las actividades de evaluación son orientadas directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos?</p> <p>13. ¿Pueden identificarse tipos de organización diferentes de esas situaciones o actividades de evaluación (p.e. individual o grupal)</p> <p>14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del</p>	<p>Identificar las situaciones de evaluación que compone el Programa de evaluación</p> <p>Relacionar las competencias con las situaciones de evaluación que componen el Programa de Evaluación.</p> <p>Relacionar las situaciones de evaluación que</p>

finalidades	Practicum objetivo de evaluación? 15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?	componen el Programa de Evaluación con el carácter situado y auténtico de la evaluación. Identificar los criterios de evaluación de cada una de las situaciones y sus relaciones con la evaluación de cada una de las competencias: carácter continuo y regulado de la evaluación.
II.3. DISTRIBUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL PRACTICUM		
Momentos de la evaluación y su caracterización	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
	16. ¿Qué ubicación tiene cada situación o actividad de evaluación a lo largo del Practicum? 17. ¿Existen situaciones o actividades de evaluación al inicio, durante y al final de las diferentes fases del Practicum?	Profundizar en el carácter continuo de la propuesta de evaluación del Practicum.
Objetivo 2 de la tesis. Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios creen que ayudan a los estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.		
II. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE/MEMORIA)		
	18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo. ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de	Profundizar en el análisis de la práctica de la evaluación en cada situación: carácter regulador, situado y auténtico. :- Identificar qué se hace antes de la situación de evaluación propiamente dicha;

Situación o actividad de evaluación y su caracterización	<p>la misma?</p> <p>19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?</p> <p>20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad solicitada?</p> <p>21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?</p> <p>22. ¿Cómo se comunica a los estudiantes los resultados de aprendizaje? ¿Cómo se comunica a los demás tutores o miembros implicados en la evaluación del Practicum?</p> <p>23. ¿Qué tipo de participación tiene el tutor universitario, el tutor del centro y el estudiante en la realización de la situación o actividad de evaluación?</p>	<p>- Identificar qué se hace en la situación de evaluación propiamente dicha</p> <p>- Identificar la calificación</p> <p>- Identificar formas de comunicación</p> <p>- Identificar formas de uso pedagógico de los resultados de la evaluación.</p> <p>Tipos de ayudas o regulación: evaluación formativa y evaluación formadora.</p> <p>Identificación de dificultades.</p>
--	---	--

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA.

	<i>Preguntas relacionadas</i>	<i>Propósito o finalidad del análisis</i>
Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum	<p>24. ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?</p> <p>25. ¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?</p> <p>26. ¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación? ¿Al inicio de la actividad; durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?</p> <p>27. ¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?</p> <p>28. ¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback a los estudiantes del Practicum, p.e. ante los errores o</p>	<p>Naturaleza reguladora de la evaluación: formativa y formadora. Autorregulación</p> <p>Ayuda y actividad formadora: uso del feedback por los participantes.</p> <p>Feedback finalidad formativa o sumativa / social.</p> <p>Feedback cercano al momento y al tiempo en que se realizó la tarea.</p> <p>Feedback centrado en la actividad realizada o algún comportamiento observable (se habla sobre</p>

	<p>dificultades que encuentran (centrado en la actividad, orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro?</p> <p>29. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante el feedback que reciben y como lo usan? ¿Considera que valoran el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje de las competencias?</p> <p>30. ¿Permite el feedback la autorregulación del aprendizaje del estudiante?</p>	<p>lo que se hizo y lo que no se hizo) y no sobre la persona.</p> <p>Feedback: claro y situado o relacionado con la tarea realizada // general y ambiguo o poco relacionado con la tarea realizada</p> <p>Feedback constructivo (centrado en cómo mejorar), que procura que se identifiquen y comprendan las fortalezas y dificultades de realización de la tarea y tomar decisiones</p> <p>Feedback que incluye elementos de plan de acción para la mejora de la tarea y próximos feedback.</p>
--	--	--

Objetivo 3 de la tesis. Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.

V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACION BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

<i>De qué se habla</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Dificultades y expectativas</i>
<p>Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria</p>	<p>31. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria.</p> <p>32. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?</p> <p>33. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?</p>	<p>Dificultades en las prácticas de evaluación del Practicum basada en competencias</p> <p>Dificultades de llevar a cabo una evaluación continua, reguladora, situada y auténtica.</p>

	34. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?	
Objetivo 4 de la tesis. Reconocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basadas en competencias.		
<i>De qué se habla</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Dificultades y expectativas</i>
Expectativas de la evaluación según la nueva normativa universitaria	<p>35. ¿Qué expectativas le genera un Practicum basado en competencias en lo referente a las prácticas de evaluación?</p> <p>36. ¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un Practicum basado en competencias?</p> <p>37. ¿Qué conocimientos y competencias debería tener un tutor universitario sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?</p>	Identificar las expectativas en las prácticas de evaluación del Practicum y relacionarlas con las dificultades actuales identificadas por los tutores.

ANEXO N° 5

Entrevista N° 1

Archivo 77 Duración de audio: 44 minutos

1 ENTREVISTADORA: Me gustaría que nos hablaras de las competencias que se
2 promueven en el Practicum II.

3

4 TUTOR: Son las básicas para hacer profesores autónomos delante de las salas de aula, y
5 dentro de ellas todas las que comportan competencias de saber interaccionar los contenidos
6 transversales de las diferentes materias que han estudiado a lo largo de su formación,
7 integrarlas para ponerlas a la práctica. Competencias para ser un profesor autónomo.

8

9 ENTREVISTADORA: De las competencias mencionadas, ¿hay alguna específica que se
10 promueva más en el Practicum, por ejemplo, la planeación, comunicación lingüística, etc.?

11

12 TUTOR: Especialmente la de planeación de una unidad de programación para unos
13 estudiantes concretos y específicos que ya están ahí, que no son estudiantes teóricos sino
14 una realidad de nuestra cultura y nuestra situación de aula clase. En algunas escuelas puede
15 haber mucha población emigrante, en otras más estudiantes con discapacidad. La
16 diversidad y la riqueza de esas aulas, pero también ese es el compromiso y el reto.

17

18 ENTREVISTADORA: De todas las competencias que usted menciona, ¿cuál cree que sea
19 la más importante en el Practicum?

20

21 TUTOR: Yo creo que la de integrar la transversalidad en la planeación.

22

23 ENTREVISTADORA: ¿Qué contenidos junto a las competencias se trabajan en el
24 Practicum?

25

26 TUTOR: Junto con las competencias, el conocimiento del contexto donde el estudiante va
27 a ejercer sus prácticas. El contexto regional, el contexto básico, el contexto de la localidad,
28 el contexto de barrio. Las relaciones entre la institución o escuela donde va a hacer las
29 prácticas, el barrio y el medio sociocultural donde está ubicado es muy importante; porque
30 es el punto de partida y saber las características sociales y el origen de sus niños su
31 situación cultural y social. Aquí normalmente los niños están ubicados en la escuela de su
32 barrio; por tanto, si nuestros estudiantes conocen el barrio, ya se conocen antes de hacer las
33 prácticas las características sociales y culturales de la mayor parte de sus estudiantes.
34 Después conocer las relaciones de la escuela con su entorno -cómo está implicada-,

35 respetar los conocimientos previos de los alumnos antes de planear y de planificar,
36 observar y conocer bien, cómo es el maestro tutor modelo o los otros tutores, conocer las
37 estrategias que utiliza para el control del aula y cómo se imparten contenidos, porque los
38 estudiantes están transitoriamente y no vamos a estorbar, nos vamos a incorporar en la
39 dinámica más o menos a medida que se desarrolla, el adecuarse a las pautas y estrategias
40 de la escuela y del propio maestro. El participar e insertarse muy intensamente en la
41 dinámica de la institución, reuniones de coordinación de docentes, reuniones de acuerdos y
42 también reuniones con instituciones externas que ayudan, que asesoran a la escuela o que
43 asesoran al maestro en algunas causas determinadas o aportan algún tipo de intervención
44 complementaria. Integrarse paulatinamente es algo que conocen en teoría que existe en lo
45 que sería la organización sobre la educación en Cataluña, pero que después lo llevan a la
46 práctica con esa experiencia directa, de tal forma que también se les pide que participen en
47 reuniones con maestros del centro, en reuniones de coordinación docente, con equipos de
48 audición y lenguaje, psicopedagógicos que atienden a la escuela (para) que se vayan
49 integrando paulatinamente al proceso vivencial.

50

51 ENTREVISTADORA: ¿La planificación es otro contenido del Practicum o no?

52

53 [04:43]

54

55 TUTOR: La planificación de la unidad de programación es un contenido que se supone
56 que ellos ya han estudiado en asignaturas de didáctica; no obstante, nosotros les guiamos
57 desde el primer momento porque ellos han hecho alguna práctica de planificación general
58 teórica sobre algún tema o alguna materia de didáctica de la formación de los estudiantes,
59 pero se encuentran con unos niños, una escuela, un plan docente de la escuela, un proyecto
60 curricular de la escuela y una maestra tutora que les dice: “Bueno, nuestro hilo conductor
61 en el plan curricular en este momento es este, ahora vamos a preparar e impartir tal unidad
62 temática de programación y delego en ti que tú la prepares con el asesoramiento de la
63 maestra”. Entonces es realmente cuando se encuentran con que tienen que impartir algo
64 pero para una demanda concreta, y ahí es cuando se sienten débiles, se sienten un poco
65 desprovistos de recursos, que seguro que tienen pero que tienen que recuperar, les
66 acompañamos en ello coordinándonos con el maestro del aula. En ocasiones no planean
67 una unidad completa, planean una parte, depende de las demandas que solicita la propia
68 escuela. Estamos al servicio de la escuela y de la maestra tutora que está tutorizando al

69 estudiante. Si la maestra considera que de una unidad de programación para que los niños
70 trabajen una serie de competencias se va a impartir un apartado y el resto lo quiere asumir
71 ella o, por ejemplo, incorpora al estudiante cuando ella ya ha iniciado la unidad de
72 programación, siempre nos adaptamos. Lo más importante que les cuesta mucho es la
73 evaluación, la evaluación de esa unidad que ellos han impartido, la evaluación de sí
74 mismos y la evaluación de los niños. Lo más importante a partir de las competencias
75 previas les cuesta integrar, seguir el proceso y realizar una evaluación final de lo que han
76 conseguido para los estudiantes y de lo que han conseguido para sí mismos, esto es lo que
77 más cuesta, hay que insistir en ello, parece que quieren evaluar a los niños pero no a sí
78 mismos como profesionales de la educación.

79

80 ENTREVISTADORA: ¿Qué concepción tiene usted de la evaluación del Practicum?

81

82 TUTOR: Es procesual y para mí es muy importante la autorreflexión que realiza el
83 estudiante sobre ese Practicum que está realizando, de ahí que el instrumento del diario me
84 parece muy útil, es un buen instrumento para ello. Creo que en la evaluación del Practicum
85 tenemos que tener en cuenta la autorreflexión, la propia autorreflexión del estudiante, la
86 evaluación que puede hacer con nosotros en el feedback. La evaluación del tutor que puede
87 ser a dos niveles, de ver la unidad de programación, cómo la realiza y valorarla porque
88 está presente cuando los estudiantes imparten la práctica, pero también la evaluación
89 general que hace el tutor de todos los ítems que debe tener un maestro en ejercicio, desde
90 la puntualidad para entrar en el aula hasta el respeto por la privacidad de los datos
91 personales de los niños; hasta el interés por colaborar y participar de una manera
92 comprometida en la dinámica del propio centro, no solo en el aula. Creo que la evaluación
93 que hace el tutor que está compartiendo todos los días con nuestro estudiante es muy
94 importante. Hay varios ejes.

95

96 ENTREVISTADORA: ¿Cómo se da la relación entre el tutor del centro escolar y el tutor
97 de la universidad?

98

99 TUTOR: Se da a varios niveles; un nivel ha de ser el personal, la entrevista, el seguimiento
100 personal, transformarse en colegas, vamos a intentar transformarse en colegas, vamos a
101 intentar buscar los mismos objetivos.

102

103 [09:32]

104

105 ENTREVISTADORA: ¿Cuántas reuniones tienen ustedes con el tutor del centro?

106

107 TUTOR: Hay una mínima. Depende de las distancias geográficas al centro de referencia,
108 una como mínimo, pero existen contactos de diversos tipos, telefónicos, con notas, en la
109 presentación del estudiante, en donde se les dan los datos personales, correos electrónicos.
110 Hoy en día la comunicación por Internet es muy ágil, un encuentro mínimo personal y
111 físico y después varios a lo largo del proceso.

112

113 ENTREVISTADORA: ¿En algún momento ustedes pueden llegar a visitar a los
114 estudiantes cuando están realizando la programación?

115

116 TUTOR: Sí, sí. Se aconseja, intentamos ir en ese momento

117

118 ENTREVISTADORA: Nos parece, según lo que hemos identificado, que es difícil asistir
119 porque tienen a varios estudiantes.

120

121 TUTOR: No es difícil, lo que ocurre es que, como el período en que los estudiantes que
122 están en prácticas es el mismo, es corto y hay algún estudiante que hace sus prácticas en un
123 horario más intensivo, más breve. Es en el mismo periodo que tenemos a todos los
124 estudiantes impartiendo su unidad de programación, entonces es más complicado, pero hay
125 que intentarlo, se intenta de todas formas. También es cierto que a veces las distancias y la
126 comunicación, y a veces también de forma circunstancial, el estudiante puede venir y
127 programar e impartir la unidad en un periodo concreto, pero puede ocurrir cualquier cosa o
128 cualquier imprevisto en la escuela, la unidad se aplaza, las fechas cambiaron porque hay
129 que ser flexible, hay que adaptarse y aun así podemos encontrarnos con que el contenido
130 que pensamos ver cómo se desarrollaba no lo podemos ver y vemos otro que hay posterior
131 o vemos uno antes que está en la línea de programación.

132

133 ENTREVISTADORA: ¿Cómo se concreta en su caso la evaluación de las competencias en
134 las prácticas del Practicum?

135

136 TUTOR: Sobre todo primero en el seguimiento constante y permanente de los estudiantes,
137 en el horario de tutorización y en entrevistas individuales. Además, vamos leyendo todo lo
138 que el estudiante escribe para lo que será su memoria final de prácticas, el diario día a día
139 que le pedimos que sea diario.

140

141 ENTREVISTADORA: ¿Ese diario lo leen los docentes o qué tramitación le dan?

142

143 TUTOR: El diario es un vehículo de comunicación entre el estudiante y yo misma. Lo
144 desarrolla aparte, no es obligación de entregarlo en la escuela, es un instrumento de
145 reflexión para el estudiante día a día y que puede ser compartido si quiere con su tutor o
146 no, no es obligatorio, es un instrumento personal del estudiante en el cual va construyendo
147 su reflexión y va reflexionando sobre las competencias que está adquiriendo de todo tipo,
148 incluso como maestro en ejercicio. Escribe sobre sus fracasos y sus errores y la revisión de
149 aquello que realizó que ha sido fructuoso, provechoso y lo que no. Es como un acto de
150 conciencia diaria en el cual no se le pide solo una descripción física de lo que está
151 observando el estudiante, sino también del proceso que él está viviendo. No es compartido
152 necesariamente con los docentes. Al final esta evaluación se plasma en ese proceso de
153 construcción de la memoria en el cual todo lo debe reflejar ahí, sus vivencias seguro que en
154 el diario, su reflexión diaria y siempre les digo: “Acto de conciencia nocturno por la noche,
155 antes de irse a dormir; reflexionad: qué es lo que hice, qué me ocurrió, qué anécdotas
156 ocurrieron, qué habría que reconsiderar, qué conducta tuve o que acción me ha fallado, qué
157 es aquello que ha sido exitoso, qué vi en un profesor que me pareció importante para yo
158 reproducir en el futuro como estrategia, instrumentos, actividades...” Esto es la parte en la
159 que uno ve ese proceso personal del propio estudiante. Pero después todo aquello que va
160 observando de los diferentes modelos de profesores, de la dinámica del centro, los
161 instrumentos del centro que se manejan y que los analizan, todo eso lo vamos viendo
162 mientras él lo va construyendo en la memoria. En ocasiones lo compartimos con todo el
163 colectivo, pero no todo; en muchas ocasiones también, además, hacemos un seguimiento
164 individualizado.

165

166 ENTREVISTADORA: Si tuviéramos que identificar algunas prácticas de evaluaciones
167 puntuales y concretas que usted utiliza en el Practicum, ¿cuáles serían?

168

169 [15:27]

170 TUTOR: Ehh, ehh...

171

172 ENTREVISTADORA: Pareciera que la memoria es una.

173

174 TUTOR: Una es la memoria, el proceso de la misma, cada parte de la memoria es casi un
175 elemento de evaluación, cada una de las partes, tiene mucho peso, también el seguimiento
176 continuado del proceso, es muy importante el contacto con el tutor de la institución
177 también y la propia participación del estudiante dando al resto de compañeros del grupo
178 herramientas de ese proceso de reflexión, compartiendo soluciones que ha encontrado ante
179 un conflicto determinado, ante una dificultad determinada, compartiendo el proceso de
180 construcción personal. Me parece que un maestro ha de ser cooperativo, ha de aprender a
181 colaborar con los otros maestros del centro y el espacio de la tutoría de prácticas es un
182 espacio de aprendizaje de competencias solidarias y de cooperación. El porcentaje
183 importante es la memoria, el porcentaje importante es el porcentaje de la evaluación del
184 propio tutor y las consideraciones del propio tutor y un porcentaje importante es esa
185 participación en tutorías dando, ayudando a que otros compañeros para que construyan
186 también.

187

188 ENTREVISTADORA: ¿Qué indicadores de evaluación usa usted en esas actividades o
189 situaciones de evaluación? ¿Los estudiantes los conocen o no?

190

191 TUTOR: Ellos, el primer día, conocen los ítems de evaluación con los que van a ser
192 evaluados, actitudes cooperativas, puntualidad, asistencia y construcción de apartados de
193 la memoria. El primer día se les muestra una especie de tablilla con la cual van a ser
194 evaluados y donde siempre se les dice que no es estadístico, que es ponderado, y se va
195 haciendo un seguimiento. Además, hay otros indicadores añadidos, que son las entrevistas
196 con los estudiantes y el seguimiento del trabajo que realizan.

197

198 ENTREVISTADORA: ¿Hay una parte con esto de las situaciones o actividades de
199 evaluación que se habla a nivel teórico sobre el antes, durante y después de las situaciones?

200

201 TUTOR: Ehh, ehh, ehh.

202

203 ENTREVISTADORA: ¿En qué momentos están ubicadas las actividades o situaciones de
204 evaluación y que ayuda tiene el alumno antes de esa programación, qué durante y qué
205 después?

206

207 TUTOR: Usualmente siempre se les da información previa al estudiante como futuro
208 profesor, sabe de qué va la memoria, siempre se les enseña, se les explica lo que han de
209 hacer y hasta comparten con ellos. Incluso en ocasiones hasta ven modelos de actividades
210 y sus características hechas por compañeros de cursos anteriores, nunca del mismo centro
211 al que van a hacer sus prácticas. Se les enseña para que se hagan una representación más
212 próxima y después seguimos reflexionando conjuntamente. Hay mucho diálogo y mucha
213 entrevista individualizada en el grupo con los estudiantes que van a la misma escuela.
214 Aparte de la sesión semanal que se tiene con los estudiantes en horario de escuela, que
215 ellos no van a escuela y vienen para ser tutorizados. También hay horario de salida de
216 escuela, porque algunas están muy alejadas, los estudiantes vienen aquí por la tarde noche
217 con secuencias pactadas para hacer ese seguimiento más individualizado.

218

219 [19:36]

220

221 ENTREVISTADORA: Ahora que me habla de los trabajos de grupo, ¿hay alguna situación
222 o actividad de evaluación grupal que se llegue a calificar?

223

224 TUTOR: Se valora la capacidad de dar, de cooperar con el grupo. Como actividad concreta
225 específica, dar al grupo observaciones que han hecho, por ejemplo, cómo mantener la
226 dinámica interna del aula un profesor novel con una gran diversidad de niños en la clase,
227 en ocasiones quiere ser tan afectivo, tan afectuoso que olvida que en ocasiones hay que
228 tener cierta distancia para enmarcar la dinámica de la clase y trabajar determinados
229 contenidos o determinadas competencias. Entonces el aprender cómo lo hacen profesores
230 expertos que no son noveles, cómo lo consiguen, esto después lo comparten porque es
231 buena la experiencia de uno de los alumnos, por ejemplo, para los otros. En situaciones en
232 las que hay estudiantes con determinadas necesidades educativas especiales, cómo se
233 resuelve, cómo se da la atención, una respuesta optimizadora para estos alumnos. Lo
234 comparten y se hace un feedback, una relación para que otros compañeros lo puedan
235 incorporar. Algo que en nuestras escuelas no está estandarizado, cómo en determinadas
236 escuelas se enseña a leer o a escribir. Además de que es en lengua catalana, que es la

237 lengua de esta comunidad, además, a veces, hay escuelas que utilizan un método fonético,
238 otras escuelas utilizan un método silábico, otras el método global. Resulta que todos los
239 estudiantes en nuestras escuelas no presencian la misma dinámica y en ocasiones algunos
240 tienen un niño recién llegado trasladado de otra escuela y se bloquean porque no conocen
241 el método. Entonces el compartir cómo se resuelve la intervención en lengua escrita y en
242 lectura, en las escuelas de infantil y primaria es muy provechoso para ellos; incluso a veces
243 construyen juntos un pequeño dossier y se lo dan a los otros, es como un regalo al resto de
244 compañeros. No sé si hay alguna otra cosa más, otra cosa es con los estudiantes que están
245 en la misma escuela, comparten el estudio de los documentos básicos juntos, no va a
246 estudiar cada estudiante por separado el reglamento de la escuela, el proyecto curricular, el
247 de régimen interno, esos documentos los pueden estudiar en grupo; eso si después cada
248 uno hace su reflexión personal crítica, personal individualizada, pero pueden compartir los
249 documentos, igual el contexto. Si hay ocho estudiantes en una misma escuela, no ocurre
250 esto, pero si hay varios estudiantes en una misma escuela juntos estudian el barrio
251 contexto, lo comparten, no es necesario que cada uno de ellos por separado haga el trabajo,
252 lo pueden hacer, ellos eligen, si quieren pueden hacer el trabajo del contexto juntos; eso si
253 después la valoración de cómo ven el contexto de la escuela ya lo harán individualmente.
254 Igual la escuela, los niños están en un barrio y están en una escuela, la escuela tiene
255 también unas características físicas y organizativas, esto también lo pueden trabajar en
256 grupo o individualmente, siempre se les permite elegir.

257

258 ENTREVISTADORA: Después de la presentación y la defensa de la memoria, ¿ahí se
259 cierra el proceso o sigue un proceso más?

260

261 TUTOR: Posterior a la presentación y a la defensa de la memoria: ahí se acabó si el
262 estudiante está aprobado. Lo que ocurre es que los estudiantes tienen las puertas abiertas
263 para cualquier circunstancia, algunos continúan, algunos demandan ayudas en momentos
264 puntuales. Especialmente, como son estudiantes que están finalizando, muchos están en
265 dejar la institución durante un periodo, pero están preocupados por su futuro profesional y
266 piden un poco de orientación profesional. Al respecto, desde salidas laborales, estrategias
267 para la preparación de comprobaciones que hace la Generalitat para obtener plazas.
268 Comienzan a pedir un poco una aproximación hacia la inserción del mundo laboral. En
269 ocasiones se hacen un par de reuniones para cuando hay varios estudiantes con dudas de

270 esas características y otras compartirlo. También porque alguno ya encontró la solución y
271 pueden ayudarse entre ellos.

272

273 [25.11]

274

275 ENTREVISTADORA: Usted nos ha mencionado por ahí la palabra feedback. ¿Cómo
276 utilizan el feedback en el Practicum II?, ¿en qué momentos se utiliza?, ¿de qué tipo?, ¿es
277 escrito u oral?, ¿con qué tipo de evaluaciones o si es en otro momento?

278

279 TUTOR: Siempre predomina mucho el feedback oral en debate en grupo, entre los
280 alumnos también. O sea, las líneas del feedback son bidireccionales y multidireccionales.
281 Todo el mundo puede participar con orden reflexionando y haciendo su aportación sobre el
282 tema que el alumno o que yo misma haya sugerido. También por escrito a través de los
283 correos electrónicos. Por ejemplo, los estudiantes que envían notas que están preocupados
284 por algo que han realizado, una consulta. En ocasiones se responden por correo electrónico
285 o a veces entre ellos, a manera de foro, responden o contribuyen a aclarar cualquier
286 problema o dificultad.

287

288 ENTREVISTADORA: De lo que me has hablado pareciera que las situaciones de
289 evaluación son la programación, la memoria y la defensa.

290

291 TUTOR: Estas son claves porque la comisión de prácticas tiene marcado un ítem de
292 calificación para la programación, es decir, el tutor de prácticas sabe que su estudiante uno
293 de los ítems de calificación va a ser la unidad de práctica o programación y, por otro lado,
294 un maestro en formación tiene que saber programar, porque eso es importante; eso por un
295 lado. Luego la memoria es un instrumento muy interesante, casi como proyecto final de
296 carrera. El estudiante, cuando finaliza, tiene que estar orgulloso de su experiencia de
297 prácticas y de lo que ha construido sobre esa experiencia, esa memoria es como el proyecto
298 final de sus estudios, ha de estar orgulloso de tenerla en su estantería o de mostrarla a quien
299 quiera o entregar una copia a la institución.

300

301 ENTREVISTADORA: En esos aspectos concretos, ¿qué le pide la comisión de prácticas?,
302 ¿cómo se hace el feedback, cómo lo planifican?

303

304 TUTOR: En la comisión de prácticas, en alguna reunión que se supone que es de
305 coordinación, depende de los elementos responsables de esa coordinación. En ocasiones
306 hay un buen feedback y en ocasiones menos; bueno, el feedback depende de en quién
307 delegan la comisión de prácticas esa responsabilidad.

308

309 ENTREVISTADORA: Pero en el caso tuyo, en la memoria, en la programación, en
310 exposición, ¿cómo manejas el feedback?

311

312 TUTOR: Sobre todo en entrevistas, oralmente o por escrito.

313

314 ENTREVISTADORA: Y en los documentos que ellos presentan ¿se les escribe algo, se les
315 hace alguna corrección?

316

317 TUTOR: Siempre, siempre. Lo que pasa es que es procesual, de forma de que cuando
318 realizan un documento de un apartado -imaginemos que el estudiante, por ejemplo, envía
319 80 páginas de una unidad de programación- hay preguntas en el texto, sobre el texto, se
320 devuelve, vuelve a venir replicado. Se le pregunta, esta unidad cuántas sesiones va a tener
321 y el estudiante contesta y cómo nos va a distribuir; al final, se va construyendo
322 conjuntamente, pero es un proceso, nunca es un proceso cerrado, muerto, es un proceso
323 que viene desde el inicio de las prácticas.

324

325 ENTREVISTADORA: ¿Cuál es el proceso de ese feedback?

326

327 TUTOR: Ayudarle a que vaya construyendo, es un propósito como de andamiaje para que
328 el estudiante vaya reflexionando y plasme por escrito aquello que está construyendo. El
329 proceso vuelve a ser parecido a lo del diario, reflexionar sobre lo que está construyendo,
330 hacerlo consciente y también ayudarle a que sistematice aquellas competencias que está
331 adquiriendo. Las sistematice y las plasme en el documento final de la memoria, que lo
332 tenga reflejado.

333

334 [30.08]

335

336 ENTREVISTADORA: ¿Cómo reaccionan los estudiantes a ese feedback: lo valoran, lo
337 dejan pasar en muchos momentos? Desde su experiencia, ¿cómo es?

338 TUTOR: En general, depende de la actitud del profesor. Yo creo que el estudiante de
339 prácticas es un estudiante maduro y pronto va a ser maestro. Entonces entiende que
340 estemos preocupados porque realice un trabajo de calidad, es un maestro que ya lanzamos
341 al mercado. Por tanto, va a ser responsable del desarrollo de la construcción de niños que
342 son los ciudadanos del mañana. Yo creo que lo entiende porque nosotros estamos
343 convencidos y en ocasiones puede haber alguna complicación en la relación con el
344 estudiante con el feedback. Pero cuando esto ocurre es porque es un estudiante que creyó
345 que las prácticas eran una estancia física en una institución y no era un compromiso. Los
346 estudiantes que creen que es un compromiso, que las prácticas son importantísimas para su
347 construcción personal y académica, agradecen mucho ese acompañamiento. Al final del
348 proceso ha ganado muchísimo, ha construido mucho.

349

350 ENTREVISTADORA: Y en ese feedback ¿qué aspectos o elementos tomas en cuenta para
351 darlo?

352

353 TUTOR: En general, en todo aquello que el estudiante deja plasmado sobre sus
354 documentos, pero que es un volumen tremendo, es todo el guión y toda la historia suya
355 personal de reflexión durante las prácticas. En todo, en los textos, en lo que opina de los
356 maestros, del tutor, o de otros maestros que pasan por el aula, en su reflexión de cómo
357 funciona la dinámica interna de la institución, en cómo observa o no, si hay una relación
358 complementaria entre la asociación de padres de la escuela y el claustro de profesores. Se
359 le pide que lo observe todo, que reflexione sobre todo, se le pide desde el contexto en que
360 está la escuela y se le dice que si él va a quedar contratado como maestro de esa escuela y
361 quisieras llevar a los niños a conocer el barrio, que es una de las unidades de la
362 programación de ciencias sociales, qué le mostrarías al niño para que conociera su barrio,
363 como maestro en prácticas tú has de conocer eso. Se le pide que reflexione, valore, lo vaya
364 dejando plasmado sobre el documento que va construyendo y se le va haciendo el
365 feedback. Sobre todo el elemento es un elemento escrito. Además de lo que vayamos a
366 conversar seguro, pero después tiene que incorporarlo al documento. Son muchas hojas.
367 De hecho, las vacaciones de Navidad, que ya casi es el final del periodo de prácticas, nos
368 las pasamos en entrevistas sobre estos documentos.

369

370 ENTREVISTADORA: Ahora pasemos a los dos últimos aspectos que forman las
371 preguntas. Se habla ahora de que el Practicum está relacionado con las competencias, la

372 Universidad de Barcelona ha sido una universidad piloto. ¿Qué dificultades o qué
373 problemas ha visto usted con esto de un Practicum basado en competencias, sobre todo en
374 lo relacionado con la evaluación?

375

376 TUTOR: Yo no veo dificultades cuando hay un feedback y una buena comunicación y
377 confianza completa con los estudiantes. El problema siempre es el punto de partida. El
378 estudiante, cuando va a hacer sus prácticas, ha tenido unos previos con unos programas
379 básicos de la Universidad de Barcelona, pero que en ocasiones no es un estudiante más
380 exitoso que otros o en ocasiones sí. Depende de los previos que ha tenido, de la reflexión
381 que ha hecho el propio estudiante sobre su proceso de formación, cuando llega a las
382 prácticas lleva un bagaje u otro, como los niños en la escuela. Entonces hay estudiantes
383 que tienen asumidas menos competencias que otros, hay estudiantes que aún creen que las
384 competencias sobre evaluación son para los niños, pero que no va con ellos. Es decir, que
385 requiere también un andamiaje individualizado, estudiante por estudiante, además de las
386 sesiones grupales. Ese proceso de reflexión sobre la adquisición de competencias no todos
387 lo tienen igual de adquirido.

388

389 [35.19]

390

391 ENTREVISTADORA: ¿Y cómo lo logra el docente universitario?, ¿hay un plan x de
392 competencias en el plan docente? ¿Es obvio que algunos estudiantes lograron más
393 competencias que otros? ¿Cómo logro yo como tutor universitario saber qué competencias
394 y qué proceso lograron los estudiantes?

395

396 TUTOR: Es muy interesante hacer un cuestionamiento inicial cuando llegan los
397 estudiantes de las prácticas, preguntarles sobre sus competencias es muy conveniente y
398 después ir siguiendo nosotros el proceso, y al final preguntarles de nuevo sobre las
399 competencias, pueden ser los mismos ítems iniciales. Va muy bien hacer una pequeña
400 cuadrícula, preguntarle sobre estos ítems concretos, para ver qué creen ellos, aparte de lo
401 que uno ha observado, qué creen ellos que han resuelto sobre las competencias.

402

403 ENTREVISTADORA: ¿Qué expectativas le genera a usted este Practicum basado en
404 competencias en relación con lo que han hecho anteriormente, relacionado con las

405 prácticas de evaluación, con los conocimientos y competencias que adquieren los
406 estudiantes? ¿Cómo cree usted que debe ser un Practicum basado en competencias?

407

408 TUTOR: Yo tengo altas expectativas. Lo que ocurre es que estamos en un proceso de
409 adaptación en el cual lo que estamos observando debe ser compartido con los otros tutores
410 que también están siguiendo y llevando a cabo este Practicum y con la propia comisión de
411 prácticas. Yo creo que aquí todavía no hemos acabado de conjugar lo que podría ser la
412 coordinación íntima entre los diferentes agentes de esta tutorización y de esta evaluación
413 del Practicum, estamos en proceso, es un proceso. Mis expectativas son altas, pero no
414 puedo decir que lo hayamos conseguido. Creo que es un proceso que no sé cómo avanzará,
415 porque a veces depende de instrumentos humanos, de instrumentos burocráticos, de
416 instrumentos organizativos. Hay cosas tales como una pregunta: ¿el año próximo yo (seré)
417 tutora de prácticas?, yo no lo sé, ¿en el próximo curso las personas que coordinan a los
418 tutores de base serán las mismas?, no lo sé. Habría que contribuir a estabilizar un poco más
419 el proceso interno dentro de la institución, y no es fácil porque estamos en un momento de
420 cambios académicos y también de problemas económicos; por tanto, no lo sé. Yo tengo
421 grandes expectativas, pero también creo que todo no lo hacemos bien, que es una
422 institución enorme y que esta aplicación en una institución pequeña y menos densamente
423 poblada puede ser mucho más ágil y que en nuestro caso tiene que pasar por distintos
424 escalones que habría que hacer más fluidos, pero tengo confianza, tengo confianza.

425

426 ENTREVISTADORA: ¿Cumplen los centros escolares que desde hace tiempo los tienen
427 asignados como para implicar o ejecutar un programa en competencias?

428

429 TUTOR: Sí, sí, yo estoy muy satisfecha. También es verdad que no tengo cada año los
430 mismos centros escolares, lo cual para mí es lamentable, porque ya cuando uno consigue
431 tener las puertas abiertas en la institución, consigue haber dialogado con la jefe de estudios,
432 responsables de prácticas, ya hay un paso avanzado ganado para tratar otras temáticas,
433 pues igual al año siguiente no hay un centro igual al del año anterior para poner estudiantes
434 en prácticas. Pero **sí** en general los centros que se ofrecen para tener estudiantes en
435 prácticas son muy colaboradores, se esfuerzan muchísimo, rigurosos. Es genial, porque
436 nadie les obliga a tener estudiantes en prácticas, nadie les obliga a tener jóvenes animosos
437 críticos con la realidad, con ganas de cambiar la educación y de mejorarla, nadie les obliga

438 a tener aquellos ojitos ávidos e (...) dentro de sus lugares en las reuniones. Un centro que
439 se abre a tener estudiantes en prácticas acostumbra ser un centro muy interesante.

440

441 [40.33]

442

443 ENTREVISTADORA: Y los estudiantes del Practicum ¿tienen alguna remuneración o no?

444

445 TUTOR: No, ninguna, y los maestros de primaria tampoco, es totalmente voluntaria, lo
446 único que tienen es una justificación escrita de la universidad indicando que hizo tutoría de
447 prácticas.

448

449 ENTREVISTADORA: Si nosotros dijéramos qué es lo que tomamos en cuenta para dar la
450 calificación final del Practicum que ustedes en última instancia tienen que dar una
451 acreditación, ¿qué tomas vos en cuenta?

452

453 TUTOR: El proceso, el proceso de evolución en el periodo de prácticas y el pensar que ese
454 estudiante va a ser capaz. Primero el proceso, porque en el documento se plasman muchos
455 contenidos adquiridos, mucha reflexión, muchas observaciones de las instituciones y de
456 cómo funcionan. Pero después hay que ver si va a ser capaz de estar “solo” en el aula o
457 acompañado en toma de decisiones.

458

459 ENTREVISTADORA: ¿Qué pasa con los que vemos que todavía están un poco débiles
460 para trabajar con un grupo?

461

462 TUTOR: Lo tenemos que plantear, no podemos lanzar a las escuelas a estudiantes con un
463 perfil que no va a dar el tono de nuestra institución. Nosotros -al menos en mi caso-, yo
464 aspiro a que los estudiantes que hacen las prácticas sean tan buenos y tan potentes que la
465 escuela se plantee si no podría captarlos como futuros profesionales Esta es mi ambición,
466 mi aspiración, en ocasiones no se puede hacer porque son escuelas públicas que tienen un
467 camino, pero sí que es verdad que estoy orgullosa, porque casi cada año los que hacen sus
468 prácticas en escuelas subvencionadas o privadas son contratados para el año siguiente en
469 la propia escuela.

470

471 ENTREVISTADORA: Usted conoce dentro de los profesores de prácticas que, bueno, nos
472 hemos dado cuenta que se reúnen poco, que tienen esa necesidad de reunirse. Tienen un
473 plan o programa de evaluación paralelo al plan docente, si se los piden o no se los piden,
474 ¿cómo se da eso?

475

476 TUTOR: Yo pienso que hay que reforzar ese seguimiento, es mi preocupación en estos
477 momentos que estoy finalizando el periodo, mi preocupación. La responsabilidad creo
478 que no es de la comisión de prácticas, creo que la comisión de prácticas está sensibilizada,
479 pero que a veces hay mecanismos en el camino como ocurre en todas las instituciones, hay
480 eslabones que a veces pueden fallar, esa es mi preocupación. Creo que podría ser mucho
481 mejor esta reunión, esta ósmosis entre un tutor y otro, podría ser mucho más enriquecedora
482 y que se podría mejorar. Eso es lo que opino porque llevo muchos años en la tutoría de
483 prácticas y este año ha sido un año triste en este sentido y creo que no es culpa de la
484 organización.

485

486 ENTREVISTADORA: Ustedes hacen una devolución a la comisión de prácticas, ¿qué se
487 hace con esas devoluciones?

488 TUTOR: Bueno, sí, a la persona que la comisión de prácticas delega, la comisión en total
489 no, al responsable de un grupo.

490

491 ENTREVISTADORA: ¿Ustedes reciben un feedback o no?

492

493 TUTOR: Eso depende mucho de esa pieza clave.

Entrevista N° 2

Archivo 82-83. Duración de audio: 44 + 3:24 minutos

1 ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las competencias que se promueven en el
2 Practicum?

3

4 TUTOR: Bueno, en el Practicum... Ahora me has tomado un poco de sorpresa...
5 Tendría que pensarlo un poquito, yo creo que hay bastantes competencias que se
6 fomentan en el Practicum. La capacidad de organizarse y de planificarse, la capacidad
7 de relacionarse socialmente, de trabajar las habilidades comunicativas lingüísticas e
8 interpersonales. Bueno, en definitiva yo creo que se ponen en práctica muchas de las
9 competencias que se han trabajado bastante en las asignaturas de la carrera.

10

11 ENTREVISTADORA: De las competencias profesionales que ha mencionado, ¿cuáles
12 cree que son las que más importantes?

13

14 TUTOR: Bueno, yo creo que el estudiante se pone en contacto como habla, como se
15 pone en contacto con un equipo docente, con un claustro y con un entorno social. Por lo
16 tanto, yo creo que la capacidad de relacionarse, de ejercer la función tutorial, de
17 planificarse, de hacer los seguimientos de los estudiantes. Todo esto es lo que creo se da
18 en el Practicum.

19

20 ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son los contenidos del Practicum?

21

22 TUTOR: Yo hace algún tiempo que no doy el Practicum. Pero los contenidos que se
23 dan son (estos): en primer lugar, hay una parte del conocimiento del centro y
24 conocimiento del entorno, hay que ver la escuela, dónde está situada, en qué contexto,
25 cómo surgió, qué tipo de población recogen, cómo se organiza internamente, cómo son
26 los requisitos legales que funcionan en la escuela, los proyectos lingüísticos, los planes
27 de acogida, los planes estratégicos, las programaciones; esa sería una parte en ese
28 conocimiento del centro de su entorno. Luego ver cómo se organizan, cómo están en el
29 aula, cómo funcionan internamente dentro del centro los diferentes estamentos, los
30 órganos colegiados, y luego en el aula ver al maestro o profesora de aula cómo planifica
31 la enseñanza con unos alumnos concretos, también hay una parte del contenido de
32 observación de los alumnos en general y de un alumno en particular. Las veces que he

33 estado impartiendo práctico, el I era de tres semanas y el II de un semestre de
34 permanencia en la escuela, entonces los contenidos eran el conocimiento del entorno del
35 centro, la organización del centro, con toda la documentación que existe de la vida de la
36 escuela, fijarse en un aula, ver cómo el tutor del aula planifica la docencia, cómo
37 califican a los estudiantes, cómo les orienta, fijarse en un alumno y luego, una vez que
38 tienen el conocimiento, hacía intervenciones concretas dentro del aula, programando
39 unidades de aprendizaje y actividades de aprendizaje y de evaluación.

40

41 ENTREVISTADORA: ¿Qué concepción tiene usted de la evaluación?, ¿qué creencias
42 tiene?, ¿qué pensamientos?

43

44 [4:33]

45

46 TUTOR: Yo creo que la evaluación es importantísima. De hecho, hay gente
47 especializada, y en investigaciones al respecto que mantienen que para incidir en los
48 aprendizajes y movilizar las formas de aprender es más importante la evaluación que la
49 metodología incluso. La evaluación nos permite -si es una evaluación continua-,
50 permite... hay muchos tipos de evaluación; hay una evaluación formativa y formadora y
51 esa evaluación formativa y formadora regula el aprendizaje y la enseñanza. Además,
52 hay una evaluación acreditativa que certifica al final. Lo importante es la continuada,
53 formativa y formadora, que hace que los estudiantes, a partir de los inputs de la
54 evaluación, vayan reflexionando sobre su proceso y se vayan autorregulando y el
55 profesor lo mismo en (...) de cómo salen las evaluaciones también reflexione y vaya
56 modificando sus formas de planificar sus clases.

57

58 ENTREVISTADORA: ¿Qué características debe tener la evaluación del Practicum
59 basado en competencias?

60

61 TUTOR: Yo creo que lo importante aquí es que a veces se valora la memoria final que
62 hace el estudiante, se valora muchísimo, pero eso es un documento que refleja la
63 percepción del estudiante sobre su proyecto y sobre su experiencia en la escuela, pero
64 para evaluar competencias sólo pueden valorarse en la acción; por lo tanto, yo creo que

65 para que haya una buena evaluación del Practicum hay que ver a los estudiantes cómo
66 se desempeñan en el aula aplicando sus unidades de programación, cómo se relaciona
67 con los niños, cómo interactúa con la maestra tutora y también hablar mucho con la
68 maestra tutora para que ella vaya observando en el día a día en el aula cómo el
69 estudiante de prácticas va desenvolviéndose, coger registros de sus actuaciones, porque
70 si no se valora en la acción es muy difícil poder certificar el desarrollo de las
71 competencias. La literatura habla de que es importante la narración de la historia, pero
72 es importante la observación, la observación.

73

74 ENTREVISTADORA: ¿En qué momentos están ubicadas las actividades o situaciones
75 de evaluación y qué ayuda tiene el alumno antes de esa programación, qué durante y
76 qué después?

77

78 TUTOR: En el antes hay unas sesiones, que son generales para todos los estudiantes de
79 prácticas, en las que se les dan unas indicaciones y se les pide que ellos reflexionen y
80 hagan valoraciones sobre cómo van a aplicar y qué proceso. Normalmente yo lo que
81 hacía era darles primero a todos unas indicaciones y a partir de ahí ellos tenían que
82 elaborar su proyecto, este proyecto se ponía en común con todo el grupo y luego había
83 también una parte individualizada de seguimiento. Una vez valorado el proyecto de lo
84 que van a hacer, de comentarlo con todo el grupo, ellos buscaban información y yo
85 también podía proporcionarles información, también lo compartían con todos sus
86 compañeros y salían proyectos mejorados con aportación de todos y luego había una
87 tutoría individual conmigo y en esta se concretaba el proyecto que se daba el visto
88 bueno para desarrollarse. Luego seguían con el proyecto, lo presentaban a la maestra
89 tutora, la tutora hacía los comentarios pertinentes, inclusive si surgía alguna
90 modificación se hacía, porque, claro, lo que importaba era que el proyecto fuera
91 contextualizado y quien conocía la dinámica del grupo clase era la maestra tutora; por lo
92 tanto, nada podía aplicarse ni realizarse del proceso sin haber hablado con la maestra
93 tutora. Después de todo acordado, entonces los estudiantes podían empezar a trabajar en
94 el proyecto, era un proyecto importante, lo hacíamos por etapas: primero el análisis del
95 centro, del aula, de los niños, de la unidad de programación; básicamente en cuatro
96 partes. Entonces era un trocito acumulativo, conociendo el centro se conocía el

97 funcionamiento, se concretaba en el aula, se conocían los niños y a partir de ahí se
98 podría planificar la unidad de programación y luego eso se discutía en las sesiones
99 generales e individuales para resolver problemas, también se hablaba constantemente
100 con las dos tutoras y luego se aplicaba. En los días de aplicación yo procuraba que yo
101 pudiera asistir para ver cómo se desempeñaba el estudiante y también aprovechaba para
102 hablar con la tutora para cambiar impresiones. Yo veía al estudiante en acción, veo que
103 es importante; luego, una vez realizado, ellos iban enviando su memoria, yo soy
104 bastante exigente con la memoria, ellos iban enviando apartados de la memoria. Yo creo
105 que la (...) memoria es importante porque así el aprendizaje se hace mucho más
106 significativo si ellos son capaces de recogerla bien, de expresarla bien, de formalizarla,
107 la interioriza mucho más y por lo tanto puede transferirla a otros contextos; por lo tanto,
108 yo no daba nunca nada por bueno sin haber visto qué escribían, cómo la escribían y a
109 menudo les hacía feedback para que modifiquen cosas o las revisaran de forma que,
110 cuando ya presentaban la memoria, ya la habíamos leído mucho y mejorado mucho y en
111 el momento que la presentaban sabían que yo la valoraría bien porque la habíamos
112 elaborado juntos y ellos habían ido mejorándola a partir de las retracciones (feedback).
113 Luego venía la exposición y también insistíamos mucho en esto de cómo debía hacerse
114 una exposición oral formal, porque eso se trabaja poco, la habilidad de exposiciones
115 orales se trabaja muy poco y por lo tanto exponen pero no tienen pautas, no se sitúan
116 sobre el tipo de texto que están elaborando oralmente, cómo tienen que interactuar con
117 su auditorio, cómo tienen que ver si le siguen o no le siguen, dándole tiempo a la
118 modulación, la velocidad, eso también lo trabajábamos un poco. A partir de la
119 explicación de cómo tenía que ser una exposición oral formal. Ellos hacían su esquema,
120 luego se les indicaba el tiempo y ellos exponían.

121

122 [12:51]

123

124 ENTREVISTADORA: Después de la exposición, según lo que hemos visto, es que se
125 les devuelve la nota, la calificación al final de que ellos entregan la memoria y hacen la
126 exposición. ¿Qué pasa con la calificación: se termina la actividad o qué pasa?

127

128

129 TUTOR: Sí, porque... a ver... es que es así, lo que pasa es que en mi caso yo no les
130 ponía nota numérica, pero como me iban presentando fragmentos de su actividad y
131 hacían una actuación concreta, la comentábamos y yo la valoraba. Ellos ya sabían si
132 aquello tenía que modificarse o darse por bueno. Yo les decía si era un trabajo
133 excelente, si era justito o si tenían que mejorarlo, ellos ya lo sabían. Por lo tanto, no
134 había calificación numérica, pero sí feedback que le servía para orientarse; por lo tanto,
135 la nota final en mi caso, mi experiencia, nunca ha significado un problema, porque tanto
136 si he puesto un cinco como un excelente, los alumnos ya lo sabían, ellos sabían que su
137 trabajo era justo si no lo habían modificado sabían, suspensos, pero pocos; yo no
138 aceptaba que me presentaran un trabajo de suspenso, a veces algunos lo hacen porque
139 los estudiantes muchas veces se empeñan en presentarlo, pero el estudiante sabía que el
140 trabajo no tenía los parámetros a desarrollar y por lo tanto no había mucho problema.

141

142 ENTREVISTADORA: Durante el proceso ¿usted comunicaba los resultados?

143

144 TUTOR: Durante el proceso ellos iban hablando de lo que hacían y al mismo tiempo
145 presentando fragmentos de su memoria, yo no dejaba nunca que lo acumularan al final.
146 Sino que a medida que avanzaban iban ya dando partes de la memoria para que
147 pudiéramos comentar.

148

149 ENTREVISTADORA: Nosotros nos preguntamos por qué la tutoría no es una práctica
150 de evaluación, si ahí es donde se da realmente la evaluación.

151

152 TUTOR: Bueno, quizás no está expresada así en los documentos de evaluación de los
153 documentos, pero la tutoría es una práctica de evaluación porque si estamos hablando de
154 evaluación continuada, dónde se evalúa, pues en la tutoría, en sus actuaciones, en su
155 contacto con todo el grupo.

156

157 ENTREVISTADORA: Nos ha llamado la atención que la mayoría de los trabajos son
158 individuales y poco grupales.

159

160 [15.37]

161 TUTOR: Yo soy bastante partidaria del trabajo grupal. A menudo en las tutorías de la
162 universidad trabajaban en grupo, se reunían para preparar materiales y se reunían para
163 buscar información y analizaban fichas o pautas para analizar a los niños que
164 observaban, a menudo lo hacían en grupo eso, pero luego la aplicación era individual,
165 porque, claro, cada uno de ellos está solo en un aula. En mi caso, cuando había dos
166 estudiantes que estaban en la misma escuela, yo siempre les comentaba, no lo imponía,
167 pero sí que fomentaba que hablaran y que las partes compartidas comunes las hicieran
168 idénticas, aunque luego en la memoria tuvieran la misma parte, pero si estábamos en la
169 misma escuela lo normal era optimizar recursos, hablar entre ellos y llegar a resultados
170 de mejor calidad. Por lo tanto, una parte de la memoria, en caso de que hubiera dos
171 estudiantes de la misma escuela, tuviera lo mismo porque lo hacía de forma
172 colaborativa. También podía pasar, si estuvieran en distintas escuelas, que trabajaran las
173 unidades de programación similares y los contenidos podrían ser los mismos, incluso las
174 actividades de aprendizaje fueran las mismas, luego la valoración de los resultados y la
175 presentación eran distintas. Por tanto, yo creo que desde la comisión de prácticas se
176 fomenta poco el trabajo en equipo.

177

178 ENTREVISTADORA: ¿Qué indicaciones son las que da la comisión?

179

180 TUTOR: Ahora no puedo decir cómo se desarrolla con el proceso porque yo no estoy
181 dando prácticas, pero uno en las diplomaturas la comisión de prácticas tenía un plan
182 docente escrito que nos facilitaba a los tutores y de vez en cuando había una reunión de
183 coordinación donde cada profesor tutor exponía sus problemas, ideas, se intentaba
184 consensuar bastante lo que se hacía. Pero eran pocas las reuniones y la coordinación yo
185 creo que era bastante superficial. Si luego la comisión de prácticas recogiera los aportes
186 y los comentarios de los profesores e intentara incorporar algo para el curso siguiente,
187 seguro que eso ocurría.

188

189 ENTREVISTADORA: ¿Ustedes enviaban algún aporte a la comisión y ellos les hacían
190 alguna devolución?

191

192 TUTOR: No había la demanda formal.

193 ENTREVISTADORA: Sin embargo nos decían que había una ficha de evaluación, ¿qué
194 es eso?

195

196 TUTOR: Sí, era una ficha de evaluación que se mandaba, había dos fichas, una para los
197 profesores de la universidad -y ahí se ponían los porcentajes de cada cosa, de la
198 memoria, de la defensa, de la tutoría- y luego había una ficha que se mandaba a los
199 maestros tutores de la escuela en la que había distintos ítems para rellenar sobre la
200 actitud, el comportamiento, su actuar de acuerdo con los niños, sobre el comportamiento
201 con los compañeros maestros.

202

203 [20:00]

204

205 ENTREVISTADORA: ¿El estudiante conocía esa hoja?

206

207 TUTOR: Sí, sí, la conocía, pero no había ninguna indicación que nos dijera que
208 teníamos que mostrarla al estudiante, yo se las enseñaba. Además, cuando venían a
209 recoger la calificación acreditativa, siempre les enseñaba lo que habían opinado los
210 maestros tutores, ellos conocían exactamente porque normalmente ellos devolvían la
211 hoja llena en sobre cerrado.

212

213 ENTREVISTADORA: Los estudiantes que no venían a recoger la nota la calificación,
214 que veían la nota por Internet, ¿esos estudiantes conocían esta evaluación?

215

216 TUTOR: En general, vienen. Yo creo que el tutor debe explicar desde el comienzo de
217 las prácticas cómo se va a proceder y qué hay que hacer, y por lo tanto la mayoría de
218 estudiantes de prácticas trabajan mucho en la memoria y es un documento que quieren
219 recuperarla; por lo tanto, es fácil poder hablar con ellos porque todos vienen a recuperar
220 la memoria, son un número muy pequeño de estudiantes que no vienen.

221

222 ENTREVISTADORA: Algunos estudiantes nos han informado que ahora no le daban la
223 memoria, pues se la dejan por un tiempo los tutores universitarios, ¿qué sucedía en tu
224 caso?

225 TUTOR: Yo las devolvía siempre porque yo tenía muchos registros guardados, porque,
226 como hablábamos, me la mandaban por capítulos y me la enviaban telemáticamente, yo
227 se las revisaba y se las devolvía, pero me quedaban archivadas en el ordenador. Por lo
228 tanto, ellos me daban la memoria con fotografías y con todo el proceso; es normal que
229 la quieran recuperar, yo se las devolvía, quizás no se las devolvía inmediatamente, las
230 guardaba un tiempo prudencial hasta que estuvieran las calificaciones listas y después
231 de un tiempo de reclamación se las entregaba.

232

233 ENTREVISTADORA: ¿Qué indicadores de evaluación utilizaba en las situaciones o
234 actividades de evaluación?

235

236 TUTOR: No empezaban hasta que el esquema de elaboración estuviera bien hecho y se
237 había discutido y se había aceptado, se analizaba la estructura que debía tener la
238 memoria, era el primer paso; superado esto, eso se mantenía para la evaluación, pero ya
239 estaba superado, luego iban por partes, presentaban la estructura de cada parte, los
240 contenidos, la información necesaria, la presentaban, la escribían, yo les devolvía una
241 primera revisión solo de contenido y todo lo que yo marcaba. Yo uso un código de
242 colores, y sabían que si les marcaba en amarillo es que había muchos problemas
243 gramaticales, si lo marcaba en azul eran problemas de coherencia en el discurso y si le
244 marcaba en verde era dialéctico o era cohesión, otro en ortografía o error gramatical.
245 Por lo tanto, cuando ellos veían su texto todo marcado, ya sabían que tenían que ver
246 cómo conectaba los significados y contenidos, yo les ayudaba con eso. Ellos iban
247 trabajando y profundizando en el contenido y en la presentación, la expresión escrita, yo
248 soy de lengua y por tanto el tema de la expresión escrita me preocupa bastante, pero al
249 parecer hay profesores que no trabajan eso, pero esa es una competencia transversal -la
250 competencia comunicativa oral y escrita-, entonces, por lo tanto, eso también lo
251 valorábamos, tenía una puntuación. Pero siempre iban avanzando por etapas y cuando
252 se avanzaba lo que ya se había dado por bueno ya estaba valorado positivamente y
253 luego al final también se revisaba para ver cómo todo se presentaba al final, igual las
254 actividades se discutían y algunas se rechazaban y tenían que volver a proponer otras.
255 Por lo tanto, yo creo que hacíamos muchísima evaluación continua, ellos se iban dando

256 cuenta y haciendo su contrapeso e iban modificando y buscando más información para
257 mejorar las propuestas que iban haciendo.

258

259 [25:40]

260

261 ENTREVISTADORA: ¿Pero donde más reflexionaban era cuando presentaban la
262 memoria o no?

263

264 TUTOR: No, porque, por ejemplo, cada apartado tenía que tener la conclusión de cada
265 apartado, había una conclusión final de toda la experiencia, esa sí se hacía al final.
266 Pero si ellos preparaban una unidad de programación, la aplicaban, en el momento en
267 que tenían los registros para hacer la evaluación de esa actividad, ya podía escribirlo,
268 presentarlo y preparar la síntesis de reflexión de esa parte.

269

270 ENTREVISTADORA: ¿Qué hacían con esas síntesis, las acumulaban para la memoria?

271

272 TUTOR: Claro, iba engordando, eran partes de la memoria que al final se tenían que
273 unir, nunca la memoria se confeccionaba al final, eso yo no me organizaba así, me
274 organizaba siempre por partes. Yo iba siguiendo las partes y tenían un calendario, una
275 temporización, en tal fecha la primera parte del conocimiento del centro tendría que
276 estar concluida, en tal fecha tenían que tener el análisis de la organización interna.

277

278 ENTREVISTADORA: ¿Qué pasaba con los que no lo presentaban?

279

280 TUTOR: Bueno, se le acumulaba el trabajo y entonces algunos entregaban tarde, pero,
281 claro, yo se los aceptaba que lo presentaran tarde, pero eso tenía una cierta penalización,
282 eran irresponsables, no cumplían los plazos fijados, no respetaban los acuerdos; por lo
283 tanto, en el resultado final de su valoración eso yo lo tenía apuntado y por lo tanto no
284 tenían excelente. Ellos lo sabían, tenían información desde el primer día.

285

286

287 ENTREVISTADORA: Nos ha hablado mucho del feedback o retroalimentación, ha
288 usado otra palabra que no he entendido (retracción), ¿qué concepción tenéis vos del
289 feedback dentro de lo que es la experiencia del Practicum?

290

291 TUTOR: Para mí es fundamental, fundamental, que ellos vayan haciendo y viendo que
292 la tutora va siguiendo su proceso, el saberte enseguida que ves algo y a veces no les
293 alertas, (...) pero luego lo hablas y lo comentas con ellos, eso les da mucha seguridad y
294 lo agradecen muchísimo. Yo tengo en las memorias casi siempre, cuando hacen una
295 síntesis final, lo hacen constar, que les ha ido bien hacerlo así, que han trabajado mucho.

296

297 ENTREVISTADORA: Me había hablaba mucho del feedback que lo usaba mucho de
298 forma escrita (por colores), ¿de forma verbal, no?

299

300 TUTOR: Normalmente, verbal. Era un diálogo: “Siéntate bien, no has controlado el
301 auditorio, fíjate bien si te siguen o no te siguen, fíjate bien estás poniendo muchas
302 palabras que son como muletas para ayudarte, estás usando muchas frases, no haces
303 pausas, no se te sigue bien”, esas cosas también las hablábamos. Porque, claro, también
304 hablábamos (de) como tenían ellos que ponerse delante de las clases con los niños,
305 hablar claro, vocalizar bien, estar pendientes de si alguno se distraía o no, mecanismos
306 para llamar la atención, hacer incisos, subir su tono, esas cosas que llaman la atención
307 del auditorio.

308

309 ENTREVISTADORA: En estas prácticas de la programación, la memoria y la defensa
310 de la memoria, ¿cómo usaba el feedback antes, durante y después?

311

312 [29:17]

313

314 TUTOR: Bueno, es que era constante, cada semana asistían a la tutoría; por lo tanto, en
315 la tutoría, que era en horas de la mañana, ellos tenían una parte de la mañana que nos
316 reuníamos con todo el grupo, ellos explicaban lo que habían hecho durante la semana y
317 hablábamos entre todos de forma que todos compartían lo que habían hecho, exponían
318 casos, situaciones, les ayuda también ver otros modelos, otros funcionamientos y era

319 mucho más rico que si solo estuvieran en su aula o en su escuela, veían realidades
320 distintas, niños distintos, niveles distintos y por lo tanto esto era bastante enriquecedor y
321 depende, se cogían ideas unos de otros. Luego había una parte en que eran tutorías
322 individuales, yo les tenía organizado normalmente, tienes alrededor de diez a doce
323 alumnos en la tutoría, si eran doce cada tres semanas había tutorías individuales con
324 ellos porque iban rotando; por lo tanto, yo les veía continuamente; si había alguna
325 cuestión me enviaban un correo electrónico. Yo también tenía un campo virtual en el
326 que ponía muchos recursos de aprendizaje, los programas, las pautas; por ejemplo,
327 elaboramos una pauta para la observación de un alumno y la estudiante me ha enviado a
328 decir que la maestra le había pedido la pauta para usarla en el aula, entonces se
329 compartía, estaba todo en el aula virtual, hacíamos chat -no, chat no hacíamos-, foro sí,
330 si alguno hacía una pregunta los compañeros contestaban o si encontraban material
331 también podían aportarlo; por tanto, había mucha interacción. Por tanto, yo no me
332 planteo antes, durante y después, porque antes se prepara, durante se hacía y al final la
333 evaluación final.

334

335 ENTREVISTADORA: ¿Vos crees que este feedback que vos das ayuda al estudiante en
336 su autorregulación?

337

338 TUTOR: Yo creo que sí y muchísimo, lo veo, por ejemplo, en lo referente a habilidades
339 comunicativas; hay estudiantes que te confiesan que nunca lo habían trabajado de esa
340 forma y se preguntan por qué eso no me lo decían antes si esto semánticamente no
341 cuadraba y era ilógico, si esta palabra no podía ir con la otra, por qué no me lo dicen.
342 Hay un mal aprendizaje de la lengua, se trabaja mucho de forma muy individualizada,
343 se trabajan piezas, pero no se trabaja el texto como una globalidad, como transmisión de
344 pensamiento, el texto como (...) de la experiencia profesional. Te pongo de ejemplo
345 lengua porque es mi área.

346

347 ENTREVISTADORA: ¿Qué opinión tiene usted sobre el Practicum de formación de
348 profesores que se sustenta en competencias?

349

350 TUTOR: Yo estoy a favor del Practicum basado en competencias, creo que es por
351 donde se debe ir, creo que es por donde se debe ir.

352

353 ENTREVISTADORA: ¿Qué dificultades se puede presentar en un Practicum basado en
354 competencias, en general y en particular en la evaluación?

355

356 TUTOR: Es difícil evaluar competencias porque son muchísimos elementos y nosotros
357 estamos acostumbrados a evaluar subcomponentes de la competencia, contenidos,
358 actitudes, procedimientos; pero no valoramos todo, cómo se produce para resolver una
359 situación concreta, y eso es difícil porque implica mucho tiempo, implica ver la acción
360 del estudiante y si bien en alguna asignatura se puede hacer una simulación ficticia, pero
361 en el Practicum solo puedes verlo yendo a la escuela. Esa es la dificultad de evaluar
362 básicamente, porque a veces tienes alumnos en diez escuelas, en lugares diferentes,
363 implica media jornada para ir y para volver y para observar. Yo creo que la dificultad
364 más grande es esa, pero que los resultados, si se lograra hacerlo, serían mucho mejores,
365 estoy convencida de ello.

366

367 ENTREVISTADORA: ¿Qué expectativas tiene de un Practicum basado en
368 competencias sobre la evaluación?

369

370 TUTOR: Las expectativas a mí me parecen que son como deben ser, que los resultados
371 son de mucha mayor calidad, que los aprendices, los estudiantes, se dan perfectamente
372 cuenta de cómo es su proceso de aprendizaje, son capaces de analizarlo, explicarlo e
373 interiorizarlo, se dan cuenta de cómo van aprendiendo, porque si no a veces ocurre que
374 no saben valorar lo que hacen, cómo se interviene en la realidad profesional, no saben
375 ver que deben mejorar, no saben ver si su actuación por un (...) u otro; en cambio, de
376 esta forma hay muchísima reflexión-acción constantemente y modificación, funciona
377 muy bien y luego creo que también les ayuda a ellos a ver cómo deben actuar para que
378 luego lo transfieran.

379

380 [36:05]

381

382 ENTREVISTADORA: ¿Qué conocimientos y competencias debe tener un tutor
383 universitario que trabaje en un Practicum basado en competencias?

384

385 TUTOR: Yo creo que ese es el gran problema que tenemos, que los tutores de prácticas
386 no tienen ningún tipo de formación organizada institucionalmente, entonces depende de
387 la buena voluntad del profesor, de sus competencias, de su preocupación por adaptarse y
388 ponerse al día, pero no hay una (...) de formación. La única formación que se da es en
389 las discusiones de coordinación de los tutores al iniciar: que comparten ideas, que
390 comparten propuestas, se presentan unidades, modos de actuar, modos de evaluar, pero
391 creo que aquí es donde hay que trabajar muchísimo. Pero ese es un problema general del
392 profesorado universitario: que generalmente no tiene formación ni se le exige.

393

394 ENTREVISTADORA: ¿Cómo cree usted que debe ser la práctica de evaluación de un
395 tutor en un Practicum basado en competencias?

396

397 TUTOR: Yo creo que debe ser evaluación continuada siguiendo lo del antes, durante y
398 después, secuencia formativa, siguiendo la secuencia formativa, acumulativo donde
399 vaya viendo retracción, a veces la retracción lo damos muy lento los profesores y por
400 tanto al ser muy lenta el estudiante no tiene tiempo de autorregularse. Yo creo que eso
401 es algo que siempre me preocupa y yo misma soy demasiado lenta, procuro ir rápido,
402 pero soy lenta y entonces es muy difícil al ser exigente, tengo mucho trabajo. Pero
403 plantear el trabajo como secuencia formativa de introducción, desarrollo y de la
404 conclusión, irlo siguiendo.

405

406 ENTREVISTADORA: ¿La Comisión de prácticas les exige que tengan un programa
407 evaluación?

408

409 TUTOR: No, (...) a veces de forma muy automática y muy burocrática. Lo que yo he
410 observado mucho es que depende mucho del tipo de tutor, hay tutores que se implican
411 mucho y otros que no se implican nada, entonces, cuando hay un tribunal y ciertos
412 tutores ponen una valoración, se ven y los mismos estudiantes lo ven, entonces la
413 valoración que se hace a veces es poco rigurosa; lo siento, pero tengo que decirlo, se

414 ponen muchos excelentes a trabajos que apenas podrían aprobar. Pero si el profesor no
415 ha seguido, sino que solo ha recibido el producto final, entonces no tiene ninguna
416 autoridad ni ninguna credibilidad para suspender a los estudiantes, sino aprobarlo, y
417 encima lo aprueba con un excelente. Yo lo he sacado en muchas reuniones, pero
418 tampoco puedes hacer muchos problemas, pero es complicado.

419

420 CONTINÚA ARCHIVO 83

421

422 TUTOR: Para tener un buen modelo de evaluación tenemos que trabajar mucho con los
423 tutores de los centros escolares y tenemos no suficiente con una visita, y yo, cuando
424 estaba en el Practicum, siempre defendía que los tutores de la universidad tuviéramos un
425 número de escuelas fijas, porque así las conoces, conoces la gente, conoces los
426 directivos, conoces los tutores de aula y, por lo tanto, la relación es mucho más fácil y
427 mucho más fluida. Entonces es muy difícil llegar a un conocimiento de qué pasa, de qué
428 proyecto tiene este centro, de cómo funciona; en cambio, si los conoces puedes coger el
429 teléfono, llamar a los tutores de aula y saber qué cosas está haciendo el practicante.
430 También sería importante de vez en cuando, a lo largo del curso -quizás en tres
431 ocasiones a lo largo del curso-, que tuviéramos reuniones tutores de universidad con
432 tutores de las escuelas e impulsáramos proyectos compartidos, eso sería muy
433 importante. Yo, cuando estaba haciendo trabajo de gestión en el decanato, tuvimos unas
434 reuniones en la Generalitat, en el Departament de Ensenyament, y se hablaba de esto,
435 que en los centros los profesores tutores de practicantes tuvieran disponibilidad de
436 horario para dejar la escuela con sustituto y venirse a la universidad para hacer un
437 Practicum de calidad, porque también observamos que a menudo también evalúan muy
438 de prisa y con poca reflexión, hay quien no.

439

440 ENTREVISTADORA: ¿Yo podría inferir sobre lo que hemos hablado que si muchos
441 profesores de la Universidad no han sido capacitados en lo que es un Practicum basado
442 en competencias en muchos casos los centros están con el mismo problema?

443 TUTOR: Sí, claro. En la escuela ahora están hablando y trabajando en competencias
444 básicas. Ellos, desde la administración, van recibiendo inputs desde la administración y
445 haciendo formación sobre eso; por lo tanto, los maestros están teniendo formación sobre

446 eso. Pero no hay interacción sobre lo que hacemos aquí y lo que hacen ellos, pero no
447 analizamos si entendemos lo mismo, cómo tenemos que actuar. Yo me he leído mucha
448 bibliografía sobre competencias básicas y veo que no define el planteamiento que
449 tenemos aquí, pero no sé si eso ha llegado adecuadamente a los centros.

Entrevista N° 3

Archivo 84. Duración de audio: 1:09 minutos

1 ENTREVISTADORA: ¿Qué competencias se promueven en el Practicum?
2

3 TUTOR: Yo tengo seis años de estar haciendo Practicum de maestros. Pienso que las
4 competencias que mejor se pueden trabajar en el Practicum son las transversales. En el
5 Practicum se trabajan todas las competencias de la carrera, pero las transversales
6 supongo (que) son mucho más fáciles de desarrollar, de analizar y, bueno, entonces
7 nosotros lo que hacemos es que a los alumnos les preparamos una pauta, una plantilla
8 más bien con las competencias Tuning que tiene la Universidad de Barcelona, como las
9 competencias transversales, y entonces concretadas en tareas o aspectos que se trabajan
10 en el Practicum, para que luego ellos puedan evaluar, autoevaluarse, cuál es el nivel de
11 partida o de dominio de cada competencia, si la han trabajado durante el Practicum y
12 cómo y cuándo la trabajaron. Una manera también de desarrollar un poco lo que es la
13 reflexión de la práctica. Queremos también desarrollar que entiendan que en el
14 Practicum se ponen en juego diferentes competencias, también desde el punto de vista
15 más analítico, para que no se líen.
16

17 ENTREVISTADORA: Pero hay algunas competencias que son más específicas en el
18 Practicum. ¿Cuáles cree usted que sean las más importantes?
19

20 TUTOR: Para mí las transversales todas son muy importantes, porque al hacer la
21 planificación todo lo que son las sistémicas, las competencias personales, es un
22 momento el Practicum. La competencia de planificación, muy bien, ellos pueden hacer
23 simulaciones de planificación, pero cuando lo ponen en práctica, cuando hagan el
24 Practicum, cuando ellos puedan analizar cómo están planificando, qué problemas tiene
25 la planificación, por qué, qué tienen que ajustar, qué relación hay entre sus
26 planificaciones y el grupo de alumnos, qué supone la diversidad en la planificación; son
27 todas las competencias las que se trabajan. Yo diría que las específicas son según el
28 alumno y que hay alumnos que no tienen ningún problema en las relaciones personales,
29 en la empatía y en las relaciones de comunicación y en lingüística quizás no tenga
30 ningún problema, pero si tiene problemas, por ejemplo, en la gestión de la información,
31 ahí tiene más problema, entonces para ese alumno ahí hay que trabajar más. Para mí no
32 es que el Practicum tenga que trabajar una competencia más que otras, para mí se
33 trabajan todas y que depende (claro, yo tengo pocos alumnos)... hacemos un
34 seguimiento muy personal. Entonces haces más hincapié en aquella competencia donde

35 el alumno se manifiesta con más debilidad o con más miedos o con más inseguridad,
36 entonces ahí es donde trabajas la competencia.

37

38 ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son los contenidos del Practicum?

39

40 TUTOR: Los contenidos del Practicum básicamente son observación, planificación e
41 intervención. Estos son los contenidos que se concretan en diferentes aulas, en
42 diferentes planificaciones, en diferentes relatos reflexivos del alumno sobre cada uno de
43 estos puntos. Todos los días ponen en juego todo el trabajo teórico-práctico que han ido
44 haciendo en toda la carrera.

45

46 [05:09]

47

48 ENTREVISTADORA: ¿Cómo concibe usted la evaluación en un Practicum?

49

50 TUTOR: Bueno, yo creo que es muy difícil evaluar, realmente es lo más difícil del
51 proceso, la evaluación. La evaluación, la evaluación justa, no ajustada, es como muy
52 difícil. Bueno, yo llevo muchos años trabajando con carpeta de aprendizaje, llevo
53 muchos años trabajando con ella y, de hecho, yo en el Practicum la uso porque con la
54 jefe de estudios que había en aquel momento llevamos un proyecto de innovación de
55 carpeta y estaba formando gente por ahí y pensamos (que) por qué no lo poníamos en
56 práctica en casa, y entonces elegimos dos grupos de Practicum y pusimos en marcha la
57 carpeta de aprendizaje. Entonces yo he estado trabajando y desarrollando la carpeta de
58 aprendizaje para el Practicum en los estudios de magisterio de Educación Física junto
59 con Marta, ella como especialista de la materia y yo como generalista, juntas hemos
60 desarrollado esta carpeta y nos ha funcionado muy bien. Hemos ido mejorando.

61

62 ENTREVISTADORA: ¿En qué se basa la carpeta de aprendizaje?

63

64 TUTOR: La carpeta se basa en un conjunto de evidencias donde el alumno va
65 reflexionando y elaborando sus evidencias de aprendizaje. En relación sobre todo a
66 estas competencias, desde el primer momento se le coloca como guía de su Practicum y
67 entonces esto se hace a partir de unas etapas de observación de la escuela, observación
68 del aula, observación del profesor, observación de la metodología, de planificación,

69 porque ellos tienen que planificar acciones concretas en el aula generalista y en el aula
70 especialista y luego hacen la programación, la intervención, la evaluación y luego la
71 reflexión sobre todo el proceso. Entonces cada uno de estos apartados tiene una
72 evidencia durante todo el proceso reflexivo. Se empieza con la primera evidencia, que
73 es sus expectativas del Practicum, qué es lo que creen que saben que les va a servir para
74 su Practicum y qué es lo que esperan del Practicum, o sea, a ellos el primer día que
75 llegan les planteamos esta cuestión, es decir, tienes que reflexionar, te vas a enfrentar a
76 una nueva etapa de tu carrera que es el Practicum, donde vas a estar doce-catorce
77 semanas todo el día en la escuela y entonces tú qué bagaje crees que llevas teórico-
78 práctico y qué esperas aprender en este Practicum. Esta es la primera evidencia, no la
79 hacen en el momento, la hacen en la casa tranquilamente y cuando la tienen hecha la
80 cuelgan y hacemos una reflexión, lo lees y tal vez les devuelves con tu visión porque si
81 yo pienso no sé qué. Paralelamente se les explica qué es la carpeta de aprendizaje y
82 tienen a partir de la explicación sobre qué se pretende, cómo se construyen los criterios
83 de evaluación, que, es decir, entendemos que un trabajo puede cumplir con todos los
84 requisitos formales, pero uno es aprobado y al otro le pones excelente, aquí detrás hay
85 unos criterios, esos criterios los explicitamos y los negociamos. Utilizamos una sesión
86 para negociar criterios; bueno, una parte de la sesión, porque la verdad es que ellos
87 entienden el lenguaje pero no entienden cómo funciona esto. Lo importante es que ellos
88 se apropien de los criterios porque son más autónomos, o sea, en la medida que
89 entiendan qué se evalúa pueden entender cómo hacer su trabajo y eso promueve
90 autonomía. También realizamos técnicas como, por ejemplo, la coevaluación, es decir,
91 alguna de las evidencias que imparten se cambia y con la pauta se las corrigen unos a
92 otros y las comentan, son maneras también de integrar estos criterios. Luego ellos
93 también siempre hacen la autoevaluación de su evidencia, cuando ellos entregan la
94 evidencia siempre detrás va su autoevaluación.

95

96 [11:04]

97

98 ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las actividades de evaluación que se hacen
99 mayoritariamente en el Practicum?, ¿a qué es lo que más atención le ponen?

100

101 TUTOR: Ellos entregan muchas evidencias de evaluación; entonces empezamos con las
102 expectativas, entendemos que todo esto es un proceso para planificarse. Luego van

103 haciendo un periodo de observación, luego hacen un análisis y reflexión de la
104 observación, una reflexión de su observación, luego de su planificación, luego de su
105 intervención; es decir, ellos van evaluando todo su proceso. Lo van elaborando y
106 reflexionando.

107

108 ENTREVISTADORA: Al final, ¿ellos elaboraran la memoria?

109

110 TUTOR: No, no, no, la carpeta de aprendizaje es la memoria. Entonces esto empieza
111 con las expectativas, luego van desarrollando todos los aspectos y esto se acaba con una
112 evidencia. Bueno, de hecho no es una, son varias, una que es la síntesis de todo su
113 aprendizaje realizado, otra que es la autoevaluación y otra que es la revisión de las
114 competencias.

115

116 ENTREVISTADORA: ¿Cómo hacen la revisión de las competencias?

117

118 TUTOR: Con la pauta que te decía, con la misma pauta, la que utilizamos al inicio la
119 utilizamos al final y se autovaloran el nivel del desarrollo que han hecho de cada una de
120 las competencias.

121

122 ENTREVISTADORA: ¿Podríamos concluir un poco que las prácticas de evaluación
123 son la carpeta, la programación y el conocimiento del contexto?

124

125 TUTOR: No, no, en la carpeta va todo.

126

127 ENTREVISTADORA: ¿La calificación acreditativa se les da al final de la carpeta o se
128 les da por cada apartado?

129

130 TUTOR: La carpeta tiene un valor, tenía en el Practicum anterior, ahora ha cambiado un
131 poco. La escuela en la que hacen las prácticas tenía un 25%, un 10% es la defensa de la
132 carpeta, ya que la carpeta cumple perfectamente todos los objetivos, de tal manera que
133 en el nuevo Practicum de grado se ha hecho del mismo sistema, ha funcionado y
134 entonces, como cumple con las expectativas, se va a hacer bastante similar. Los
135 alumnos un 65% es la carpeta de aprendizaje, es todo ese proceso de reflexión del
136 aprendizaje. Lo que hemos ido viendo a lo largo de los años es el grado de satisfacción;

137 al principio van un poco despistados porque nunca han hecho un trabajo similar, pero
138 luego lo valoran muy bien: por un lado, porque no tienen que hacer una memoria final,
139 sino porque es un proceso que van trabajando, van teniendo feedback continuamente;
140 por tanto, esto les ayuda a mejorar a reelaborar; y por otro lado, la conciencia de
141 aprendizaje que tienen es muy superior a la que tienen los compañeros que hacían
142 memoria.

143

144 ENTREVISTADORA: En la evaluación, en el ámbito teórico, se nos habla de un antes,
145 un durante y un después. ¿Cómo podemos nosotros ver este proceso en el Practicum?

146

147 [15:08]

148

149 TUTOR: Bueno, lo que te decía, por medio de las evidencias; el antes es el inicio, el
150 durante es todo -es que, claro, no hacemos un trabajo final-, sí que hay un trabajo final
151 pero es procesual, el trabajo final es la síntesis la autoevaluación y luego hay una
152 evidencia, que llamamos organización de la carpeta, que normalmente acaba siendo una
153 metáfora visual porque les damos muchas posibilidades de organización, puede ser
154 desde un mapa conceptual de su carpeta, pero acostumbra a ser una metáfora visual que
155 es muy bonito y entonces ellos explican su Practicum a partir de esa metáfora y luego
156 también les sirve como entrada para la parte oral. Mucho más fácil expresarse, ellos no
157 tienen ningún problema de esa síntesis, porque la presentación que tienen que realizar
158 en poco tiempo, pues tenemos la metamorfosis de la mariposa, donde colocan en cada
159 una de las fases cómo han ido creciendo con yo no sé; el árbol con las raíces, (que)
160 suelen ser muchas.

161

162 ENTREVISTADORA: ¿Esta carpeta de aprendizaje es la que exponen ante un jurado?

163

164 TUTOR: Esto forma parte del Practicum de la competencia oral y se defiende su
165 carpeta, ¿en qué consiste? Pues ellos explican, nada, una pequeña... donde han hecho
166 sus prácticas, cuál ha sido el contexto, en el desarrollo de su Practicum qué han
167 aprendido.

168

169 ENTREVISTADORA: Nos hablaba un poco de que recibían feedback. ¿En qué
170 momento se da en el Practicum? (Explica que usa la retracción porque es la palabra que
171 usa el moodle.) ¿Hacen la acción y esperan una reacción?

172

173 ENTREVISTADORA: ¿Cómo defines esa devolución?, ¿cómo la haces: la haces oral o
174 escrita?, ¿en qué momentos?, ¿y cómo es el ajuste de la ayuda que se da en esa
175 devolución?

176

177 TUTOR: La devolución es individual, ellos presentan sus evidencias de forma
178 individual y entonces yo les hago la devolución sobre el propio trabajo que han hecho
179 ellos, comentado, entonces depende, con preguntas, con observaciones, depende no,
180 comentado. Cuando hay algún problema sobre todo en la primera evidencia, alguna
181 problemática genérica, entonces en la tutoría grupal se hacen devoluciones grupales de
182 cosas muy concretas, genéricas o no concretas. Cuando hacen todas las lecturas y
183 aparecen cosas que son parecidas, es lógico hacer toda la devolución a todo el grupo y
184 comentarlo con todo el grupo que no a cada uno decirle algo, y aquí hay cosas tan tontas
185 como la expresión escrita, la parte formal que sigue, aquí vamos a salir de maestros y
186 hay que cuidar la ortografía; por tanto, hay que ponerse las pilas, o sea, es de carácter
187 formal, ellos tienen sobre todo la primera evidencia a hacerlo tipo memoria,
188 observaciones, descripciones larguísimas de la escuela, de los pasillos, las aulas, las
189 sillas, las mesas; entonces yo suelo hacer siempre en broma con esto y les digo: “Yo no
190 sé si el Practicum lo están haciendo carpinteros o maestros, porque, claro, el número de
191 sillas, de mesas, de metros cuadrados es importante para el carpintero que tiene que
192 comprar la pintura etc., esto es importante si es alguna característica específica de
193 aquella aula que es extremadamente pequeña o extremadamente grande o con una
194 luminosidad tal o con unas vistas extraordinarias, pero esto ¿qué influencia tiene en el
195 grupo de niños y niñas?, y yo, maestro, cuando entro en un aula tengo que observar
196 esto, entonces empezamos a analizar la pertinencia y eso lo pongo en la carpeta”. No se
197 trata de meter ahí información, que, muy bien, yo tengo toda esa información, la tengo
198 que recopilar, ahora, qué pongo en la carpeta, qué tengo que observar, qué relación hay
199 entre lo que dicen los papeles de los documentos oficiales de la escuela y lo que yo veo,
200 lo que perciben los maestros, yo ahí tengo que hacer una indagación. Esta escuela tiene
201 un proyecto -me parece muy bien-, pero esto se cumple por qué, qué relación hay entre
202 este proyecto y los contextos que tiene la escuela. ¿Este proyecto educativo está dando

203 respuesta a los problemas o a las necesidades de este contexto en particular?, ¿cómo?,
204 ¿por qué? Esta información, entro en el aula, en qué me fijo, a lo mejor me fijo en el
205 ambiente, qué hace este ambiente, en la metodología, si hay un solo maestro qué es lo
206 que pasa, cómo reaccionan los niños, por qué, ahí está mi conocimiento experto. Esto -
207 sobre todo en las primeras evidencias- se trabaja a nivel de grupo. Alguien dice (...) si
208 yo había puesto esto, qué os parece, esto no se qué, entonces se hace la discusión en
209 grupo, entonces ¿qué pasa?, que las evidencias dejan de ser descriptivas y empiezan a
210 ser reflexivas.

211

212 [21:42]

213

214 ENTREVISTADORA: ¿Cuánto tiempo después de que el estudiante entrega la
215 evidencia se le hace el feedback?

216

217 TUTOR: Bueno, muy rápido, ellos cada semana prácticamente tienen una entrega, la
218 primera semana tienen las expectativas y tal, ha pasado un tiempo, pero ellos están
219 cinco semanas en un aula y cinco en otra, por tanto, y las tutorías también tienes que
220 preparar sus intervenciones, poder revisar sus intervenciones para que se sientan más
221 seguros, también tú les tienes que ayudar a que hagan la reflexión tal, también el
222 maestro en el aula. Bueno, ellos tienen un día para entregar y en dos o tres días se le da
223 al del feedback.

224

225 ENTREVISTADORA: ¿Esa devolución es una negociación con la Comisión de
226 Prácticas?, ¿qué papel juega la Comisión de Prácticas en todo el proceso del Practicum?

227

228 TUTOR: Es totalmente individual, tiene que ver con el desarrollo de cada estudiante en
229 concreto, ya ni el grupo es cada estudiante que está haciendo su Practicum, cada uno
230 está en una escuela diferente, cada uno es diferente, se establecen relaciones diferentes,
231 cada uno va con su bagaje, con sus miedos, con sus inseguridades, con su ilusión, cada
232 uno es muy diferente, ¿no?

233

234 ENTREVISTADORA: ¿Usted cree que los estudiantes valoran este tipo de feedback?

235

236 TUTOR: Mucho, muchísimo lo valoran, no es que yo lo diga, es que lo dicen. Ellos ven
237 el conocimiento que hacen, el hecho de tener a alguien enfrente, (como en) un espejo,
238 que te va devolviendo la imagen y esa imagen y tú vas perfilando más de manera que en
239 un Practicum que, de hecho, es poco tiempo, digamos que desarrollan una capacidad
240 reflexiva de su práctica bastante interesante.

241

242 ENTREVISTADORA: ¿Les ayuda para la para la autorregulación?

243

244 TUTOR: Muchísimo, muchísimo. Todo está enfocado a la autorregulación, todo el
245 proceso está enfocado a esto.

246

247 ENTREVISTADORA: Ahora, pasando a otro tema, ¿qué competencias y qué
248 formación debe tener un profesor que quiera dar un Practicum basado en competencias?

249

250 TUTOR: No sé muy bien qué responderte, el profesor, por supuesto, tiene que saber qué
251 es lo que tiene que aprender el estudiante, tiene que saber qué pasa en la escuela, tiene
252 que saber qué significa un maestro con esa problemática que se va a encontrar, tiene que
253 tener la capacidad de orientar ese proceso en los alumnos y creo (que) la capacidad de
254 individualizar el proceso de ayuda, porque, claro, hay cosas que sirven para todos, pero
255 en este proceso cada uno se enfrenta con sus amores, en ese proceso cada uno se
256 enfrenta con sus demonios y con sus ángeles, ¿no?

257

258 [25:11]

259

260 ENTREVISTADORA: Algunos profesores nos hablaban de que muchas de las
261 debilidades que se están viendo en el Practicum basado en competencias es por sus
262 propias debilidades, en lo que es la formación y capacitación sobre las mismas. ¿Qué
263 piensa usted?

264

265 TUTOR: No sé si esto será cierto, yo parto de que soy maestra, he estado muchos años
266 en el aula, he estado muchísimos años diseñando y llevando formación permanente del
267 profesorado; por tanto, el contacto continuo a todos los niveles con la escuela, con
268 formadores, con la administración, por eso no sé cómo decirte, es que no.

269

270

271 ENTREVISTADORA: ¿Usted siente que tiene las competencias para ser tutor del
272 Practicum?

273 TUTOR: Si parte del problema es que yo soy muy exigente con los alumnos porque me
274 gustaría que todos fueran geniales, entonces les exijo muchísimo; quizá a veces ahí hay
275 problemas.

276

277 ENTREVISTADORA: ¿Qué dificultades tiene un Practicum basado en competencias?

278

279 TUTOR: Es que yo estoy bastante de acuerdo. Competencias, (hay que) saber cómo
280 entendemos competencias; la competencia es la capacidad de poner en juego y dar
281 respuestas competentes a situaciones diferentes. Es que yo pienso que lo que tenemos
282 que formar al alumnado y si tenemos la cabeza llena de muchos conceptos y métodos y
283 un gran discurso pedagógico pero luego llegan al aula y no saben qué hacer con los
284 niños, ¿de qué sirve? Estamos en unos estudios o enseñanza socializadora, en pedagogía
285 estás formando a un profesional que no está muy claro cuál va a ser su ámbito de
286 trabajo, si estás formando un maestro sería gravísimo que no conozca su ámbito de
287 trabajo.

288

289 ENTREVISTADORA: ¿Qué dificultades se le han presentado en la evaluación del
290 Practicum basado en competencias?

291

292 TUTOR: A mí, de hecho, me ha ido muy bien, a mí lo que me costaría sería evaluar
293 conocimientos. Si uno lleva la carpeta como hemos estado estos años, mi compañera
294 empezó que no tenía ni idea, nada, y se ha hecho experta en el tema, estas cosas son
295 difíciles. Estas cosas son difíciles, yo creo que lo que hay que tener muy claro es qué es
296 lo que tienes que evaluar, ¿entiendes?, no sé.

297

298 ENTREVISTADORA: ¿Usted cree que este modelo basado en competencias es fácil de
299 aplicar en los centros escolares?

300

301 TUTOR: Depende de los centros, más que de los centros, depende del maestro en
302 concreto que esté con los alumnos, a mí me ha pasado de todo, hay muchos maestros
303 que no te hablan de competencias, hablar de competencias es muy nuevo, podemos

304 hablar de muchas cosas y estamos hablando de lo mismo, pero ellos lo tienen muy claro,
305 lo tienen clarísimo, les ayudan mucho a los alumnos y les hacen un acompañamiento
306 estupendo, estupendo. Yo voy a verlos a todos, he tenido reuniones con tutores que
307 realmente (...)

308

309 ENTREVISTADORA: ¿Va a ver a todos los tutores o a todos los estudiantes?

310

311 TUTOR: Voy a ver a todos los tutores.

312

313 ENTREVISTADORA: ¿Con los estudiantes no tiene contacto?

314

315 TUTOR: No, los veo cada semana.

316

317 ENTREVISTADORA: ¿En la implementación de la unidad didáctica uno puede
318 observar competencias?

319

320 TUTOR: Es más el desparpajo de que pongan siete, otras veces puedes comentar, no
321 porque entonces ellos vivirían como un examen, se rompe la naturalidad del aula, ¿no?
322 Bueno, no sé, es mi opinión, una persona de afuera se sienta allá a ver cómo trabajo,
323 ¿no? De todas maneras a mí me queda muy claro lo que pasa con el desarrollo de la
324 unidad didáctica en el aula porque con las evidencias que ellos hacen y la confección
325 que hacen y luego qué harías sí, no sé qué, ellos son conscientes de que no se les evalúa
326 el error, que no es penalizado, sino lo contrario, son muy sinceros pero muchísimo,
327 explican lo que han sentido, qué pasó cuando aquello se les fue de la mano, no he estado
328 allá pero sabes perfectamente y las ayudas las tiene exactamente igual que si yo hubiera
329 estado allá.

330

331 [31:09]

332

333 ENTREVISTADORA: Algo sabemos de que hay una hoja que se le envía a los tutores
334 de centro y que suponemos que los estudiantes conocen. ¿Qué se hace con la
335 información de la hoja cuando vuelve a la universidad?

336

337 TUTOR: A menudo se las dejan ver, claro, según la relación que haya establecido con
338 el tutor; lo normal es que se los digan y se los dejen ver; si no es así, si el tutor no
339 quiere, la envían en un sobre cerrado con el alumno y el alumno me la entrega. Los
340 alumnos entregan porque, claro, en último término los responsables de la evaluación
341 somos los tutores de la universidad. Hay dos profesores que han evaluado a cada
342 alumno, normalmente yo me he entrevistado con ellos y ya ellos han comentado y ya
343 hemos hablado. A mí solamente una vez suspendieron una alumna, fue la única vez.

344

345 ENTREVISTADORA: ¿Si suspende en la escuela suspende aquí?

346

347 TUTOR: Sí, sí. Hay que aprobar todo (..) igual que si un alumno le funciona muy bien
348 a la escuela y tal pero no hace lo que tiene que hacer también suspende el Practicum, no
349 deja de ser un asignatura de reformatión inicial; por tanto, hay unos requisitos que
350 tienen que cumplir.

351

352 ENTREVISTADORA: Ahora nos hablaba de que las competencias no eran algo nuevo,
353 pero en general son palabras diferentes, pero muchas veces buscando lo mismo. ¿Qué
354 expectativas tiene usted con relación a un Practicum basado en un enfoque de
355 competencias?

356

357 TUTOR: Es que yo pienso que el Practicum es como la parte de la formación donde
358 realmente se pueden trabajar competencias, entendiendo competencias como la
359 capacidad de resolver situaciones problemáticas en el contexto. ¿Dónde se da esto?, se
360 da en el Practicum, si no es en el Practicum entonces puedes hacer simulaciones o
361 mediante apreciaciones o transferencias, pero es en el Practicum realmente donde el
362 alumno pone en juego todos sus saberes, todas sus habilidades, competencias
363 personales, entonces es ahí donde se puede trabajar.

364

365 ENTREVISTADORA: ¿Qué instrucciones reciben ustedes de la Comisión de
366 Prácticas?, ¿cómo se trabaja durante el semestre con la Comisión de Prácticas?

367

368 TUTOR: La Comisión de Prácticas yo entiendo que prepara toda la infraestructura, que
369 es bastante compleja, porque tenemos muchos estudiantes, muchísimos. Es muy
370 compleja toda la arquitectura de la Comisión, de manera que hay que activar las

371 prácticas y tal y que responda a (...) profesores. Entonces normalmente, si no hay
372 problemas, lo que hay es como un soporte de la Comisión, tenemos un campo virtual y
373 ahí se cuelgan normativas o materiales que pueden ser útiles de cosas nuevas que han
374 salido para que todo mundo esté informado, todos podemos colaborar.

375

376 [35:13]

377

378 ENTREVISTADORA: ¿Ustedes tienen reuniones cada cierto tiempo?

379

380 TUTOR: No, sí que el equipo docente, la Comisión es muy amplia, ahora que es nuevo
381 el plan sí hay establecido todo un plan de reuniones. El otro estaba todo muy marcado
382 de toda la gente, claro, el problema es que hay muchísima gente en el Practicum. Antes
383 estaba conformado por equipos: por ejemplo, yo y la otra tutora universitaria nos
384 veíamos cada semana, íbamos apostando todo el trabajo, produciendo nuevas
385 actividades, viendo, viendo.

386

387 ENTREVISTADORA: ¿Estos equipos están conformados por personas de todas las
388 enseñanzas?

389

390 TUTOR: No, ahora es diferente, en el anterior sí era por especialidades, la experiencia
391 que hemos hecho se ha utilizado porque ha funcionado muy bien. Por ejemplo, en el
392 Practicum de Educación Física, por ejemplo, los tutores si podían ser (...) entonces al
393 ser el equipo docente una persona de educación física y una persona generalista, claro,
394 se establecía que al principio costó, después funcionaron muy bien. Esto beneficia
395 mucho a los alumnos, porque si no es solamente una visión. En el nuevo Practicum se
396 dice equipos docentes multidisciplinares, donde siempre hay un generalista, se ha visto
397 cómo ha funcionado porque en el fondo lo que se busca es un mejor aprendizaje del
398 alumno.

399

400 ENTREVISTADORA: Pero la carpeta de aprendizaje ¿quiénes la usan?

401

402 TUTOR: Esto era un proyecto experimental, de acuerdo, entonces se nos permitió
403 hacerlo porque, de hecho, estamos fuera de la normativa de lo que era la memoria; es

404 más, había una evidencia que todos teníamos que estar de acuerdo que se tenía que
405 hacer que era la programación de todo un ciclo de todas las unidades.

406

407 ENTREVISTADORA: ¿Hay que describir todo?

408

409 TUTOR: Yo estoy de acuerdo de que hay que hacer una planificación, que el alumno
410 tiene que tener los elementos, una planificación y unos criterios adecuados al contexto y
411 otra cosa es diseñar las actividades porque todos lo bajaban de Internet. Yo en la
412 primera revisión les suspendía casi a todos, pues todo estaba en Internet, entonces todos
413 tenían que volverlo a hacer; en cambio, con la carpeta tenían que aportar, que
414 transformar. Pensamos si les estamos pidiendo esto tiene lógica que bajen las cosas de
415 Internet, claro, lo que hicimos fue reorientar los criterios, no es tan importante las
416 unidades de programación y las actividades y no sé qué, sino que lo importante es la
417 adecuación al contexto, entonces esta programación tiene que adecuarse al contexto y
418 desde ahí todo cambió, les dejábamos bajar unidades pero tenían que adaptarlas al
419 contexto, claro, esto lo discutimos mucho con la otra tutora universitaria. Entonces
420 estuvimos diseñando cómo eso podía ser útil para ellos y a partir de ahí que fuera un
421 aprendizaje y que les sirviera para las oposiciones. En lo nuevo lo que ellos valoraban
422 era que era su programación, ahora este es mi programa, entiende de dónde viene
423 porque era suya. Ahí sí que quedaba coherente la programación, todas las unidades
424 empezaban con un aspecto de conocimientos previos que tuviera todo un desarrollo, una
425 actividad de síntesis, todo esto verdad, que el conjunto tuviera que ver con los objetivos
426 que se planteaban, que la evaluación fuera coherente. Bueno, todo esto.

427

428 [40:49]

429

430 OTROS APORTES QUE HIZO LA ENTREVISTADA

431

432 ¿El plan docente es el mismo?

433 La carpeta de aprendizaje es como un ente vertebrador en el proceso educativo
434 universitario.

435 El instrumento de la carpeta de aprendizaje que yo he desarrollado las bases son
436 totalmente en el enfoque socioconstructivista.

437 Entrevista: El instrumento de carpeta de aprendizaje que yo he desarrollado las bases
438 son socioconstructivista, además reflexionada en la práctica reflexiva.
439 Cuando acabo esa autoevaluación que hacen los alumnos, ellos también evalúan el
440 proceso, evalúan mi intervención, por eso yo sé lo que les ayuda el feedback. Entonces
441 vas cambiando; si hay cosas que no les ayudan, pues no vale la pena, pero si les ayudan
442 vale la pena intensificarlos, a mí me encanta y le dedico mucho tiempo. Al final nos
443 sentíamos emocionadas (al ver) qué conciencia tenían los estudiantes y lo que habían
444 hecho, y eso es impagable, es impagable. Es un sistema profesionalizador y es un
445 sistema que pide una implicación personal y cognitiva muy importante, hacer la
446 memoria cualquiera hace la memoria, hay un millón de memorias colgadas en Internet.
447
448 [46:29]
449
450 Aspectos que conforman la carpeta: organización de la carpeta.
451 Presentación oral.
452 Contenidos de organización de la carpeta.
453 Conocimientos previos y expectativas.
454 Planificación en el aula generalista.
455 Programación en el aula generalista.
456 Programación en el aula de Educación Física.
457 Observación en el aula generalista.
458 Observación en el aula de Educación Física.
459 Intervención en el aula generalista.
460 Intervención en el aula de Educación Física.
461 Síntesis.
462 Desarrollo profesional.
463
464 Ellos tienen un material que les explica qué se entiende por carpeta, qué es cada uno de
465 los apartados, qué son evidencias y sus partes.
466
467 No queremos descripciones sino análisis. ¿Qué se entiende por reflexión?
468
469 Evaluación del Practicum
470 65% carpeta de aprendizaje

471 10% defensa
472 10% autoevaluación; se respeta lo que se pongan, son muy ajustados con las notas que
473 se ponen.
474 20% tutor del centro escolar.
475 O sea, nosotros evaluamos el 65% más el 10%, pero el 10% de la defensa pública
476 nosotros les colgamos los aspectos a evaluar, de manera que cuando ellos elaboran su
477 presentación tienen en cuenta los aspectos, también todos los compañeros evalúan, no
478 solamente los profesores, porque los compañeros tienen percepciones que nosotros no
479 tenemos.
480
481 [49:57]
482
483 Se van modificando los indicadores. Se les pide que no hagan solo descripciones, deben
484 realizar de los datos obtenidos, observaciones, síntesis y análisis, se argumenta con
485 relación con la teoría con el contexto del trabajo; justificación, justifica sus situaciones
486 más allá de descripciones. Por ejemplo, el niño es hiperactivo (¿cómo?), es una clase no
487 muy no sé qué, se les pregunta: si vos estás diciendo eso, justifícalo con la teoría y por
488 qué, cuál es la respuesta educativa que se da en el aula a partir de esto, por qué se
489 produce, ¿se produce con todos los tutores (¿sí?, ¿no?, ¿por qué?)?, con cuál, por qué se
490 produce. Estos criterios se trabajan con ellos, pues eso, esto que te permite que si voy
491 revisando un trabajo y tiene mucho problema ortográfico le digo: “Revísalo, yo no
492 puedo corregir un texto así”, ellos son muy críticos. Si yo te reviso (...) pero si puedes
493 modificarlo el objetivo no es penalizar, el trabajo va y bien. Ellos, cuando revisan la
494 corrección, saben que ya son cosas que acordamos, todo lo que revisan tiene que venir
495 marcado, los textos nuevos en color y lo que han quitado tachado; entonces yo
496 rápidamente veo lo que han realizado. Hay alumnos que si les hubieras puesto solo un
497 interrogante lo omitan, o una pequeña observación la quitan, pero al hacer esto tienen
498 que mejorarlo.
499
500 ENTREVISTADORA: ¿De la forma que las describe son la mayoría de todas las
501 evidencias?
502
503 TUTOR: Todas las evidencias. Al final de la evidencia hacen una autovaloración de
504 todas. Cuando hacemos alguna coevaluación -por ejemplo, si ya hemos corregido la

505 situación de aula-, la segunda pueden hacer coevaluación, yo lo que intento es que hay
506 alumnos muy creativos, otros muy sintéticos, ellos creen que eso debe hacerse así, pero
507 hay otras formas de hacerlo y son maneras de que ellos también descubran otras
508 maneras de trabajar y conocer otras perspectivas y esto mejora mucho las evidencias, no
509 es que copien, cada uno tiene su forma, pero sí que te ayudan mucho.

510

511 [55:44]

512

513 Empieza a hacer comentarios.

Entrevista N° 4

Archivo 78. Duración de audio: 55 minutos.

1 ENTREVISTADORA: ¿Qué competencias se promueven en el Practicum?
2
3 TUTOR: Las competencias que se intentaban promover eran competencias
4 relacionadas, por un lado, con las capacidades del alumno para identificar aspectos
5 importantes en la institución y poder hacer un análisis institucional muy sencillo pero
6 importante sobre cuáles eran las características del centro, cómo funcionaba el centro,
7 no solamente a través del análisis de los documentos o documentos oficiales, como son
8 el proyecto educativo o el proyecto curricular de centro o las memorias anuales, que
9 también son instrumentos muy interesantes porque informan sobre cómo se cumplió lo
10 que se había propuesto anteriormente o los reglamentos internos, había una parte de
11 análisis de los documentos. Había otra cosa de lo que ellos realmente observaban en el
12 funcionamiento real del centro. En el papel podía estar muy puesto y muy relevante el
13 papel de la coordinación entre profesores del mismo nivel de programación compartida,
14 y esto después, con este mismo título en dos centros distintos, puede haber una vida
15 distinta. Lo que se trataba era que ellos entendieran que no sólo hay que ver lo que se
16 supone que se dice, sino que hay que ver en acción concreta, cómo terminaba pasando,
17 cómo aquellas cosas que se proponen sobre el funcionamiento en el papel, en la realidad
18 en qué grado ven ellos si se consigue o no, entonces son capaces de ver qué aspectos
19 funcionan mejor también del centro. Animaba mucho a que participaran en claustros si
20 se los permitían, se intentaba gestionar con los centros para que les hicieran fácil el
21 acceso a los ámbitos y a reuniones que ellos consideraban que podían ser útiles para los
22 alumnos y en los que no se trataran temas delicados y que pudieran ser adecuados para
23 los estudiantes de prácticas. Por lo tanto, un primer bloque que tiene que ver con el
24 análisis institucional del centro, competencias sobre eso que incluía el análisis de
25 documentos y el análisis de su observación del funcionamiento real en el centro en los
26 distintos niveles, hasta acabar en el nivel aula. Ahí también se les insistía mucho en no
27 solamente en estos niveles en vertical, no solo en el diseño general o el nivel aula, sino
28 también de considerar siempre como espacios educativos otros espacios que son muy
29 importantes y que no son solamente más de tipo asistencial: que fueran capaces de hacer
30 observaciones en momento de comedor, en momentos de patio, en momentos de
31 transición de cómo se desplazan los niños de un espacio a otro, qué pasa, las horas de la
32 llegada cómo se hace, las hora de la despedida cómo se hace, qué tipo de relación hay

33 entre los profesores y los padres, cómo se comunican, cosas que son muy a nivel de
34 centro pero que son espacios educativos privilegiados para ver qué concepto tiene la
35 escuela de qué significa educar (...). Hay otro capitulito que era el tema de las salidas,
36 la participación de los alumnos que pudieran ser interesantes y después ver, por
37 supuesto, cómo se relacionan el centro como centro con otros centros y con otros
38 espacios de la comunidad. Aquí había desde centros de recursos que apoyan, etc. hasta
39 si hay una comunicación abierta y en colaboración con otros aspectos de la comunidad,
40 de manera que el centro está abierto a poder implicarse en fiestas del barrio y al revés.
41 Después hay otro gran capítulo sobre las competencias que tiene que ver más con la
42 observación directamente de la práctica educativa. Por lo tanto, aquí el foco siempre es
43 el profesor y en relación a diferentes focos a observar, lo que quiere decir observar, lo
44 que quiere decir analizar, lo que quiere decir interpretar sobre la práctica educativa con
45 referentes teóricos que ellos tienen y a veces hay que ayudarles, recordarlos y a
46 gestionar pautas. Nosotros les ayudamos mucho en lo que era el apoyo de pautas de
47 análisis para el centro, el apoyo de análisis para la observación en el aula y para poder
48 analizar la práctica educativa en el aula. Un tercer capítulo, por decirlo así, de
49 competencias que tenían que ver con la capacidad de los alumnos, las habilidades que
50 deberían tener para proponer primero, para pactar con el profesor, el maestro del aula y
51 con nosotros como tutores, porque tenía que ser una cosa acordada entre los tres la
52 unidad de programación que ellos iban a hacer, había unas características que se
53 proponían desde la universidad que tenía que ser alrededor de 10 horas de
54 programación, diseñar, primero pactar, después diseñar y después realizar y evaluar los
55 aprendizajes de los alumnos con esta unidad de programación. Digamos que eran como
56 tres grandes temas, por decirlo así, que implican competencias de diferentes tipos. Aquí
57 en el Practicum había mucho interés porque los alumnos supieran también diferenciar
58 entre lo que era saber escribir de lo que era saber interpretar, tratábamos de dar las
59 ayudas posibles para que aprendieran a interpretar la realidad que tenían con los marcos
60 teóricos que estaban utilizando. Por lo tanto, no era esto me ha gustado o esto no, sino
61 esto contribuye a mejorar la calidad de la docencia por esto, esto y esto, saberla
62 interpretar y saberla comentar. Esto les cuesta mucho, les cuesta mucho, pero formaba
63 parte. Después había como otro tipo de cuestiones más difíciles de expresar, como
64 competencia directa pero con las que ellos y que se trataba mucho en las tutorías que

65 era, digamos, ver cómo se sentían ellos con sus capacidades, con su dificultades, dónde
66 encontraban las dificultades tanto en la escuela, con la profesora, como con los niños,
67 como con ellos, dándose (cuenta) de cómo se sentían o se imaginaban como
68 profesionales responsables de un grupo de niños dentro de poco como en un año. Cómo
69 veían las capacidades necesarias para la interacción con otros, para negociar con otros
70 dentro del escuela, para trabajar con otros, qué les hacía falta estudiar, qué les hacía
71 falta mejorar a nivel personal para esto; incluso a veces eran cosas como “tengo que
72 mejorar el catalán” porque, decían, “me he dado cuenta de que he ido pasando como he
73 podido, pero en el caso con los niños -sobre todo el caso de inmigrantes- necesito hablar
74 y ser mejor modelo para ellos porque o lo van a tener conmigo o no lo tienen; hasta es
75 que yo me pongo muy nervioso, tengo que mejorar en la capacidad de ponerme
76 tranquilo, tengo que coger recursos para... me parece que me va a costar mantener la
77 disciplina, cómo lo puedo hacer”. O sea, saber un grupo de competencias más a nivel
78 personal interpersonal, es que ellos se iban dando cuenta de que era importante para
79 tener. Como sintetizando, eran como tres grandes temas.

80

81 [8:43]

82

83 ENTREVISTADORA: De las que nos ha señalado, ¿cuáles crees que son las más
84 importantes?

85

86 TUTOR: Hombre, a mí me costaría escoger; yo creo que en el Practicum, todas. El
87 análisis institucional ya tienen que haberlo hecho en el Practicum I. Entonces no es tan
88 importante ahí, como saber identificar dónde mirar, que esto ya deberían haberlo
89 aprendido, como la parte más de interpretación, que les cuesta mucho, claro. No es tanto
90 el ámbito por él, sino qué tipo de competencias, concretamente sobre cómo identificar el
91 contenido no deberían tener muchas dificultades, tienen dudas; es más interpretar los
92 datos que están viendo y ver qué tipos de mejoras harías tú, que crees que ya hacen muy
93 bien y que es una de las ventajas de la escuela. Un poco este elemento más
94 interpretativo y más argumentativo.

95

96 ENTREVISTADORA: Ahora ¿qué conceptualización tiene de la evaluación, qué creencias,
97 qué ideas, qué pensamientos?

98

99 TUTOR: La evaluación siempre acostumbra ser un elemento complejo de todas las
100 asignaturas y el Practicum es una de ellas. Lo primero es que el Practicum es una
101 asignatura y que tradicionalmente el uso que se ha hecho del Practicum no ha sido muy
102 parecido al de una asignatura, y eso se debe sobre todo en la evaluación. No lo digo
103 porque sí. Muchas veces históricamente en esta casa y yo lo que conozco otras casas
104 que no estarían mejor, incluso podría decir que muchas es peor, el hecho de que el
105 alumno se implique, que el alumno asista, que el alumno esté entusiasmado, porque en
106 general es así, con este tipo de asignatura tan especial, yo creo que ha llevado a una
107 confusión muy importante y casi **casi (borrar)** el notable era una nota mala. Yo
108 recuerdo, hace muchos años, que cuando yo me integré a ser tutora del Practicum la
109 mayoría de los alumnos me di cuenta que los puntuaban con sobresaliente, yo pensé: o
110 estudiaban mucho o había un cambio importante y mi experiencia no ha sido esta. La
111 verdad: en mis grupos de alumnos había unos 15, algunos que podían tener una nota,
112 efectivamente, pues no sé, me lo voy a inventar: unos tres sobresalientes, la gran
113 mayoría notable y en algún caso un aprobado y -eso sí- pocas veces algún suspenso.
114 Hablando de la evaluación sumativa y al final y esto, no creo que sea porque sí, sino
115 porque creo que es muy difícil, las condiciones del Practicum tienen que ayudar a
116 mejorar los recursos para la evaluación. En el Practicum que yo hacía había
117 instrumentos suficientes, los había. Lo que hacíamos también trabajando
118 colaborativamente los profesores era ir diseñando instrumentos que nos ayudaran a
119 completar y comprender mejor los indicadores, para compartirlo. Entonces se
120 estructuraba la evaluación en diferentes apartados, nos preocupamos mucho de que en el
121 100 por 100 tuviera un peso importante la elaboración de la memoria como proceso, no
122 como producto. Se reservó un tanto por ciento para el producto, pero ahí se hizo un
123 esfuerzo muy grande para que hubiera un tanto por ciento muy alto que viniera del
124 seguimiento que hacía el profesor de la elaboración de la memoria de prácticas que en
125 realidad les comentábamos a los estudiantes que desde el primer día del Practicum se
126 empezaba la elaboración, se les presentaba el guión básico el primer día. Entonces se les
127 pedía esto, que fueran progresando y a veces les pides documentos intermedios para

128 verlos, otras veces, aunque no se los pides sistemáticamente por las dudas que ellos se
129 plantean, les ayudas a resolver. Es decir, había una parte, yo creo que se ganó mucho en
130 cuanto que se consiguió que tuviera un tanto por ciento de la nota final importante la
131 elaboración de la memoria durante el proceso del Practicum. ¿Por qué?, porque es la
132 manera de implicar al profesorado en ir sacando los indicadores de seguimiento que el
133 profesorado hace del proceso del alumno y para implicar al alumno en el trabajo de la
134 elaboración de la memoria desde el principio. Yo tengo la idea -y la comparto con
135 mucha otra gente- de que el sentido de la evaluación está muy bien: la sumativa, que
136 para eso tiene una función social, hay que acreditar el aprendizaje del alumno; pero para
137 enseñar te resulta útil ir teniendo instrumentos e indicadores de evaluación durante el
138 proceso, que es cuando tú puedes intervenir para mejorar el aprendizaje del alumno. O
139 sea, una evaluación con la función formativa y formadora, pero esto te obliga a seguir el
140 proceso. Juntar no solamente la voluntad del seguimiento, sino con un reflejo en la nota
141 final era una buena estrategia. Por supuesto, esto se complementa con la nota de la
142 memoria como producto que ahora no recuerdo muy bien, pero como un 20%, un 5% de
143 la evaluación del alumno, alrededor del 70%, eso que te digo del proceso y después
144 había alrededor de un 20% o 25% de la nota que viniera de los maestros tutores.

145

146 ENTREVISTADORA: “Que viniera”: ¿llega por correo o qué?

147

148 TUTOR: No, depende. Normalmente lo que normalmente se hacía era que el alumno
149 nos la traía en un sobre cerrado, y es una ficha que también se elaboró, nosotros la
150 elaboramos, la revisamos para que la contestaran los maestros de la escuela.
151 Normalmente en el Practicum había dos, porque primero el alumno hacía una instancia
152 en un aula y luego en otra con la idea de que en primaria cambiaran de sitio. Entonces
153 alrededor del 25% de la nota final del 10 posible venía de la calificación que los
154 maestros hubieran acordado para el alumno, de manera con esto también se refleja la
155 importancia de lo que el alumno hace en la escuela, pero la importancia de que es una
156 asignatura, no es su primer trabajo, es una asignatura que le permite reflexionar sobre la
157 realidad.

158

159 [15:30]

160

161 ENTREVISTADORA: Hay algo importante que mencionas, nosotros hemos
162 identificado que las prácticas de evaluación que utilizan en el práctico como son la
163 memoria, la programación y la defensa de la memoria. Si esas son las situaciones o
164 actividades de evaluación, ¿qué es lo importante de evaluar?

165

166 TUTOR: Sobre todo seguir el proceso desde el primer día y de indicadores concretos, si
167 las intervenciones que iban haciendo eran pertinentes, adecuadas, si iban progresando, si
168 incluían las modificaciones. Después está la memoria como producto, también con todo
169 un conjunto de criterios que iban desde si los contenidos estaban, si los más relevantes
170 estaban, si estaban explicados de manera, y ahí se hacía mucho énfasis en la
171 interpretación, era descripción e interpretación con la justificación pertinente y después
172 en relación con la defensa de la memoria. La defensa no era solo de la memoria, sino
173 que se pretendía que fuera una defensa pública de la experiencia del alumno. Para hacer
174 la defensa se les daba a los alumnos un pequeño guión y unas pequeñas orientaciones
175 sobre qué cosas eran importantes y que tuvieran que preparárselo con el tiempo
176 estipulado aproximadamente, qué tanto por ciento del tiempo tenían que dedicar a cada
177 cosa y con las indicaciones de en qué sentido tenían que esforzarse en explicar con
178 claridad pedagógica.

179

180 ENTREVISTADORA: ¿Qué criterios de evaluación toma en cuenta para valorar la
181 memoria, la exposición y la programación?

182

183 TUTOR: Sí, en exposición los pactados con los otros compañeros, pero normalmente
184 siempre lo habíamos comentado igual. Primero que fueran los contenidos básicos, no de
185 lo que habían trabajado, sino cómo ellos finalizaban en la escuela, si podían hacer
186 alguna observación interpretativa de la escuela en su conjunto, alguna valoración muy
187 global y muy justificada de las prácticas educativas en un aula y en la otra y una
188 presentación crítica y argumentada de su experiencia en su unidad de programación, y
189 después una valoración global de las prácticas que incluyera también los seminarios de
190 aquí. En cuanto a criterios sobre la programación, no sé por qué separas la
191 programación de la memoria, sobre esto no lo sé, de verdad.

192 ENTREVISTADORA: Algunos docentes dicen que la memoria permite hacer una
193 reflexión retrospectiva. Quisiéramos saber los criterios de evaluación y si los
194 estudiantes los conocen?

195

196 [19:45]

197

198 TUTOR: Nosotros se los presentamos al principio. Es decir, igual que les presentamos
199 la estructura básica que debería tener la memoria, desde el primer día les presentábamos
200 los indicadores generales básicos de la evaluación, es decir, cómo en cada uno de los
201 instrumentos de evaluación tenían que tener en cuenta algunos criterios muy generales,
202 para que los entendieran, pero después se les iban especificando. En relación a la
203 exposición oral, tenían -en cuanto a los contenidos- los que te decía, también era
204 importante la calidad, la expresión oral por parte del alumno y después algo que era
205 muy importante: las respuestas a las preguntas, es decir, a partir de las preguntas que
206 hiciera un tribunal y cómo el alumno responde y defiende el trabajo que ha hecho. En
207 síntesis, en la exposición eran: contenidos, claridad expositiva y respuesta para defender
208 el trabajo hecho. De la unidad de programación, la unidad de programación en mi lógica
209 yo no la puedo separar de la memoria como proceso porque va dentro. Entonces, en
210 relación con el proceso en el que estamos, ahí lo que se evaluaba (era) cómo había ido el
211 proceso de negociación, esto era una cosa que nos la tomábamos muy en serio, es decir,
212 tenía que ser una negociación con la maestra, con nosotros, que tuviera sentido.
213 Sugerencias en las que se intentaban apoyar que no fuera solo de un contenido, es decir,
214 intentábamos que las unidades de programación contuvieran por lo menos dos áreas de
215 conocimiento, para que ellos se fueran dando cuenta de que uno puede estar trabajando
216 desde una unidad de programación elementos de matemáticas pero aprovechando
217 ordenadores, por ejemplo, intentar hacer un planteamiento un poco más abierto en
218 función de las características de la escuela. A veces era muy sencillito, pero a veces se
219 podía hacer poco, pero a veces se podía hacer más; el objetivo era ayudarles a generar
220 una unidad de programación que pudiera ser un poco pluriasignatura, por decirlo así, y
221 no tan cerrado. Se valoraba cómo había ido este primer momento de negociación en el
222 que nosotros también estábamos implicados, después una primera propuesta que en
223 principio trabaja el estudiante y el maestro, y yo procuraba ser bastante respetuosa en

224 este sentido. El alumno siempre me entregaba, teníamos una sesión individual para esto,
225 me había entregado la programación y teníamos una sesión individual para esto, me
226 había entregado la planificación, yo me lo había leído y hacíamos una sesión de
227 devolución, esto no lo veo importante, esto no; entonces vos vas tomando nota de cómo
228 vas viendo el proceso, y yo esto lo iba teniendo en cuenta para la calificación y después
229 la capacidad de reflexionar cuando ya lo he hecho y si he tenido problemas cómo los he
230 resuelto sobre la marcha, en la parte final la capacidad de reflexión y si lo vuelvo a
231 hacer qué cambiaría, y si lo vuelvo a hacer qué dejaría igual. Esto en la parte final la
232 capacidad de metacognición y de argumentación sobre el proceso seguido con criterios
233 para cambiar porque no me ha ido bien y con criterios para mantener porque me ha ido
234 bien.

235

236 ENTREVISTADORA: ¿Pueden los estudiantes durante el proceso cambiar la
237 programación?

238

239 TUTOR: Por supuesto, donde se ha visto esto, por supuesto. Si te has dado cuenta, es
240 que este es otro elemento que se recoge, he sido capaz de adaptarme a las dificultades,
241 cuáles he resuelto bien y si ha hecho falta he podido hacer un cambio y cuáles no he
242 resuelto tan bien. Lo que pasa es que también los cambios hay que profundizar un poco,
243 porque a veces ellos lo han intentado pero el contexto no era favorable, digamos eso no
244 tiene que repercutir en la nota del alumno que ya lo ha explicado y lo ha justificado.
245 Digamos que yo ahí, digamos que la idea del criterio de evaluación es la actuación del
246 alumno y cómo él reflexiona y justifica las cosas; y si no lo ha podido cambiar, aunque
247 lo haya intentado, no se penaliza.

248

249 ENTREVISTADORA: En esa comunicación que vos das resultados y haces el
250 seguimiento sobre estas tareas, ¿te comunicas solo con el alumno o también con el tutor
251 del centro?, ¿cómo es esa comunicación?

252

253 [25:07]

254

255 TUTOR: Es una cosa que funciona muy bien porque tenemos tutoría de tres horas con
256 un grupo de 12 alumnos cada semana; esto te permite hacer un seguimiento importante.
257 Si además les ibas pidiendo cosas, yo casi siempre funcionábamos en grupo porque
258 había algunos comentarios que le hacías a uno (que) le podían retroalimentar al otro.
259 Además, hacíamos tutorías individuales normalmente asociadas al momento de la
260 planificación de la unidad de programación. En ese momento es cuando necesitan una
261 atención más individual que, a pesar de que normalmente lo que hacíamos era una hora
262 juntos para ver cómo iban en general, porque vuelve a ser lo mismo, hay comentarios
263 que son cruzados y pierdes el tiempo diciendo lo mismo a cada uno y las otras dos horas
264 yo tenía horas para dar. Normalmente con las maestras de la escuela yo me comunico
265 por lo menos tres veces y una seguro que físicamente, normalmente cuando cambian de
266 ciclo o de aula yo era el momento en el que iba presencialmente; ya había hablado por
267 teléfono con las maestras, mantenemos contacto por el correo electrónico y además
268 físicamente iba en el momento en el que el alumno cambiaba de aula. Hablaba con la
269 profesora que acababa y hablaba con la que iniciaba.

270

271 ENTREVISTADORA: ¿Veías al estudiante en el aula?

272

273 TUTOR: Depende. Si en el momento, a veces, según lo que hubiéramos valorado, sí,
274 pero no siempre y sistemáticamente no. Sistemáticamente ir a ver al estudiante haciendo
275 su práctica, no; en algunos casos sí y en algunos casos no. Normalmente en qué casos
276 sí: en casos en los que no fuera una distorsión para el profesor, porque lo poquito que
277 sabemos a veces para el maestro depende del contexto de colaboración que tú has
278 conseguido establecer y del tiempo que llevas compartido el hecho de tu presencia en el
279 aula es un elemento que puede ser distorsionador. Entonces se supone que si no lo es en
280 algún caso la verdad es que he podido ir y ha sido muy interesante, ha sido bueno para
281 el profesor, bueno para el alumno y bueno para mí, pero en el caso en que el contexto
282 todavía no nos conociéramos bastante este es uno de los elementos que puede mejorar
283 en el nuevo planteamiento de grado porque se está intentando una evaluación conjunta
284 de que los maestros evalúen el Practicum y que los tutores del Practicum también
285 tengan elementos para evaluar en el proceso como un poco teníamos, ya habíamos
286 hecho una evaluación de las escuelas, pero ahora se está intentando formalizar, incluso

287 por parte de la Generalitat, con un documento alrededor de la idea de un plan de trabajo
288 compartido que se está elaborando ahora, y esto puede ser un buen elemento, porque
289 además se está acompañando de la fidelización, de que los mismos tutores de la
290 universidad sean los mismos tutores de las escuelas durante unos años. Esto va a
291 permitir más trabajo conjunto, un conocimiento conjunto. Yo siempre he sido partidaria
292 de no forzarlo; si todavía si no ibas en un contexto de colaboración e ibas en un
293 contexto de imposición, me parecía que no ayudaba al alumno, cuando veía que podría
294 ser porque era tal, entonces.

295

296 ENTREVISTADORA: Al tener poca observación del estudiante y recibir la evaluación
297 del tutor del centro, ¿podrían quedar algunos vacíos?

298

299 [29:29]

300

301 TUTOR: En este sentido menos lo de entrar en el aula, que no lo quise forzar nunca. En
302 el caso de la comunicación con el profesorado no había problema porque ya te digo
303 (que) nos hemos hablado por teléfono las veces que ha hecho falta y por el correo
304 también, cómo va, ha habido un pequeño problema o todo perfecto, se está implicando
305 más. Los profesores, si tú les permites, te dan mucho feedback; si les haces la vida fácil,
306 porque la tienen difícil, la tienen difícil. Entonces la comunicación y para entender por
307 qué la nota era la nota, yo tenía todas las claves del profesor, lo único que yo no aseguré
308 siempre y en todos los casos fue mi observación en el aula y al alumno haciendo su
309 unidad de programación, esto sí que no.

310

311 ENTREVISTADORA: ¿Por qué si en la tutoría hay tanta vida y tanta reflexión y tanto
312 feedback no es una actividad o situación de evaluación?

313

314 TUTOR: Esto tampoco lo entiendo, porque cuando nosotros decimos lo del proceso de
315 la memoria quiere decir las sesiones de tutoría, porque es donde yo lo hago, no lo hago
316 en ningún otro sitio. Los alumnos, cuando siguen situaciones de evaluación, hacen una
317 autoevaluación. Antes, cuando te he dicho (que) tienen que hacer al final de la
318 exposición oral y también una reflexión por escrito, eso es autoevaluación. Cuando al

319 final hacen una evaluación de la situación completa de su experiencia práctica, hacen
320 una evaluación de la tutoría, de cómo las sesiones de tutoría les han ayudado, en qué y
321 en qué no, por qué quisieran que les hubiera ayuda más y en su autoevaluación también
322 dicen cómo yo he participado en la tutoría. En el desglose -este que decía de los
323 criterios- está la participación activa en las sesiones de tutoría; todo esto se recoge
324 dentro de esta cosa macro del 60% que te decía que es el proceso de elaboración del
325 Practicum.

326

327 ENTREVISTADORA: Pero los podrán tener en cuenta algunos docentes pero no todos,
328 porque a nosotros nos llamó mucho la atención que la tutoría es un porcentaje mínimo.

329

330 TUTOR: Yo sé por qué; porque me temo que hay algunos docentes que a las sesiones
331 de tutoría no le dan contenido del Practicum, le dan el sentido de la gestión y no del
332 contenido de la asignatura, es que ahora entiendo por qué no se están coordinando bien;
333 porque, bueno, porque esto a lo mejor. Hay que discutir los contenidos de la asignatura
334 del Practicum, parece que fuera una, por eso te he hecho el pequeño matiz. En la
335 actuación del alumno es cuando se ven las competencias, hombre no, se ven algunas
336 competencias, no se ven todas las competencias del Practicum; quiero decir que es en la
337 tutoría donde ves cómo les tienes que acompañar para que hagan esa interpretación que
338 quieres que hagan y sabes que es difícil. Lo voy a explicar muy mal. Es en la tutoría
339 donde se dan clases de Practicum, no es dónde te cuentan el problema que tienen porque
340 no se han entendido bien con el maestro. Yo la tutoría siempre la estructuraba en dos
341 partes: la primera, muy corta, hay algún tema de gestión; le puse este nombre y les
342 preguntaba algún tema de gestión de la organización de cuestiones de dinámica, sí me
343 ha dicho mi profesor que no entiende por qué no puedo quedarme una semana más,
344 bueno ya hablaré yo con él, me lo apuntaba y yo me ponía en contacto con el maestro;
345 me ha dicho el alumno que hay un tema de discusión de si se puede quedar una semana
346 más en esta clase antes de pasar a la otra: qué responde, qué necesidad tienes, podemos
347 hablarlo en principio, no por tal cosa, pero lo hablamos y, si es el caso, se puede
348 contemplar. Esto es una parte de tu trabajo como tutor y que tú lo hagas bien va a
349 depender de la calidad de cómo el maestro siente su papel ahí, de cómo el maestro le
350 hace de verdad de maestro tutor, de cómo tiene la actitud para atenderle las dudas, todo

351 esto hay que gestionarlo muy bien en la relación, pero esto es solo una parte y tú con
352 identificar dónde están los temas y saber como tutor de aquí cómo tienes que resolver,
353 ya está; y eso pueden ser 20 minutos, no más. Lo otro es trabajo de contenido del
354 Practicum; esto hay que gestionarlo. Entonces tú sabes en qué momento están, qué
355 dificultades tienen.

356

357 [35:34]

358

359 ENTREVISTADORA: ¿Será que el tutor universitario lo gestiona, lo realiza pero no
360 tiene claro de que está realizando una evaluación continua?

361

362 TUTOR: Yo creo que muchas veces no tiene claro qué está enseñando, aquí hay una
363 parte de cómo se ha entendido el Practicum, qué significa, que ya los alumnos saben
364 porque ya han hecho asignaturas y ahora se van a las escuelas y lo aplican. Esta es la
365 visión que es posible que en algunos casos algunos tutores tengan. Entonces, claro, si tú
366 entiendes que en teoría tú no tienes que enseñar, sino que es una cosa a la que se van a
367 hacer prácticas de algo que ya saben, relacionan así, la teoría ya la tienen de las
368 asignaturas y la práctica la tienen en el colegio, yo lo único que tengo que hacer es
369 gestionar esta dinámica y después poder corregir una memoria. Claro, eso te da un
370 determinado tipo de tutorías que realmente en tres horas, yo creo que se querrían morir,
371 no creo que necesitaran tres horas para hacer esto.

372

373 ENTREVISTADORA: A nosotros nos ha llamado la atención, que al parecer la
374 reflexión el estudiante no la hace durante el proceso, sino que la ve como una reflexión
375 retroactiva al final de proceso cuando exponen la memoria.

376

377 TUTOR: La reflexión no aprenden a hacerla si no les acompañas. Entonces yo creo que
378 justamente una de las dificultades de ser tutor de prácticas de esta asignatura es
379 ayudarles, acompañarles a hacer esta relación de cómo utilizar según qué referentes para
380 hacer qué tipo de argumentación, qué realidad miras. La interpretación la haces con los
381 marcos teóricos que tienes, hay que ayudarles a recordar a elaborar pautas intermedias
382 para ver esa realidad, porque si te despistan en dos semanas vienen convencidos de que

383 la teoría de que la universidad es una cosa y que el mundo real donde se van a encontrar
384 es otra. Entonces ayudarles a entender que el mundo de la universidad es el que les está
385 ayudando a generarse unas gafas para interpretar y tomar decisiones sobre su práctica.
386 Este es el trabajo del Practicum: yo no veo, y eso hay que enseñarlo en el Practicum, eso
387 es un contenido del práctico.

388

389 ENTREVISTADORA: Pero también hay que trabajar en algo que nosotros hemos
390 identificado sobre el trabajo en equipo de los tutores del Practicum que les permita
391 analizar y tomar decisiones. ¿Qué piensas?

392

393 TUTOR: En mi momento había una estructura que era bastante buena. Cada 15 días
394 teníamos reuniones de coordinación, los tutores del Practicum cada quince días. Si no
395 esto que te acabo de contar habría sido imposible de realizar, hacer criterios juntos de
396 (...) evaluación, criterios juntos sobre la unidad de programación. Acabamos
397 elaborando, como éramos especialistas era multidisciplinar, había gente de lengua, de
398 matemática, de didáctica o nosotros de psicología; cada uno aportaba un poco desde su
399 perspectiva; entonces hicimos un documento de las unidades de programación, uno de
400 matemática, otro de lengua con criterios para orientar la unidad de programación para
401 los alumnos y para evaluarla. Son documentos que nosotros elaboramos juntos en la
402 coordinación entre profesores, y eso fue muy bien y en eso, en el origen de estos
403 equipos docentes del Practicum, te puede contar (...), porque ella estuvo cuando ella era
404 vicedecana -o no recuerdo qué cargo tenía en aquel momento-, no lo recuerdo muy bien,
405 ella estuvo en el equipo de la facultad que propuso una organización para los equipos
406 docentes del Practicum así, multidisciplinar. Y, claro, hubo muchos tutores que lo
407 vivieron mal.

408

409 [40:00]

410

411 ENTREVISTADORA: Por ahí nos has hablado mucho del feedback. Quisiéramos saber
412 en qué momento de estas prácticas de evaluación cómo se usa, cuál es el objetivo, etc.

413

414 TUTOR: Bueno, era mucho el feedback de dos tipos: oral en las tutorías u oral a partir
415 de lo que sugerían. Entonces... u oral normalmente sobre trabajos o documentos
416 parciales que iban haciendo. Después, claro, al final de la memoria siempre hacíamos
417 una reunión cuando ya se había acabado toda la evaluación y todo al final general donde
418 había comentarios generales; para cada uno, nada, diez minutitos.

419

420 ENTREVISTADORA: ¿Había algún tipo de feedback escrito sobre los documentos?

421

422 TUTOR: No, normalmente no, normalmente yo me lo escribía y se los hacía siempre
423 oral a ellos.

424

425 ENTREVISTADORA: ¿Sobre qué tema: la programación, la memoria?, ¿sobre qué?

426

427 TUTOR: Normalmente más, o sea, normalmente seguro para todos el índice de la
428 memoria detallado, que era lo primero que les pedía, y después de la primera versión de
429 la programación.

430

431 ENTREVISTADORA: ¿Cuál era el objetivo que había detrás de ese feedback?

432 Tutor: Que ellos vieran en qué sentido yo creía que iban bien y en qué sentido yo les
433 proponía cambios; no era mucho más elaborado. No, no.

434

435 ENTREVISTADORA: ¿Cómo crees vos que los estudiantes recibían este feedback?

436

437 TUTOR: En general, yo creo que muy bien. En general siempre me funcionó muy bien.

438

439 ENTREVISTADORA: ¿Servía el feedback para la autorregulación de los estudiantes?

440 TUTOR: Sí, en algunos casos más y en otros menos, siempre. Pero en general, sí.

441 Hombre, siempre puede haber alguna excepción, pero en realidad los estudiantes tienen
442 una actitud estupenda, los estudiantes tienen muchas ganas de hacerlo, tienen ganas de
443 aprender y tienen ganas de hacer lo mejor, creo que esto tiene mucho a favor.

444

445 ENTREVISTADORA: Nos hemos dado cuenta de que hay poca preparación de los
446 estudiantes para el antes de alguna actividad o situación de evaluación; ¿por qué crees
447 que se da eso?

448

449 TUTOR: Bueno, porque yo creo... no sé exactamente, en mi caso antes de las
450 actividades de evaluación ellos lo que tienen son ayudas para que sepan qué tienen que
451 hacer y cómo se les va a evaluar, quizá se podrían hacer más cosas, la verdad, pero más
452 allá de esto yo tampoco no recuerdo haber hecho nada; eso, avisarles con mucho
453 tiempo, preguntarles cómo iban, de darle las indicaciones con mucho tiempo,
454 preguntarles cómo iban, preguntarles qué producto quieres y cómo lo vas a evaluar.

455

456 ENTREVISTADORA: ¿Pueden los tutores estar más centrados en la confección de la
457 memoria que en el proceso de evaluación?

458

459 TUTOR: No te sabría decir nada sobre esto, no tengo idea clara sobre esto. Yo creo que
460 es más tener claro qué momentos del proceso vos vas a tomar para evaluar y poner una
461 nota que después la puedas justificar bien.

462

463 ENTREVISTADORA: Algunos estudiantes nos dicen que la nota les llega por Internet
464 y que no había una retroalimentación final.

465

466 TUTOR: Yo, por eso, lo que hacía era una reunión con ellos para aclarar y cerrar los
467 últimos comentarios sobre la experiencia y después les decía la nota, pero ya
468 individualmente, pero un comentario de lo que te decía de diez minutos, como mucho,
469 por alumno.

470

471 ENTREVISTADORA: ¿En algún momento estas reuniones finales servían para
472 retroalimentarles sobre su rol como maestros o sobre decisiones que tuvieran que tomar
473 en un futuro?

474 [44:50]

475

476 TUTOR: Sí, pero esto intentamos hacerlo también durante todas las tutorías, por
477 ejemplo, cuando venían enfadados porque el maestro había hecho no sé qué, yo les
478 decía: “Un momento, el maestro tiene muchas presiones, vamos a analizar, siempre con
479 el respeto y por entender”. Esto durante las tutorías, no solo al final, porque esto es muy
480 importante.

481

482 ENTREVISTADORA: ¿Qué problemas y qué dificultades podrías identificar en un
483 programa de evaluación en un Practicum basado en competencias?

484

485 TUTOR: Bueno, con el Practicum que nosotros tenemos la verdad es que es bastante
486 fácil, porque el seguimiento te permite un seguimiento muy positivo de los alumnos y
487 si en esta nueva etapa se fidelizan las escuelas, esto encuentro que va a ser una ventaja
488 muy grande, porque el profesor va a conocer más al maestro tutor, van a tener más
489 facilidad de relación y los procedimientos después se agilizan, con lo cual puedes ir más
490 a lo que toca, ya no hace falta compartir cada año lo que tienen que hacer, todo esto será
491 en activo, yo creo. Lo digo porque para evaluar el Practicum quiere decir evaluar la
492 escuela, no decir esto estupendo, sino que se lo tomen en serio; entonces, en cuanto te
493 (...) en serio lo hacen, pero necesitan este empuje un poco. Yo supongo que hay una
494 serie de decisiones que van a permitir un mejor trabajo conjunto y que van a facilitar un
495 buen seguimiento, pero que las condiciones para hacer un buen seguimiento, si tú tienes
496 la idea de que es importante hacerlo, están.

497

498 ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las expectativas de un Practicum basado en
499 competencias con relación a la evaluación?

500

501 TUTOR: Bueno, yo creo en relación con las competencias específicas, claro, el
502 Practicum tiene la dificultad de qué tipo de competencias necesitan este refuerzo, como
503 lo decíamos antes de acompañar al alumno en esa interpretación, de hacer el puente
504 entre la teoría (y) práctica, que se separan tanto y que al final no es muy útil, o sea, todo
505 este tipo de trabajo es un trabajo muy específico que hay que seguir trabajando. Yo creo
506 que este capítulo todo aquello que ayude al estudiante para que el estudiante tenga más
507 instrumentos para interpretar la realidad y poderla argumentar y poderla usar para

508 justificar decisiones de docencia. Si lo tuviera que decir en una frase es esta, y esto no
509 es muy fácil de hacer en un Practicum, no es muy fácil de hacer; por eso diría que si
510 algo tenemos que seguir mejorando son todos los recursos que nos ayuden en este
511 campo a los tutores, a los maestros y a los alumnos, claro que sí (...). Sí que creo que es
512 un proceso que hay que seguir haciendo y que quienes conocen irán tomando decisiones
513 y lo irán haciendo.

514

515 ENTREVISTADORA: ¿Por qué, si hay varias situaciones o actividades de evaluación,
516 por qué la calificación se da hasta el final y se hace una nota general al final?

517

518 TUTOR: Muy buena pregunta. Yo, de verdad, como me parece que el feedback, yo
519 normalmente les doy feedback, nunca he tenido esta necesidad, pero quizás para el
520 alumno en algún caso sería instructivo, sería orientativo. También es verdad que, como
521 hasta el final no está todo elaborado, el producto final -digamos- también es difícil
522 ponerla, no sería imposible porque se puede hacer poner notas parciales, por decirlo así.
523 Te soy bien sincera: no he tenido la necesidad de hacerlo, y como en un principio con
524 esta idea más cualitativa me ha ido funcionado bien, tampoco he encontrado algún
525 alumno que se haya llevado una gran sorpresa (“yo esperaba un nueve y me has puesto
526 un seis”), tampoco me ha pasado. Supongo que con las referencias más cualitativas se
527 van situando en el contexto en el que ellos están, pero no sé contestarte el porqué.

Entrevista N° 5

Archivo 74. Duración de audio 46 minutos

1 ENTREVISTADORA: ¿Qué competencias se promueven en el Practicum?

2

3 TUTOR: Las que yo promovía eran las generales de la carrera. La diversidad de
4 participantes que intervienen y todo lo que implica el funcionamiento y después la
5 apertura de los centros a la comunidad, si colaboran o no colaboran. Otra competencia
6 fundamental era el trabajo en equipo; cuando un alumno ingresa a una escuela, es
7 esencial el trabajo en grupo para mejorar la actividad profesional.

8

9 ENTREVISTADORA: Cuando hablamos del trabajo en grupo, ¿es para que lo hagan en
10 la escuela o también en el aula de tutoría?

11

12 TUTOR: Te hablo de las competencias que pretendemos formar si tú quieres formarlo
13 para trabajar en equipo, porque en los centros (donde)lo van a hacer tendrían que
14 trabajar en equipo, también en el aula, pero esta es una competencia que desde primero
15 se trabaja, puede que no se trabaje en específico en el Practicum, pero en la carrera ya la
16 vamos formando. También es importante que entiendan las características del
17 aprendizaje escolar y cómo este aprendizaje afecta el desarrollo, las tecnologías, porque
18 los niños son nativos tecnológicos. Esto como un instrumento no sólo de información
19 sino de comunicación en la enseñanza y en el aprendizaje. Que comprendan el contexto
20 educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular, que sean
21 capaces de expresarse oralmente y por escrito de manera adecuada -luego hay otras-,
22 que identifiquen las necesidades de información, que analicen procesos, que valoren la
23 diversidad porque van a tener que trabajar con alumnos diversos, que entiendan que el
24 aprendizaje es un hecho global, que sean capaces de diseñar e implementar unidades de
25 programación, participar en la elaboración de los proyectos de centro y en los
26 reglamentos de régimen interno. Si están ya elaborados, que sean capaces de
27 actualizarlos y mejorarlos en equipo. Que identifiquen que la ayuda a los alumnos es
28 esencial sobre todo para los que tienen más dificultades o problemas. Claro, si ya
29 trabajan la diversidad, con la ayuda educativa cubren las necesidades educativas. Por
30 otro lado, que faciliten en los estudiantes una actitud de ciudadanía, crítica, responsable,
31 de manera que pueden ser capaces de ser competentes en el mundo que les tocará vivir.
32 Bueno, y que motiven, que sean capaces de motivar.

33

34 ENTREVISTADORA: De todas esas competencias ¿cuáles señalaría como las más
35 importantes?

36

37 TUTOR: Bueno, que sean capaces de planificar, de seguir un proceso, de hacerlo en
38 equipo, de ajustar las ayudas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, de
39 evaluarlo e irlo mejorando. Reflexionando sobre la propia práctica para mejorarla. Yo
40 diría que esas para mí son esenciales. Usando los instrumentos de los que disponemos:
41 la tecnología, el lenguaje, la comunicación, etc.

42

43 ENTREVISTADORA: ¿Qué contenidos son los que se promueven en el Practicum?

44

45 TUTOR: Hay objetivos que se concretan sobre todo en el componente práctico de la
46 formación inicial. Es un núcleo de contenido en el cual lo que se hace es presentarles el
47 programa para que se hagan una representación inicial de lo que van a hacer a lo largo
48 del Practicum y lo asimilen. Después otro aspecto que es esencial es la etapa: qué
49 características tiene, cuáles son los ciclos, quiénes son las personas que intervienen, la
50 etapa, los ciclos, los niveles, etc. Después, cómo es el centro, cómo se organiza, la
51 estructura, o sea, los participantes, en qué medio está situado, el contexto, etcétera.
52 Después el grupo clase y, por último, los profesores dentro de la clase de enseñanza y el
53 aprendizaje.

54

55 [5.27]

56

57 ENTREVISTADORA: Suponemos que otro contenido es saber cómo planificar una
58 unidad de programación.

59

60 TUTOR: Claro, pero eso ya lo han hecho en didáctica; lo que aquí tienen que hacer es
61 diseñarla. Se presupone que en todas las asignaturas ya trabajan por competencias.

62

63 ENTREVISTADORA: ¿Qué concepción tiene usted sobre la evaluación?

64

65 TUTOR: Yo considero que es muy importante, que es un proceso formativo (en el) que
66 hay que tener en cuenta siempre el inicio del proceso, haciendo ese seguimiento e
67 interviniendo cuando es necesario. Para llegar a la evaluación final, pero la evaluación
68 final es una consecuencia del proceso.

69

70 ENTREVISTADORA: En el Practicum hay unas situaciones o actividades de
71 evaluación que se desean evaluar: ¿cómo lo haces en el antes, durante y el después?

72

73 TUTOR: Bueno, al principio hay que activar los conocimientos iniciales, las ideas
74 previas que tienen los alumnos sobre lo que es ser maestro, los centros, lo que es la
75 etapa de primaria, etc. Después hacer un seguimiento del análisis que hacen una vez que
76 están allí; es esencial hacer este seguimiento.

77

78 ENTREVISTADORA: ¿Los estudiantes conocen de ese seguimiento?

79

80 TUTOR: Yo les veía una vez a la semana. Claro, se comentaban al principio. Claro, era
81 cómo era el centro, tenían que buscar los materiales y tenían que estar dentro del aula,
82 hacían un diario de lo que había pasado en la clase, de lo que más les había llamado la
83 atención en la semana. Yo hacía un seguimiento de eso, luego lo comentábamos
84 semanalmente en la sesión de clase, y la idea ahora es hacer lo mismo: hacer un
85 seguimiento, estarán todo el semestre. Entonces haces un seguimiento por procesos.
86 Como el programa está desglosado en varias partes, al principio hacen lo que es más
87 general, el conocimiento de la etapa, que ya la conocen porque han hecho el Practicum
88 I. El centro, como varía, tienen que ser capaces de hacer un análisis del centro más
89 exhaustivo. El aula, primero están en un ciclo, después en otro de primaria; entonces
90 tienen que preparar como mínimo dos unidades de programación, tú vas haciendo el
91 seguimiento de todo esto y vas hablando y ayudando.

92

93 ENTREVISTADORA: ¿En qué momento de esa evaluación formativa se van dando las
94 calificaciones?

95

96 TUTOR: Yo se las di al final, vas valorando sobre la marcha y había cosas, por ejemplo,
97 que se las hacía hacer en grupo. Me tocó un centro donde había cinco alumnos.
98 Entonces había una parte individual que era el análisis más personal, pero todo el
99 material -cómo era el centro, el proyecto educativo- todo esto lo tenían que compartir,
100 describirlo a partir de lo que sacaban de los documentos de información y luego hacían
101 el análisis de forma individual, y todo esto me lo iban entregando en el aula virtual y lo
102 íbamos comentando.

103

104 ENTREVISTADORA: En el aula era una situación específica de una institución (en la)
105 que había cinco estudiantes, pero en el aula ¿qué se hacía?

106

107 TUTOR: En el aula no, en el aula, no. En el aula se comentaba. Es que eran siete
108 alumnos, hacer subgrupos no tenía sentido. Ahora puede ser que haya una parte que la
109 organice para que la hagan en grupo, pero puede ser sobre todo aquellos aspectos que
110 pueden tener más en común. Yo les abrí un espacio virtual por escuela, tenían un foro,
111 para que se pasaran los materiales. Luego había una parte individual en la que cada uno
112 la guardaba.

113

114 [10.42]

115

116 ENTREVISTADORA: En el aula virtual ¿qué participación tiene el docente?, ¿o es solo
117 para que ellos puedan compartir documentos?

118

119 TUTOR: Bueno, ahí cuelgo el programa, ahí abro espacios para las actividades, las
120 explicaciones. Hay una parte de explicaciones.

121

122 ENTREVISTADORA: Si tuviéramos que identificar las prácticas de evaluación del
123 Practicum, ¿cuáles podríamos identificar?

124

125 TUTOR: Yo te diría sancionando no, pero durante el proceso tú vas valorando en
126 función de lo que los alumnos te van aportando. Se van evaluando por partes los análisis
127 que van haciendo, por orden en función del programa. Si tienen que valorar la etapa, el

128 centro, las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula y las unidades de
129 programación; las pautas de evaluación se deben adaptar a ese proceso.

130

131 ENTREVISTADORA: En esas prácticas de evaluación ¿qué criterios de evaluación
132 existen?, ¿los estudiante los tienen?, ¿se les dan por escrito?, ¿cómo se manejan?

133

134 TUTOR: Los indicadores de evaluación normalmente están en el programa con el que
135 se evalúa; yo lo hago en función de los objetivos que están marcados.

136

137 ENTREVISTADORA: ¿Qué piensas de la evaluación al inicio, durante y al final?

138

139 [15:16]

140

141 TUTOR: Bueno, en el Practicum les preguntábamos sobre las expectativas, una
142 declaración de intenciones. Había documentos que tenían que llenarlos todos
143 individualmente en donde planteaban las expectativas e ideas que tenían sobre el
144 Practicum. La Comisión de Prácticas la llamaba declaración de intenciones, luego
145 tenían que ver si realmente la declaración de intenciones las habían logrado ellos, lo
146 usaban para eso. La idea es que empezaran a reflexionar. Había un documento inicial
147 que era la actividad uno, yo se la había colgado. Tenían una agenda semanal de trabajo,
148 que esto les ayudaba a planificarse. El primer documento tenían que contestar: qué
149 pretendo alcanzar con la realización de la asignatura, qué puntos fuertes creo que
150 dispongo de mi formación que pueden favorecer esta asignatura y en mi futura actividad
151 profesional, qué puntos débiles considero que tengo y que tendré que trabajar en la
152 asignatura, qué relación crees que tienen las prácticas con tu futuro como maestro, qué
153 espero aprender, qué esperas aprender en las sesiones de tutoría y qué aspectos creo que
154 me pueden ayudar como profesional de la educación, qué me comprometo a hacer para
155 alcanzar mis objetivos, etc. Esto lo tenía que contestar al principio, lo contestaban y era
156 la primera actividad de todas antes de haber ido a la escuela. Después de haber ido a la
157 escuela las actividades eran por partes según los puntos del programa, tenían un diario
158 de prácticas que yo les había puesto un espacio de descripción sobre reflexión (...) en
159 cada sesión de clase sobre su estancia en la escuela. Lo tenían que redactar como si

160 fuera algo personal, explicaba cómo era la escuela, las clases, qué te ha parecido
161 rescatable y por qué. Les di unas pautas de descripción, descripción general del aula,
162 distribución del tiempo del espacio, recursos materiales de organización, facetas
163 metodológicas, incidencias del aula, anécdotas, observaciones relevantes, qué considero
164 que hay que destacar, qué me ha llamado la atención, qué me tiene preocupado, qué me
165 ha sorprendido, ¿me he sentido bien?

166

167 ENTREVISTADORA: ¿Cómo se da el feedback?

168 TUTOR: Tú los ves una vez a la semana después de haber estado en la escuela. Bueno,
169 al principio primero te explican cómo es la escuela, qué clases les ha tocado, un poco,
170 pero tú tienes que ir pautando a partir ya de las primeras experiencias. Normalmente tú
171 los ves en grupos, pero tienes la opción individual y pueden hacer tutoría online. Se
172 puede de forma individual porque son pocos. Cuando tienen que planificar la unidad de
173 programación he pensado que es cuando les debo dar más feedback individual. Lo que
174 es más nuevo para ellos es lo de planificar una cosa que realmente tienen que
175 implementar.

176

177 [19:32]

178

179 ENTREVISTADORA: ¿Ocuparán el feedback solo en la planificación?, ¿cómo lo das?,
180 ¿en los documentos les escribes algo o qué?

181

182 TUTOR: Yo lo doy de forma oral, yo normalmente lo he hecho oral. En los documentos
183 no les escribo pero les comento de forma muy pautada. Los estudiantes valoran el
184 feedback. Yo he recibido un comentario de una alumna que estaba muy contenta,
185 valoraron que les hiciera trabajar en un proceso, que no dejara todo para el final, porque
186 iban entregando por partes. Yo se los solicitaba y les decía para tal fecha se cuelga la
187 actividad, la etapa, las actividades de aula, pero como iban haciendo las entregas no era
188 todo al final tenerlo que retomar y luego al final se lo dejaba retomar todo para que
189 pudieran darle otra vuelta y verlo a la distancia retroactivamente.

190

191 ENTREVISTADORA: ¿Vos crees que esta reflexión retroactiva ayuda a la
192 autorregulación?

193

194 TUTOR: Sí, yo creo que sí. Cuando están en el centro están muy metidos; entonces la
195 distancia les cuesta.

196

197 ENTREVISTADORA: En el centro les deben evaluar una parte. ¿Vos crees que se da
198 una comunicación adecuada entre el centro y la universidad?

199

200 TUTOR: Eso se intenta. Yo lo viví muy bien el año pasado, yo acudí una vez a cada
201 escuela, tenía cuatro. Al principio contacté yo con la escuela vía e-mail, me presenté,
202 dije que era la tutora, que cualquier cosa, tal... Yo pedí una entrevista al medio, cuando
203 ya los estudiantes estaban y yo ya tenía la hoja de evaluación que nos dio la comisión,
204 que ellos tenían que llenar porque de alguna manera los tutores del centro ya conocían a
205 los alumnos, compartían el programa.

206

207 ENTREVISTADORA: ¿La hoja que evalúan los tutores del centro te la hacen llegar?

208

209 TUTOR. Sí, me llegó por correo.

210

211 ENTREVISTADORA: ¿En algún momento hay una reunión con el tutor del centro?

212

213 TUTOR: Haber debería de ser así. Yo, si me contacto con los tutores, intento tener dos
214 sesiones, depende del número del alumno. Yo no pude hablar con todos los tutores, pues
215 en una escuela donde había cuatro estudiantes me dieron con la “cap” de estudios y no
216 con cada tutor. Claro, hay varios tutores universitarios que sí logran contactar con los
217 tutores. Algunas veces influye la escuela, yo intentaré, según el número de alumnos,
218 hacer dos visitas al tutor del centro. Problemas de tal, sino de la propia escuela y la
219 dinámica que tienen. Ya desde el principio tienes que tratar de organizarlo. Como
220 mínimo, dos sesiones intentaré tener y depende del número de alumnos.

221

222 ENTREVISTADORA: ¿Qué te interesa, reunirte con el tutor del centro o ver los
223 estudiantes en el aula?

224

225 TUTOR: Me interesa más hablar con el tutor. Porque lo otro lo podrían vivir como una
226 injerencia en una responsabilidad que tienen ellos, porque ellos asumen la
227 responsabilidad de ser la guía ahí. Lo que sí es importante es la relación tutor-tutor y
228 compartir el programa de manera que puedan trabajar conjuntamente. Pero lo otro me
229 parece que lo podrían vivir como que tú vas a vigilar qué les dejan hacer, y no sé si lo
230 vivirían muy bien. A los estudiantes lo verían, ni (...) que es una responsabilidad que
231 ellos tienen. Ellos asumen la responsabilidad de ser la guía de estos alumnos y me da la
232 sensación de que lo que sí es importante es la comunicación con el tutor. Eso yo creo
233 que es muy importante y el compartir el programa. De manera que puedan trabajar
234 conjuntamente. Pero lo otro yo creo que lo podrían vivir como que tú vas a vigilar, qué
235 les dejan hacer y tal, y no se (...) viviría muy bien.

236 ENTREVISTADORA: ¿Vos crees que los tutores universitarios planifican un programa
237 de evaluación paralelo al plan docente?

238

239 [24:31]

240

241 TUTOR: Yo creo que no, yo me tuve que abrir un espacio virtual propio porque habían
242 organizado un equipo, pero fue mal porque tú no puedes ponerte a trabajar en equipo un
243 día antes de empezar el curso. Tuvimos una reunión porque la voluntad era buena pero,
244 claro, había que solucionar el problema de la asignatura. Yo compartía en parte el
245 espacio con estos tutores, pero era una cosa puramente informal, eso sí, el (...) de
246 presentación utilizaron el mío, yo fui la que lo hice, la primera sesión la hicimos
247 conjunta, pero luego las tutorías fueron personales. Si yo tengo por ponerme a trabajar
248 con unos profesores de otros departamentos el mes que viene, estos profesores ya
249 tendrían que saber quiénes son, ya deberíamos haber empezado a discutir, a compartir, a
250 elaborar cosas conjuntamente. Yo todavía no sé quiénes son. Entonces, claro, si tú
251 tienes la premura de atender a tus alumnos en un determinado momento y no has podido
252 hacerlo con el equipo... ¿Qué hicimos el año pasado con los que estamos aquí que

253 teníamos grupos diferentes? Nos reunimos, preparamos cosas, compartimos cosas, no
254 con los que nos pusieron allá porque no había tiempo.

255

256 ENTREVISTADORA: ¿Cuál es la función de la Comisión de Prácticas?

257

258 TUTOR: Tiene una función en general de coordinar lo académico y tal, pero el
259 problema es que no dan abasto, yo he estado en esa comisión, hay que gestionar
260 cantidad de escuelas, cantidad de alumnos, hay mucho trabajo de gestión. Entonces la
261 coordinación académica se intenta dando un plan docente común. Facilitando,
262 organizando equipos pero no tienen tiempo, no lo hacen con tiempo; yo ahora mismo no
263 sé qué equipo tengo.

264

265 ENTREVISTADORA: ¿Cuál es el papel del jurado en el Practicum II?

266

267 TUTOR: Hay un tribunal que valora la memoria, cuando los estudiantes hacen una
268 defensa oral, ahí hay jurado.

269

270 En este momento la entrevistada me enseña algunos documentos que ella ha elaborado.
271 Un informe que envía a la Comisión sobre una síntesis del Practicum, pero no reciben
272 ninguna retroalimentación por parte de la Comisión.

273

274 [31.25] (Se puso a buscar materiales en el ordenador.)

275

276 TUTOR: No tenemos un programa de evaluación, había un programa de asignatura que
277 tenía una parte de evaluación. Yo valoro en función de los objetivos, y los informes los
278 hice pensando en los objetivos.

279

280 [35.55]

281

282 ENTREVISTADORA: Pasando a otro tema, ¿qué dificultades o problemas con la
283 evaluación se presentan en un Practicum basado en competencias?

284

285 TUTOR: Yo no tuve dificultades. Lo que tenía eran dificultades extra a lo que yo hacía,
286 sobre todo no poder trabajar con el equipo que tocaba, pero de cara a los alumnos yo
287 tanto con las entrevistas que tuve con los tutores en el centro como con los alumnos.

288

289 ENTREVISTADORA: ¿Cómo logró identificar qué competencias lograron los
290 estudiantes?

291

292 TUTOR: Esto es una cosa más del centro, hay que trabajar más con el centro, hay
293 tiempo. El trabajo con el tiempo sería manteniéndote como tutor del centro, porque este
294 año va uno, al año siguiente desapareces cuando tú ya has establecido la relación y
295 empiezas a hacer el trabajo, pues resulta que se ha acabado, porque, claro, una vez que
296 conoces puedes contactar, negociar con ellos el programa, entonces las competencias
297 (...).

298

299 ENTREVISTADORA: ¿Qué expectativas tiene sobre el Practicum basado en
300 competencias?

301

302 TUTOR: Me hace mucha ilusión, lo pedí expresamente.

303

304 ENTREVISTADORA: ¿Qué conocimientos y competencias crees que debe tener un
305 tutor que dé un Practicum basado en competencias?

306

307 TUTOR: Conocer la escuela, tiene que saber lo que son las escuelas de primaria, haber
308 estado en las aulas y tener competencias en aquello que quieres enseñar a los alumnos a
309 ser competentes. Ser capaz de negociar con los tutores los programas, poder trabajar en
310 equipo, igual que se les pide a los alumnos para trabajar las diferentes competencias. No
311 sé qué más decirte. Aunque un alumno de prácticas no trabaja en equipo, en verdad está
312 más con el tutor, es más una supervisión, el aprendizaje lo hace aquí. Tú puedes
313 potenciar que hagan en equipo algo si están en el mismo centro los alumnos.

314

315 ENTREVISTADORA: ¿Cómo debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un
316 enfoque basado en competencias?

317

318 [40:39]

319

320 TUTOR: Yo creo que hay que tener en cuenta estas competencias y ver cómo se pueden
321 valorar, tenemos que hacer el trabajo con el centro y lo que podamos hacer desde aquí.
322 Pero lo más importante sería poder montar un equipo de tutor de centro y tutor de
323 universidad para poder hacer realmente esa valoración.

324

325 ENTREVISTADORA: Viendo el instrumento que evalúa el tutor de centro, al parecer
326 no define qué competencias ha adquirido el alumno. ¿Qué piensa?

327

328 TUTOR: No. Yo lo de la Comisión lo veo una cosa muy de arriba abajo, sinceramente.
329 El portafolio yo lo he convertido en actividades ligado al programa, la evaluación
330 tendría que estar vinculada a los objetivos y los objetivos estar vinculadas a las
331 competencias. Lo que pasa es que hay una parte que te obligan a hacerlo formalmente
332 de esa manera.

333

334 ENTREVISTADORA: ¿Les capacitan sobre cómo trabajar portafolios u otras
335 actividades?

336 TUTOR: No. Se pretende que la comisión procure buscar gente que pueda hacerlo, pero
337 no siempre.

Entrevista N°6

Archivo 79 (19:22) 80 (55:45). Duración de audio * minutos

1 ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las competencias que se fomentan en el Practicum?

2

3 TUTOR: En realidad la respuesta es obvia: lo que se intenta -yo puedo hablar más a
4 título más individual-, el objetivo es trabajar por competencias, formar en competencias
5 docentes y buscar de las competencias docentes aquellas que son más susceptibles de
6 hacer. Bueno, todas las competencias se aprenden a partir de la práctica, esto es obvio.
7 Este listado que hay en el documento que te he dado es bastante exhaustivo. Lo que es
8 en el seminario de prácticas, lo que intento es que ellos observen al maestro tutor y que
9 ellos apliquen materiales didácticos y sean capaces de reflexionar críticamente sobre
10 aquello que han aplicado para ir adquiriendo una manera de funcionar en el aula que les
11 da las competencias globalmente. Ahí entran todas: competencias emocionales para
12 crear un clima cálido y de respeto y de trabajo en el aula, mirar de incorporar con
13 eficiencia el trato a la diversidad, ser capaces de tomar decisiones pedagógicas y
14 educativas con mucha rapidez en función de la dinámica del aula, trabajar en equipo
15 para diseñar materiales y reflexionar a posteriori sobre los materiales -si se pueden
16 mejorar o no- y todo lo que es trabajo en equipo, participación, reflexión sobre la
17 práctica serían los ejes vertebradores de las competencias más importantes del futuro
18 maestro. Además hay más competencias, pero estas en el Practicum II, que es la
19 interacción de aula, son las más relevantes. Evidentemente también es la interacción en
20 el claustro y en la escuela, que son competencias más sociales, de interacción social y la
21 interacción con el entorno, la escuela situada en un barrio, la interacción con las
22 familias, con el ayuntamiento, pero esta tipología de competencias quizás son más
23 propias del Practicum más corto que yo no he venido trabajando. Yo creo que no tengo
24 que olvidar estas, pero tengo que reflexionar más la interacción de aula.

25

26 ENTREVISTADORA: ¿Qué contenidos se ven en el Practicum?

27

28 TUTOR: Yo intento que en el Practicum ellos sepan las primeras partes del seminario,
29 ellos viven una fase un poco aproximativa y analítica, pero yo lo que intento
30 básicamente es que los contenidos que se trabajen sean contenidos muy integradores de
31 todo lo que ha trabajado durante la carrera. Aquí la variabilidad está un poco en la
32 variabilidad de lo que quieren en las escuelas, algunos van a parar en maestros que son
33 tutores generalistas, la mayoría son tutores de aula efectivamente porque aún estamos

34 conviviendo entre el tutor especialista y el tutor generalista, pero si va a trabajar ahora la
35 mayoría van para primaria; pero si va a trabajar un alumno que le gustara la educación
36 física y quiere ser especialista en educación física, el perfil variará un poquitico más, el
37 elemento integrador será a partir de una yincana, integrar conocimiento del medio y tal.
38 A mí, si por ejemplo les tocara hacer una unidad didáctica para el aprendizaje de las
39 matemáticas, mi posición es bastante de respetar; bueno, en todos los casos de respetar
40 la iniciativa del maestro de aula no, pero, claro, los contenidos están muy en función de
41 lo que se encuentran en la escuela. Sería bueno, importante, por ejemplo, hacer la
42 misma unidad didáctica en todas las escuelas de prácticas, pero esto es un elemento que
43 para la Universidad sería una ventaja pero para las escuelas es un elemento de excesiva
44 rigidez o dirigismo exterior. Yo aquí quizás me paso, pero a mí me sabe muy mal
45 molestar; entonces siempre les pido que respeten la dinámica que encuentran porque si
46 no a veces se encuentran que son rechazados. Cuando los alumnos van con muchas
47 actitudes propositivas y dicen que quieren hacer tal, a veces se encuentran con
48 reacciones negativas por parte de la escuela y esto les genera inseguridad y malestar, lo
49 que vulgarmente llamamos de mal rollo. A veces hay alumnos que se encuentran con
50 situaciones de falta de comunicación con el tutor porque han llegado a la escuela y le
51 han dicho al tutor: “Yo quiero hacer esto”, y entonces el tutor ha reaccionado
52 negativamente. Una vez me pasó el extremo contrario, que se pudo respetar la
53 diversidad de la escuela, hay escuelas muy progresistas, muy innovadoras, y no
54 necesariamente incorporan bien a los alumnos de prácticas, porque el alumno tiene una
55 idea que para él es muy innovadora y para aquel maestro no y al revés, hay (...)
56 estudios muy tradicionales que aparentemente piensas que este alumno no se va a
57 adaptar y agradecen una idea nueva, hay mucha variabilidad de situaciones. Por eso yo
58 creo que se debe buscar un punto de equilibrio porque los contenidos están muy en
59 función del perfil del maestro tutor y de la flexibilidad, generosidad, capacidad del tutor
60 de aquí. Yo soy de ciencias sociales pero yo me adapto si hacen una unidad didáctica de
61 aprendizaje de la lectoescritura, de geometría, de matemáticas, de medio natural o
62 social; si hacen una unidad didáctica de plástica los contenidos para trabajar estas
63 competencias docentes generales, para mí en este sentido los contenidos son
64 secundarios, lo que intento es que sean los que sean los contenidos llevarán en la fase de
65 la unidad didáctica un proceso de integración universitaria y de intentar dar una visión
66 global del aprendizaje; lo intento y lo pacto con el tutor.

67

68 [6:38]

69 ENTREVISTADORA: ¿Qué concepción tiene usted de la evaluación? ¿Qué
70 creencias, qué pensamientos?

71

72 TUTOR: Bueno, lo primero que yo pienso que deberíamos hacer es trabajar más en
73 equipo los tutores de las escuelas de primaria y los tutores de aquí para ponernos de
74 acuerdo en la evaluación, que debería de ser cualitativa y reflexión sobre la práctica.
75 Como esto está en proceso de construcción, yo pienso que si se consigue que las
76 escuelas trabajen de manera estable con las universidades y no sean un poco fruto del
77 azar, que la idea es que con la escuela puedas establecer unos vínculos más o menos
78 cualitativos y estables, esto puede cambiar. Creencias: yo pienso que en estos momentos
79 la evaluación se hace bastante mal porque los tutores del aula a veces sí que son críticos,
80 reflexivos y ayudan al alumno a superar sus fragilidades y sus inseguridades, pero la
81 mayoría de los casos valoran el elemento positivo de tener una persona joven que les
82 ayude en el aula; pero estos no sólo quieren repetir en próximas ocasiones sino que
83 tienden a dar una imagen muy positiva sin reflexión crítica y si no cuando se encuentran
84 en situación de conflicto lo que hacen es una evaluación cuantitativa, es decir, ver la
85 puntualidad en cuestiones periféricas y secundarias. Entonces cómo pasar de esta
86 situación paternalista o interesada y egoísta por parte de las escuelas a una actitud pro
87 activa y positiva, pues es el compromiso entre la Universidad y las escuelas de primaria
88 lo que puede hacer cambiar, y aquí la iniciativa tiene que ser de la Universidad, se debe
89 ejercer una actitud generosa, lo que no se puede hacer es ir desde la Universidad a las
90 escuelas de primaria y esperar a que te solucionen la vida ahí. No, no es esto, tiene que
91 ser un trato de igualdad, un trato respetuoso con la iniciativa de trabajar y de hacer
92 proyectos paralelos a las escuelas, creo que tiene que partir de la Universidad porque
93 los maestros de primaria viven en una realidad muy difícil, compleja, y a veces aquí los
94 profesores están acostumbrados a reflexionar más en un sentido más global y sobre todo
95 están más cerca de de la cultura escrita sobre la Universidad porque están obligados a
96 redactar artículos, a escribir libros, a participar en el mundo de la cultura escrita; tienen
97 muchas más posibilidades de hacerlo y puede tender a estructurar trabajo y otro tipo de
98 trabajo. Entonces cobijarse la mayoría en que los maestros... No sé, que esto a mí me
99 parece que esto es un autoengaño, la iniciativa tiene que ser de la Universidad.

100

101 ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las situaciones o actividades de evaluación en el
102 Practicum?

103 [9:40]

104

105 TUTOR: Yo primero llamo por teléfono y contacto personalmente con los tutores y de
106 un poco de la receptividad que encuentro hago una reunión previa. A veces detecto
107 conflictos y voy enseguida a la escuela; a veces hay una relación de muy buena
108 comunicación, el mismo tutor dice: “No, es que a mí me interesa que haga tal unidad”,
109 pero en plan muy positivo; entonces yo les digo: “Bueno, hacemos un seguimiento
110 individual de este alumno y que venga a ver en función un poco de la situación en que
111 está más rápido o más despacio a hacer la visita”. Si veo que todo funciona bien, voy un
112 poco en el momento en el que el alumno está realizando la unidad didáctica para captar
113 lo que esta persona hizo en la realidad de aula, porque lo tiene fresco, él ayer hizo la
114 clase y le pasó. Entonces capto un poco la práctica de aula. A veces si está haciendo su
115 unidad didáctica y pregunto si puedo ver al alumno en el aula haciendo sus prácticas y
116 no es complicado, porque si tú y yo estamos aquí reunidos, tal y tal... y a veces te
117 dicen: “Encantados, vamos a ver todo”, entonces depende de cada situación, pero si no
118 puedo entrar en el aula y ver al alumno cómo hace prácticas tampoco puedo crear una
119 situación de desconfianza en ese sentido, yo confío en aquel maestro tutor (que) lo que
120 me transmite es correcto. Si voy en el momento en que el alumno está haciendo la
121 unidad didáctica, siempre tengo una de las dos ventajas: o que me dejen ver al alumno o
122 que el maestro, aunque no pueda entrar en el aula y observar al alumno de prácticas, él
123 está en aquel momento sensibilizado y ha visto los obstáculos que ha superado el
124 alumno, las situaciones de conflicto que ha sabido superar o que no ha sabido superar y
125 capto esa interacción de aula, esa evaluación cualitativa que es tan difícil de hacer. Si
126 hago el seguimiento individual como una reunión presencial en la escuela en este
127 momento del Practicum, yo creo que puedo compensar, la relación debe ser de
128 confianza con el maestro tutor si voy y le exijo entrar en el aula; yo no me atrevo a
129 exigir, la escuela es una unidad muy compleja, pero el año pasado, por ejemplo, los
130 alumnos que tuve quizá entré en el aula a observar a los alumnos a más de la mitad, a
131 más del 50%. En otros casos es que tengo mucha prisa, no puedo hablar mucho con
132 usted. Pues, paciencia, hablo un poquito.

133

134 ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son los productos que se les piden a los estudiantes para
135 ser evaluados?

136

137 TUTOR: Se le pide la memoria de prácticas, esto es la parte más sustancial de la
138 evaluación. Yo les pido un diario de prácticas pero no los fuerzo que me lo entreguen
139 porque les digo que tiene que ser un instrumento de reflexión personal. Hay alumnos
140 que me lo anexan como anexo a la memoria; hay alumnos que al final de las prácticas
141 no lo enseñan como si fuera un diario; hay alumnos que en el diario de prácticas anotan:
142 “He llorado porque un alumno...” Entonces esto parece que les da vergüenza. Pero la
143 memoria de prácticas yo valoro mucho que conceptualicen bien el proceso de
144 aprendizaje, que hagan una buena descripción del contexto y el entorno, un análisis
145 sociológico, analítico y sintético como introducción a la memoria. Después comprender
146 desde un punto de vista de ideas educativas de principios educativos, sobre todo la
147 metodología de la escuela, hay unos que lo entienden enseguida y a otros que les cuesta
148 mucho. Otros piensan que cada aula es un vínculo aparte, también hay escuelas que no
149 tienen documentación, es decir, en principio todas las escuelas están obligadas a tener
150 proyecto educativo docente, pero puede continuar siendo dominante la cultura de las
151 habilidades habladas de la oralidad y esto para nuestros alumnos en prácticas es un
152 problema, porque tú les obligas a pedir el proyecto educativo de centro y hay escuelas
153 que sólo tienen un reglamento de régimen interno porque esto es obligatorio, porque si
154 hay un conflicto tienen algún documento. Cada vez más escuelas tienen trípticos en los
155 que explican sus características, su identidad como proyecto educativo, pero, claro, en
156 principio hay muy poca información en este tipo de documento. El hecho de que
157 teóricamente todas las escuelas tienen proyecto educativo de centro y en la práctica
158 todos tienen proyecto educativo de centro, pero algunos alumnos se encuentran en que
159 si lo quieren analizar no les dan documentos escritos, o porque no existe o porque están
160 mal hechos o porque les da vergüenza. Entonces si no tienen el proyecto educativo
161 escrito es un “hándicap” para el alumno porque el análisis tiene que ser un análisis más
162 basado en la intuición, en la observación directa y los alumnos acaban detectando que es
163 una línea pedagógica. A veces lo que sucede es que dentro de la escuela hay una gran
164 diversidad de opiniones, no hay un liderazgo claro, hay un liderazgo contrapuesto;

165 entonces esto ha dificultado el crear una cultura escrita del proyecto educativo del
166 centro.

167

168 ENTREVISTADORA: Hemos visto también como situaciones o tareas la exposición de
169 la memoria y la programación.

170

171 [15:13]

172

173 TUTOR: En la memoria los alumnos contextualizan en el grupo clase (en el) que han de
174 hacer prácticas ellos tienen que situar su unidad didáctica; lo importante es diseñar la
175 unidad didáctica, pero la tienen que saber situar en el aula en la que la tienen que
176 desarrollar, tienen que argumentar bien el porqué de la situación de la unidad didáctica
177 en un ciclo o nivel. Entonces lo más importante es que ellos de alguna manera
178 demuestren que saben diseñar una unidad didáctica de manera correcta basada en el
179 currículum donde (...) además de diseñar la saben aplicar y que a posteriori han de
180 reflexionar críticamente sobre la práctica que han hecho. Entonces en la memoria la
181 parte más relevante es el diseño de la unidad didáctica, que yo no sé: hay profesores,
182 tutores de prácticas, que les dan fichas muy complicadas y los alumnos se pierden, lo
183 mismo que les pasa a los maestros inactivos se pierden en unos papeles que los viven un
184 poco como burocráticos. Yo esta parte intento reducirla al mínimo, a lo más esencial y a
185 lo más importante de lo que es una programación y la unidad didáctica, también intento
186 diseñarla de manera muy... hay muchas maneras, muchas fichas de unidades didácticas.
187 Entonces intento aligerar el proceso y les conduzco a que en la unidad didáctica separen
188 lo que son más orientaciones para maestro de lo que es propiamente el diseño de
189 material didáctico; porque si no hacen fichas de sesiones muy exhaustivas y lo que es
190 propiamente el material diseñado para que el alumno lo ejecute a veces queda mezclado
191 con múltiples fichas y fichas y cuesta mucho visualizar el diseño de lo que son las
192 actividades de aprendizaje. Porque yo digo dentro de la unidad didáctica les enseño a
193 organizarla de manera que se puedan visualizar con claridad las orientaciones para el
194 maestro en toda la lista de actividades de enseñanza y con los mismos títulos, pues las
195 actividades de aprendizaje para el alumno diseñadas como si fuese ya el material
196 didáctico que el alumno trabajará en el aula, y esto a veces les cuesta porque antes de
197 llegar el alumno a prácticas se han encontrado con muchos modelos; ellos no saben cuál

198 es el mejor, tampoco ningún modelo es que sea mejor que el otro, pero yo sí busco un
199 modelo que sirva de equipaje, porque si no el alumno se pierden mucho. Entonces lo
200 más relevante es el diseño de la unidad didáctica, su ejecución y su reflexión crítica.
201 También insisto mucho en las fuentes porque muchos alumnos consultan
202 documentación, yo les pido documentarse muchísimo en libros convencionales o en
203 libros de texto, pero si tienen conciencia de dónde han sacado la información y no saben
204 de alguna manera referenciar correctamente las fuentes documentales de la unidad que
205 han diseñado, bueno, sí les sirve, pero les sirve muy poco, porque cuando vuelvan a
206 rediseñar el proceso de documentación y la transformación de esta documentación en un
207 cuaderno para los alumnos en una lista de ocho actividades didácticas bien
208 secuenciadas, con criterios didácticos, con tipologías de actividades de aprendizaje
209 diversas, marcando las actividades pensadas para la atención a la diversidad, marcando
210 las actividades pensadas específicamente para evaluar, estas cuestiones tan elementales
211 si ellos la documentación (...) servir tanto la pedagógica como la base documental
212 referida al tema histórico no la citan correctamente es que no (...) SUENA EL
213 TELÉFONO.

214

215 AQUÍ EMPIEZA EL SEGUNDO ARCHIVO.

216

217 [7:07]

218

219 ENTREVISTADORA: ¿Cómo es la preparación en el antes, durante y después de la
220 evaluación de las actividades o situaciones de evaluación que realizan los estudiantes en
221 el Practicum?

222

223 TUTOR: Yo intento que en el antes darles pautas y guías para que ellos trabajen con
224 comodidad, documentarles y hacerlos reflexionar. En el durante intento que ellos
225 contextualicen en su aula la unidad didáctica y la posible programación del área.
226 Entonces empieza ya la relación de calidad que tendría que tener el tutor de Universidad
227 con el tutor del aula. Hay tutores que yo les pido a los alumnos que intenten hablar fuera
228 del aula y en un sitio en silencio con su tutor; hay estudiantes que lo consiguen porque
229 esto es bagaje de una buena tutorización. Que en la interacción en el aula el maestro
230 diga al alumno: “Vigila, por allí te has pasado, esto tienes que mejorarlo, tal, eso está

231 bien, es correcto”, pero después tiene que haber un espacio silencioso y reflexivo de
232 reflexión personal que muchas veces no se consigue. Entonces esto es el durante:
233 cuando ya están construyendo la unidad, ellos se han de fijar en la dinámica de aula, en
234 la metodología de aula, en introducir metodologías quizás innovadoras, quizás no.

235 ENTREVISTADORA: Pero ¿qué haces con los estudiantes durante ese momento?

236

237 TUTOR: Me van mostrando el material que empiezan a diseñar, yo les voy validando,
238 les ayudo, les doy materiales didácticos, libros de texto (...). En el aula a veces me
239 preguntan cuestiones de especialidades que no son las mías y los envío a otro tutor.
240 Matemáticas, si es alguien que yo le tengo confianza, le digo: “A ver, esto se lo vas a
241 preguntar a este profesor que sabe más que yo de cómo explicar las matemáticas”.
242 Entonces intento que diseñen el material didáctico con el máximo de flexibilidad de
243 adaptarlo al contexto y con el máximo de rigor profesional.

244

245 ENTREVISTADORA: Eso se hace en las tutorías.

246

247 TUTOR: Yo les digo a los alumnos... Primero les hago hacer una reflexión del contexto
248 de la escuela. Los primeros días, mientras hacemos estas actividades que te decía,
249 estudio de casos, lecturas de texto, les digo que me redacten la primera parte de la
250 memoria, que no la dejen para el final. En un primer momento me dan provisionalmente
251 la introducción, una contextualización, yo se lo devuelvo: “Esto tienes que mejorar, te
252 has olvidado, por ejemplo, de hablar del nivel de estudio de los padres y esta
253 información es relevante porque la relación escuela-familia es importante”. Le hago
254 observaciones para mejorar la contextualización. Normalmente lo que hago lo hago
255 siempre con lápiz y entonces les voy poniendo una frase mal construida. Si falta algo
256 digo: “Tendrías que complementar”, igual lo escribo en la hoja de principio. Después
257 intento, cuando ya hemos hecho 4 o 5 tutorías con todo el grupo, hay un día que intento
258 ya dividir y digo: “Haremos una tutoría de todo el grupo que durará hora y media y la
259 otra hora y media haremos tutorías individuales”.

260

261 [10: 36] RECIBE UNA LLAMADA TELEFÓNICA Y DURA

262 APROXIMADAMENTE 25 MINUTOS.

263

264 [35:53]

265

266 ENTREVISTADORA: ¿Cómo hace el feedback en los trabajos que revisa a los
267 estudiantes?, ¿con qué propósito lo hace?

268 TUTOR: El propósito es con la idea de que ellos vayan aprendiendo a partir de la
269 práctica, aprovechar la riqueza de la práctica. Yo, por ejemplo, todo esto que ves aquí es
270 didáctica de la historia. ¿Cuál es el hándicap?, pues que han hecho cosas muy bonitas
271 pero a veces no podrán contrastar en la realidad si eso es útil y les sirve para su
272 formación de maestros, porque para incorporarlo de manera activa en su bagaje como
273 competencias docentes lo tendrían que aplicar en el aula. Entonces en el Practicum esta
274 situación de lo que podría ser la riqueza que da la propia realidad se tiene que
275 aprovechar al máximo; entonces yo lo que hago casi siempre de las tres horas. El primer
276 día yo les digo que vamos a dedicar casi una hora -a veces es más a veces es menos,
277 depende de la situación-, a hacer una rueda, lo que podemos llamar aprendizaje entre
278 iguales, pero esto a mí me sirve después para las entrevistas personales y el feedback
279 personal. Hay una parte que es la entrevista personal y otra parte que es el análisis del
280 material que está redactando el alumno. Esta rueda va muy bien porque cada alumno
281 explica las situaciones, yo les digo que piensen en las situaciones mejores y peores que
282 se han encontrado en el aula. El primer día es una situación más global de escuela, pero
283 después en el aula y a veces son cosas específicas vinculadas a la unidad didáctica o del
284 funcionamiento de la unidad didáctica, a veces son cosas de conflictos más globales.
285 Por ejemplo, yo me acuerdo el año pasado que había una chica desesperada porque
286 había un conflicto con una niña árabe que no quería hacer gimnasia porque se tenía que
287 quitar el velo y no podía quitarse el velo porque era mujer y en Arabia si son mujeres
288 tienen que ir tapadas etc., por ejemplo. Entonces esta chica la unidad didáctica la
289 trabajamos mucho a partir del seguimiento de lo que escribió en la tutoría individual.
290 Normalmente los alumnos en la rueda sí que estudian cuestiones de aula. “El maestro
291 me ha dejado un rato solo y he visto que hay un alumno que distorsiona el aula, que
292 habla mucho, que molesta a los demás”, y, bueno, cómo lo ha solucionado y así,
293 trabajando a partir de situaciones concretas de aula, y en cada seminario hacíamos una
294 rueda que yo la llamaba la posibilidad del aprendizaje entre iguales, que aprendemos de
295 los demás. Entonces cada cual en su trabajo y entonces sí que tienes situaciones
296 satisfactorias: me he encontrado con esto y (lo) he solucionado así. Entonces esta rueda

297 me iba muy bien porque me permitía conocer la realidad de aula de cada alumno y
298 conocer individualmente la manera de actuar de cada alumno, y aparte de esto íbamos
299 construyendo reflexiones alternativas, visiones de cómo seleccionar temas de aula a
300 partir de la rueda, que digo a veces llegan cuestiones como muy transversales,
301 propuestas en valores, de saber estar, de trabajo con respeto etc. etc., y a veces llegan
302 cosas más específicas; he hablado del concepto de estado y no me han entendido. Claro,
303 es normal, son de ciclos medios con una actuación (...) y si ellos no saben exactamente
304 quién es el presidente de la Generalitat y quién es el presidente del gobierno de España,
305 primero tienes que trabajar con conceptos personalizados, contextualizados a la realidad y
306 después el concepto de estado ya lo conseguirás más adelante, pero nos necesitamos
307 unos a los otros, nos hemos de organizar (...).

308

309 ENTREVISTADORA: ¿En qué aspectos, concretamente, que evalúas de la memoria, la
310 programación?, ¿cómo usas el feedback?

311

312 [40:00]

313

314 TUTOR: Yo les sugiero que cambien cosas que mejoren algunos aspectos y luego ellos
315 en principio incorporan las orientaciones que yo les doy. Ellos me entregan material y
316 yo se los retorno; por eso te he hablado de la rueda, porque a veces es el retorno
317 individualizado a partir del material escrito que me dan. Hay un primer momento en que
318 vemos las situaciones generales de la escuela; después les digo, antes de hacer la unidad
319 didáctica, que me hagan la propuesta como de sumario. “Ustedes al hacer la memoria es
320 como si consideraran un libro, entonces tienen que hacer un buen guión”. Yo les doy las
321 partes de la memoria, les doy orientaciones; entonces exijo que me den un guión. Luego
322 les digo: “Bueno, en esta parte quizás tienes que desglosar más ítems, en esta eres muy
323 descriptivo; no es necesario, podrías agrupar, lo importante es que desarrolles bien la
324 unidad didáctica”, y les mejoro el guión de trabajo. Entonces ya la segunda fase de la
325 memoria, que es el análisis en profundidad sobre el proceso de la unidad didáctica, si
326 hay 15 tutorías a partir de la tutoría 7 u 8, entendida la tutoría como el seminario de
327 prácticas que duramos tres horas más o menos, a partir de la tutoría 7 u 8, un poco más
328 de la mitad, lo que hago algún día los tutorizo individualmente y van viniendo a la hora
329 que les toca. Algún día estoy igual cinco o seis horas tutorizando alumnos, pero los

330 tutorizo individualmente, me traen todo lo que tienen escrito y si puedo hago que me lo
331 hayan entregando un día antes. Entonces yo le digo: “Por aquí vas bien, por aquí te has
332 pasado, eso es demasiado elevado para tus alumnos pero pregunta al tutor de aula”. El
333 ajuste concreto desde el punto de vista de contenido, sobre todo las cuestiones
334 conceptuales más abstractas, le digo: “Ten presente lo que hayan hecho los alumnos
335 antes y pide consejo al tutor de aula”. Por eso sería tan importante que en la tutoría del
336 maestro de primaria que ven el seguimiento individual del alumno y a veces pueden
337 observar cómo trabaja en aula, y ellos ya las fichas las tienen desde la evaluación de los
338 tutores; estas fichas no dejan de ser una observación un poco exterior de cómo funciona
339 el alumno si hubiera un trabajo como más coordinado, de tipo cualitativo, entre el tutor
340 de aquí y el tutor de la escuela, nos acercaríamos a lo que puede ser una evaluación
341 cualitativa bien hecha. Por el momento hay una coordinación basada en la
342 comunicación, en el respeto y, claro, este respeto. Por ejemplo, que hace que si una
343 escuela tiene como muy organizadas todas las unidades didácticas que tiene que hacer y
344 el maestro de aula, el tutor de aula, le dice al alumno: “No, no, no, tú no puedes hacer
345 ninguna unidad que a ti te guste, tú harás lo que yo te diga”, pues paciencia, claro.
346 Imagínate que si yo tuviera 15 alumnos que hicieran la misma unidad en tres centros y
347 que yo pudiera entrar en todas las aulas para ver cómo realizan aquella unidad, claro, yo
348 me podría dedicar mucho más minuciosamente al trabajo de la aplicación de la
349 conversión de los contenidos, de la unidad en actividades de aprendizaje concretas,
350 podría visualizarlo, verlo y yo creo que el feedback sería mucho más real. **Porque aquí**
351 **el feedback hay la intermediación del maestro tutor** y hay la intermediación de la
352 memoria y hay la intermediación de la vivencia que te explica el alumnado a través del
353 debate de la tradición oral, pero yo muchas veces no puedo observar directamente
354 aquellos aspectos que tendrían que ser evaluados a partir de lo que pasa en el aula. Por
355 ejemplo, algunos inspectores que hacen esta función tendrían que hacerlo todos, yo veo
356 que la relación de nosotros con el maestro de aula y el alumno practicante tendría que
357 ser bastante parecida a lo que hacen los inspectores de área en Francia; en España no
358 pasa esto. Hay algún inspector que trabaja muy bien, entra a las aulas y entonces le
359 dice: “He observado que usted se ha dirigido a los alumnos durante 10 minutos, luego
360 los ha puesto a trabajar en equipo, les ha tutorizado trabajos individuales, pero en
361 cambio le ha faltado el saber valorar, tendría que corregir este aspecto, eres un buen
362 maestro pero hay aspectos que puedes mejorar, la comunicación verbal tiene que ser lo

363 que se desea, o se tiene que acompañar de imágenes de dibujos o te conectas por
364 internet, este tema que has explicado lo hubieras explicado mucho más fácil.” Esta es la
365 razón de ser, esta función que el inspector que evalúa cualitativamente el trabajo de los
366 maestros en el aula. En Francia los inspectores de área lo hacen y aquí en España y en
367 Cataluña en concreto hay algún inspector que a veces, cuando le han mandado a hacer
368 informes para promoción en la carrera docente, ha asumido su función de esta manera,
369 pero la mayoría son informes externos que no son reales.

370

371 ENTREVISTADORA: ¿Cómo dan la calificación final al estudiante?

372 [45:44]

373

374 TUTOR: Yo creo que ahí me equivoco, porque el alumno recibe en un sobre, en
375 principio cerrado, pero que muchas veces viene abierto, la ficha que le ha hecho el
376 maestro tutor; entonces el alumno ya está predispuesto a decir: “A mí me han evaluado
377 bien”, entonces espera en el global que lo califiquen muy bien. Entonces yo creo que
378 aquí este sistema se tendría que montar en una aplicación informática para garantizar la
379 confidencialidad de los informes que los maestros tutores envían a los tutores de
380 universidad. Yo creo que aquí la confidencialidad de la evaluación del maestro tutor no
381 está garantizada, esto es un problema para los tutores de aquí porque los alumnos saben
382 que los han calificado con muchos excelentes, muchos notables. Si haces una discusión
383 crítica: “Bueno, no te has esforzado lo suficiente, aquí te hemos indicado que tenías que
384 mejorar y no lo has hecho que será bueno”, tienen la ficha del maestro y normalmente
385 las fichas (...) la confidencialidad, entonces hay una valoración exagerada no de lo que
386 ha hecho el estudiante, sino de la valoración positiva del maestro que se siente ayudado
387 por una persona joven que tiene en el aula, pero esto yo creo que es un error para mí que
388 hay que reconocer; yo creo que la solución sería una aplicación informática, pero, claro,
389 no hay dinero, estamos en un momento de crisis.

390

391 ENTREVISTADORA: ¿La calificación final que recibe el estudiante que le da el tutor
392 universitario, le llega el estudiante?

393

394 TUTOR: Los tutores tenemos un campo virtual. Hago una cosa que no está bien: me
395 equivoco, yo trabajo con moodle y con campus virtual, yo les cuelgo la nota en el

396 campus virtual, fantástico, pero a la hora de poner las notas yo tendría que ponerla
397 individualmente y no domino el sistema de enviar las notas individualmente. Entonces
398 hago alguna cosa que es incorrecta porque los alumnos se comparan entre ellos y a
399 veces se sienten mal, porque lo que hago es colgar la lista con las notas finales en el
400 campus, entonces ellos abren un documento con la nota de todos. Entonces a veces
401 alguno viene y dice: “A mí me has puesto sólo un aprobado y a aquel le has puesto un
402 notable y ha hecho lo mismo que yo”. Esto es desagradable porque no ha hecho lo
403 mismo, yo sí que tengo la percepción de lo que me ha enviado el maestro, de la
404 memoria, la exposición oral, entonces tengo que mejorar el sistema y a mí no me gusta;
405 pienso que es positivo que vean que hay gente que se ha esforzado más y que han
406 sacado mejor nota. Pero hay alumnos que tienen el ego muy subido, que no lo aceptan,
407 y esto me da problemas, y a veces lo más cómodo -no digo que sea lo más correcto-,
408 pero lo más cómodo para mí sería mejorar mi uso del campo virtual y en lugar de colgar
409 el cuadro resumen con las notas de todos, pues en lugar de esto, en lugar de poner el
410 resumen de las notas con todos los nombres de los estudiantes de la nota al final, mirar
411 de poner la calificación de cada alumno y enviarlas por correo electrónico.

412

413 ENTREVISTADORA: ¿El estudiante sólo llega por eso porque se compara con los
414 estudiantes?

415

416 TUTOR: Hay alumnos que se piensan que tienen un excelente y tienen un aprobado o
417 un notable, se enfadan porque además ven excelentes, porque si hay gente que trabaja
418 muy bien. Hace dos años estuve en un tribunal, no era una alumna mía, era de otro
419 seminario, yo me quedé maravillada, una chica hizo una exposición, había diseñado
420 unos materiales... Entonces yo al final, cuando se terminó todo, yo dije: “Esta chica es
421 una persona muy madura, muy creativa”, y esta chica tenía el título de médico pero
422 había decidido que quería ser maestra; toda la familia enfadada porque ellos querían que
423 ejerciera de médico y ella disfrutaba más haciendo de maestra y maestra de primaria,
424 porque para secundaria ya podía, ya tenía una titulación muy dura, medicina es muy
425 duro, necesitas una nota muy alta y se ve que estaba enfadada toda la familia con ella.
426 Ella quería ser maestra de primaria, lo tenía muy claro, le gustaba mucho la profesión,
427 había ido a una escuela fantástica, una escuela de prácticas muy buena, una tutora muy
428 buena, una tutora de universidad muy buena. Era una chica que, además de ser muy

429 buena, era muy inteligente, creativa, con mucha capacidad de innovación, le ayudaron
430 mucho, ella trabajó mucho, bueno, y fantástico, a esta chica entre todos le dimos una
431 matrícula de honor. Hay gente que hacen cosas bonitas y como el maestro les dice:
432 “Estoy muy contenta o tal”, y ellos creen automáticamente que merecen un excelente o
433 una matrícula de honor.

434
435 [52:00]

436
437 ENTREVISTADORA: ¿Qué expectativas y qué dificultades se presentan en relación
438 con la evaluación en un Practicum basado en competencias?

439
440 TUTORA: La dificultad que veo es que para hacerlo bien se debe invertir mucho más
441 tiempo. Entonces el profesorado, tanto en la escuela como el de aquí, en este momento
442 está cansado, muy agobiados. Entonces las expectativas de lo que te puedo decir es que
443 desde que yo entré en la antigua escuela de maestros, desde el año 57 y hasta ahora en el
444 proceso, había algunos momentos de dificultad, pero el proceso ha sido continuo de
445 mejora. No hemos llegado donde se tenía que llegar, que era una evaluación cualitativa
446 de las competencias profesionales, aún no hemos llegado, pero si se continúa exigiendo
447 que las escuelas de prácticas incorporen en su proyecto educativo y firmen un convenio
448 para recibir alumnos de prácticas; este es el paso previo para más adelante son las bases
449 de lo que puede ser en un futuro mejorar. En este aspecto que es el más débil de todos,
450 porque el actual Practicum se hacen cosas bien, se ha mejorado mucho, pero hay puntos
451 que son débiles y que son puntos que se tienen que mejorar urgentemente y uno es el de
452 formar equipos estables entre tutores de primaria y tutores de universidad. Tú imagínate
453 que yo tenga tres escuelas y tengo los mismos tutores cada año, podría hacer maravillas,
454 eso la estructura organizativa compleja de esta universidad y la situación de estrés y la
455 desorientación de muchas escuelas de primaria no permiten que cuaje. Pero si primero
456 se dan los instrumentos organizativos institucionales, yo creo que el encuentro entre los
457 profesores, los maestros de primaria y los tutores de nosotros se tendría que dar, estaría
458 bueno que la administración educativa, que el Departamento de Educación pensara en
459 alguna formación específica para los tutores del Practicum, los maestros de primaria que
460 acogen alumnos estaría muy bien, o hacer cada año jornadas de formación de dos o tres
461 días, no necesariamente grandes cursos de formación, pero la iniciativa por una parte de

462 las universidades, pero también hay responsabilidad de la Administración, y en este
463 momento de crisis que quieren ahorrarse dinero en cuestiones muy importantes. Ahora
464 se están ahorrando mucho dinero en nómina, y esto dentro de unos dos o tres años nos
465 vamos a encontrar que la ratio de profesor-alumno se ha disparado y habrá grupos de
466 alumnos saturados, por lo cual los avances que hemos ido consiguiendo estos años,
467 aunque haya una comisión de prácticas, aunque haya una situación institucional mejor,
468 ya veremos si las cosas pueden continuar progresando igual. Porque ahora no lo vemos,
469 pero dentro de muy poco los recortes económicos que están haciendo van a incidir de
470 manera clara y de manera contundente en la degradación de la calidad en las aulas de
471 primaria.
472

Entrevista N°7

Archivo 85 Duración de audio 59:44 minutos

1 ENTREVISTADORA: ¿Qué competencias se promueven en el Practicum?
2

3 TUTOR: Las competencias profesionales sobre todo de trabajo en equipo, de capacidad
4 de planificación, de programación, la capacidad de atención a la diversidad, la
5 capacidad de saber solucionar conflictos, resolverlos de forma constructiva y positiva.
6

7 ENTREVISTADORA: De las que ha mencionado, ¿cuáles cree que son las más
8 importantes para el Practicum?
9

10 TUTOR: No veo una gran jerarquía, casi una lleva a la otra. Damos mucha importancia
11 a capacidad de observación y participación al principio, comprensión de cómo está
12 organizado el grupo clase y cómo planifica, cómo programa la profesora, cómo lleva a
13 cabo, cómo evalúa y, por otra parte, cómo interacciona con los alumnos, como
14 observación y como participación. Después los alumnos tienen que diseñar una unidad
15 de programación, llevarla a cabo y evaluarla al margen de otras participaciones de la
16 actividad escolar. Por lo tanto, la capacidad de planificación, programación el ciclo
17 completo, lo que significa planificación desde el inicio hasta la evaluación, a esto le
18 damos mucha importancia. Pero también a la capacidad de formar equipo, claro, en las
19 situaciones del desarrollo de la unidad de programación, por ejemplo, las situaciones y,
20 por lo tanto, una visión global tanto de como la situación micro, como de situaciones
21 concretas; allí surgen determinados problemas o cuestiones que llevan a la diversidad o
22 a la resolución de determinados conflictos de aprendizaje o de actitud; están muy
23 relacionados. Quizá lo que organiza todo sea más las observaciones de cómo la maestra
24 planifica y atiende y resuelve y llega a unas conclusiones o a una interpretación de
25 cómo se desarrolla el proceso, comprender eso en el Practicum.
26

27 ENTREVISTADORA: ¿Qué contenidos son los que se fomentan en el Practicum?
28

29 TUTOR: Los contenidos están estructurados en relación al ámbito centro,
30 observaciones, participación e integración en las actividades transversales del centro;
31 esto por una parte. En otra, si nos referimos al Practicum II, están sucesivamente en dos
32 aulas y tienen dos profesores de referencia. Entonces los contenidos de aula vienen
33 repetidos: los que hacen referencia a la observación y la comprensión, a la

34 interpretación, a la vez que la participación y la involucración de la dinámica. Esto se da
35 en la primera aula y luego es repetido en la otra aula. Después todo lo relativo a la
36 intervención docente, que puede ser de una actividad de más corto alcance, en la
37 segunda fase la unidad didáctica, como te decía antes, y puede que también según la
38 circunstancia del centro se da otro tipo de contenido que emerge de estas circunstancias.
39 Puede ser observar, comprender, involucrarse en algún proyecto que en su momento
40 esté desarrollando este centro, eso depende de las circunstancias. O bien la observación
41 más detallada de algún alumno, puede que en algún caso se aplique o se interprete algún
42 sociodrama, por ejemplo, según la dinámica de interacción del grupo. Los contenidos
43 son el ámbito del centro, el ámbito primera aula, segunda aula, la unidad de
44 programación y después con la misma realización de la memoria los diferentes
45 apartados: cómo hay que escribirlos, cómo hay que sintetizar, cómo hay que describir y
46 a la vez interpretar lo que se ha realizado en la experiencia en la escuela y, por otra
47 parte, la preparación de la exposición oral.

48

49 [5:30]

50

51 ENTREVISTADORA: ¿Qué concepción tiene usted de la evaluación?

52

53 TUTOR: Lo que sabemos que por una parte la evaluación es acreditativa necesitamos
54 dar una resolución al final del proceso, pero cada vez más vemos que eso no es
55 suficiente y sabemos que tenemos que aplicar una evaluación absolutamente (...) en el
56 proceso de enseñanza y aprendizaje, eso lo sabemos. Encontrar las soluciones concretas
57 para (cada) grupo y para cada alumno de lo que eso significa. Pero sí que es cierto que
58 desde el principio es importante que los alumnos sepan tanto, cuáles son los criterios de
59 esta evaluación acreditativa, porque en el Practicum tienen una doble evaluación: la
60 evaluación que se hace en la escuela y la que hacemos aquí como profesores de la
61 asignatura. Pero después el Practicum tiene la ventaja de que al ser pocos alumnos esta
62 regulación (...) y autorregulación se puede llevar un poquito más a cabo porque puedes
63 tener 15 alumnos y se puede conocer bastante el proceso que está siguiendo cada uno.
64 Sería eso.

65

66 ENTREVISTADORA: ¿Cómo se concretan en su caso las prácticas de evaluación de
67 prácticas en el Practicum?

68 TUTOR: (Por) lo que respecta a la evaluación de tipo acreditativo con resultados, lo que
69 se evalúa por una parte en la escuela: tenemos una ficha de evaluación que damos a los
70 maestros y eso tiene un tanto por ciento, creo que es un 40% actualmente. Por lo que
71 respecta a la nota que nosotros ponemos, tienen que presentar una memoria bien
72 estructurada según el índice que está establecido y según estos ámbitos que he dicho
73 esta memoria tiene una nota y la exposición oral también; en la exposición oral
74 interviene otro profesorado o a veces dos más, con eso se hace el 60%. Esto es por una
75 parte, pero por la otra está lo que te explicaba antes de la regulación en el proceso; les
76 damos unas pautas de observación; entonces sobre estas pautas de observación del
77 centro, en cada clase hacemos puestas en común donde los alumnos van elaborando su
78 propia observación, su propia interpretación, eso yo ya lo considero intervención en la
79 evaluación, en el proceso de la evaluación. A partir de aquí ya tienen la oportunidad de
80 presentar eso que será el escrito final por partes. Primero lo elaboramos como aula
81 exploratoria como grupo o con cada alumno, después presentan un escrito borrador, se
82 los devuelvo y así vamos, porque finalmente saben que todo pasa por saber escribir o
83 saberlo explicar oralmente. Esta elaboración del escrito se puede pautar y se puede
84 conseguir que tenga un cierto feedback en el proceso. No sé si he contestado bien la
85 pregunta.

86

87 ENTREVISTADORA: Nos han mencionado que la memoria, la programación y la
88 exposición es una práctica de evaluación. ¿Cómo se da en cada situación o actividad de
89 evaluación el antes, el durante y el después?

90

91 [10:0927]

92

93 TUTOR: Cuando ellos tienen el cometido de la parte de escritura relativa al centro viene
94 acompañada, aparte del desarrollo del plan docente, de unas pautas de observación.
95 Sobre estas pautas de observación con las que fue al centro es con las que regulamos
96 primero hablando en grupo o ayudando a elaborar en grupo o bien individualmente, y
97 después con estos escritos, que serían evidencias del proceso, con tres o cuatro
98 devoluciones a lo largo de estos cuatro meses. Esto antes y durante y el después una vez

99 se da por cerrado el trabajo y se evalúa, a veces, damos un tiempo, para, bueno, eso lo
100 podrías completar. Llega un momento en el que se cierra el proceso y entonces hay una
101 devolución no sólo con la nota, sino con las anotaciones y una entrevista o una tutoría
102 en la que se explica cómo se ha visto el proceso. En el Practicum es muy difícil que se
103 llegue a un mal resultado porque el proceso de regulación, o sea, las advertencias, las
104 consignas previas y las consignas de proceso, al ser pocos alumnos, permite que haya
105 una regulación bastante efectiva, siempre hay casos en que siempre hay algo que queda
106 para el final. Aquí interviene hasta el espíritu propio, el saber presentar un trabajo
107 adecuado. Yo creo que se puede decir que ayuda bastante el ser pocos alumnos y el
108 tener tiempo para ayudar.

109

110 ENTREVISTADORA: ¿Cuándo se dan más las consignas: antes de que hagan la
111 situación o actividad o durante o al final?

112

113 TUTOR: Se les explica la valoración que se hace sobre el producto final y sobre todo el
114 proceso. Las consignas más importantes se dan durante el desarrollo del proceso, a
115 veces antes, pero a veces no saben tanto. Bueno, es como demasiada información,
116 tampoco como conviene a medida que van viniendo. Como el Practicum es tan
117 novedoso para ellos, además es tan potente, están inmersos en una situación que les
118 lleva muchas horas y muchos inputs y con mucho reto; es entonces, aunque hayas dado
119 consignas previas, a veces ves que algo ha quedado o algo no. Cuando tienen la
120 situación conflictiva o algo les ha impactado, es cuando tienen más sentido.

121

122 ENTREVISTADORA: Nos has hablado del feedback. ¿Qué tipo de feedback das?,
123 ¿cómo lo definís?, en que situaciones o actividades de evaluación lo das?, ¿y de qué
124 tipo, oral o escrito?

125

126 TUTOR: Básicamente es separado en el desarrollo. Después también en cada clase hay
127 que tener en cuenta también que la mayoría de las clases son de grupo, pero también
128 hay un periodo en que son individuales, cuando nos falta tiempo con las tres horas que
129 tenemos y durante la semana al menos media hora o tres cuartos para cada alumno es
130 imprescindible, sobre todo en el periodo de planificación, de programación de su unidad
131 de programación. Entonces hay esta atención, esta regulación oral, este feedback en el

132 proceso de ayuda a la elaboración de grupo o individual, y después en estas entregas
133 parciales también hay algunos comentarios, pero a la vez estos comentarios también
134 tienen una explicación oral o el alumno pregunta aquí qué querías decir, y finalmente
135 las anotaciones sobre los resultados o en la memoria o en esa tutoría individual en la
136 que se puede explicar por qué creo yo que tu proceso ha sido así, por qué considero que
137 aquí falta, por qué considero que aquí está bien y también en la exposición oral. La
138 exposición oral tiene en su mismo momento una cierta devolución por parte de los
139 profesores que están atendiendo y después en esta tutoría final también se explica lo que
140 se ha tenido en cuenta en la exposición oral a parte de la memoria. Entonces en el
141 cómo, claro, si tú consideras que la evaluación no es, yo lo veo así a ver de qué manera
142 puedo conseguir que tú seas quien veas en qué punto estas, qué relaciones, las pautas
143 que se han dado con lo que has vivido y con lo que has podido decir. Este proceso de
144 feedback no es decir tú me escuchas, sino conseguir entrar en un diálogo, crear cierto
145 reto de ruptura de la acomodación que el alumno puede tener sobre determinados temas
146 y hacer ver que por ahí puede continuar pensando o continuar discutiendo consigo
147 mismo o con los documentos o con la maestra o conmigo. Yo creo que si no es así el
148 feedback tiene que servir para en ciertos contenidos estabilizar un momento de
149 aprendizaje y en ciertos momentos dinamizarlos.

150 [17:09]

151

152 ENTREVISTADORA: En este feedback que vos das se da sobre el proceso, ¿puede el
153 estudiante mejorar un documento ¿cómo se da?

154

155 TUTOR: Claro, las aportaciones orales siempre son mejorables, pero además tú haces
156 entregas también.

157

158 ENTREVISTADORA: Después de que los estudiantes entregan documentos, ¿cuánto
159 tiempo después se les devuelven?

160

161 TUTOR: Se hacen cuatro entregas: una relacionada cuando terminan la primera aula,
162 están cuatro semanas en la primera aula; al terminar hacen una presentación. Como a la
163 vez están haciendo la observación y participación en el centro, toda aquella información
164 que han podido recabar sobre el centro la pueden presentar también.

165

166 ENTREVISTADORA: ¿Cada cuánto se les da el feedback?

167

168 TUTOR: Al cabo de una semana o diez días como máximo. Yo no suelo poner límites a
169 la (...) puede ser que tal vez convendría. Sé que hay otros compañeros que ponen
170 límites para conseguir que la carga docente no sea tan pesada, pero creo que tiene otra
171 virtud porque para los alumnos ponerles un límite y lograr que tengan una capacidad de
172 síntesis y de selección también es bueno. En este sentido a veces los límites vienen
173 motivados por diferentes factores, pero la devolución puede ser al cabo de una semana o
174 10 días, intento que no sea más.

175

176 [19:18]

177

178 ENTREVISTADORA: ¿Qué valoración dan los estudiantes al feedback que das?

179

180 TUTOR: Yo creo que les ayuda. El feedback intento que sea no solo sobre el contenido
181 sino también sobre la forma, porque, como soy especialista en didáctica de la lengua y
182 como al final se valora mucho que no sólo lo escriban sino que lo escriban, lo
183 argumenten, lo comenten y lo interpreten, procuramos evitar que la memoria sea una
184 relación extensa de descripciones y luego su valoración. Intentamos evitar que ocurra
185 eso y que la valoración mediante descripción, argumentación y capacidad de
186 interpretación esté unida. Yo veo este feedback no solo sobre el contenido sino también
187 sobre la forma. Suele irles bien, el feedback también sirve para regular la corrección
188 lingüística. Bueno, eso lo agradecen y ven que es un espejo de su nivel. Pero lo que me
189 he dado cuenta es que los contenidos del Practicum y este nivel de elaboración escrito
190 es un nivel bastante avanzado de competencia comunicativa que se exige pero no se
191 enseña, y en eso veo que aún deberíamos insistir más en este sentido; por ejemplo, qué
192 es una introducción, qué son unas conclusiones, cómo presentar el centro, cómo
193 presentar el grupo clase, cómo presentar... En eso que los estudiantes agradecen que se
194 les dé un feedback porque van un poco perdidos. El género memoria y cada uno de los
195 subgéneros de cada apartado es que no son nada fáciles para su nivel de competencia,
196 esto me ha dado lugar a ver que hay alumnos que ya tienen un nivel de discurso muy
197 formal y otros que tienen un nivel de discurso más coloquial o unos que no separaban la

198 narración, la anécdota detallada, no consiguen pasar de este nivel a un nivel de
199 generalización, de cierta abstracción y en que eso veo que hay mucho trabajo a hacer,
200 se relaciona contenido y forma de discurso. Yo creo que lo valoran bien cuando eso se
201 puede dar porque tienen como un espejo. Hay una alumna que dice: “Tengo futuro
202 como novelista”, porque así te explica la vida, o hay otro que dice: “Es que yo, claro, yo
203 iba para ciencias, entonces tengo un discurso muy técnico.” Se dan cuenta que quizá lo
204 valorativo, hasta lo personal valorativo, a algunas les cuesta. En cambio, otra no sale de
205 eso o solo puede decir eso: “Es que me he sentido muy a gusto y que me quieren, me
206 gustan mucho los niños”, y no pueden sacarla de este tipo de discurso más anecdótico,
207 más emocional.

208

209 ENTREVISTADORA: Delante de los errores ¿qué tipo de feedback se da?

210

211 [23:17]

212

213 TUTOR: Bueno, depende. Si se trata de errores de contenido de una incorrecta
214 aplicación de instrucciones, por ejemplo, con la programación o con la aplicación de un
215 instrumento que se ha dado, entonces fíjate... Bueno, esto es así, por una mala
216 interpretación la intervención tiene que ser muy exacta; bueno, haciendo ver el error
217 porque es un error de tipo más bien técnico. Cuando el error es de otro tipo más
218 relacionado con valores o con la manera como el alumno interpreta lo que ve por los
219 diferentes marcos teóricos que ha recibido durante la carrera, entonces a veces hay un
220 conflicto de puntos de vista y esto es un poco distinto, cuando lo que se puede decir es
221 algo muy técnico no tan cargado de valor. Entonces es fácil. “¡Ah!, yo eso no lo sabía.”
222 Hay que distinguir esto de esto, esto no es un objetivo, es un contenido o esto no es
223 procedimental, esto es conceptual. No lo tenía claro. Cuando, en cambio, es algo más
224 intermediario porque hay un conflicto en tal asignatura me han dicho qué marco teórico
225 sigo. Aquí, a veces, a lo mejor hay dificultades de situar a dónde tenemos nuestros
226 marcos teóricos. Yo lo que intento siempre es que tengan una actitud abierta. Cuando
227 veo que tienen una actitud cerrada o que consideran que su formación ya está
228 terminando; porque cuando están en la práctica docente, a veces, ya tienen una actitud
229 de que ya estoy tocando el cielo, ya me sobra lo que tengo que hacer aquí, ya estoy en la
230 escuela y es el paraíso, como estoy en escuela y es el paraíso y allá saben mucho y aquí

231 no sé si sabes o no sabes. Esta regulación requiere otro tipo de posicionamiento. Yo sí
232 que siempre intento poner en cuestión que están en un proceso que no se cierra, que
233 siempre está abierto y por otra parte que no entren en conflicto con los marcos teóricos
234 con las aplicaciones. No es nada fácil, no es nada fácil, porque seguramente fallamos
235 todos, fallamos aquí, fallan en la escuela y consideran que son dos mundos, intentar a
236 ayudar a ver que no son dos mundos; que lo que están aprendiendo les ayuda para mirar
237 de una determinada manera, para interpretar, para conocer, es un proceso abierto. Aquí
238 es difícil tratarlo como error, puedes decir si en determinado momento creo que te has
239 equivocado, pero otras veces se trata de ver quizás contradicciones, se trata de ver
240 relación causa y efecto, algo más operativo, no se puede entrar muy a saco.

241

242 ENTREVISTADORA: Hablabas del centro. ¿Cómo es la relación centro - universidad?,
243 ¿qué dificultades se dan en un Practicum basado en competencias?

244

245 TUTOR: Estamos en un momento de cambio, claro, es que también porque ha
246 intervenido la Generalitat, el Departament d'Ensenyament. Como los centros dependen
247 del Departament d'Ensenyament y este departamento también dictamina las
248 orientaciones curriculares que sirven a las escuelas para su cometido, en este sentido
249 también están regulando ahora la participación de los centros en relación con las
250 prácticas. Están en un proceso para conseguir que solo unos centros de referencia, los
251 mejores centros, los que participan mejor en las prácticas y los que tienen esa voluntad
252 de centros formadores, tradicionalmente casi se ha pedido un favor a las escuelas y las
253 escuelas han interpretado a veces a favor del plan de formación que tenemos aquí. Han
254 interpretado: bueno, nosotros tenemos un plan de formación, esto es una asignatura, esto
255 son estudios; bueno, los alumnos no van ahí para ayudar, no son monitores. Entonces
256 tenemos que ponernos de acuerdo para conseguir que este alumno saque el máximo
257 provecho de esta situación, somos cotutores. A veces los centros no quieren esta actitud,
258 cada vez menos, sino que consideran que necesitan ayuda. Entonces nuestros alumnos
259 siempre son una ayuda, a no ser que sean alumnos que no sepan ver la realidad concreta.
260 Aunque les estén utilizando, los alumnos suelen reaccionar bien porque están
261 encantados de estar con alumnos y si les dicen "sube estas 24 cajas al piso de arriba y
262 luego vuélvelas a bajar", casi que lo hacen, aunque sea absurdo y aunque no les toque
263 hacerlo. Yo creo que estamos en un buen momento, que en este proceso de creación de

264 un cuerpo de entes formadores, pero aún hay que avisar, hay que estar regulando, ya
265 suele haber en todos los centros una figura, que es la coordinadora de prácticas, con esta
266 persona estamos con esta actitud de colaboración mutua, estamos intentando que no
267 haya un divorcio, que no haya ni una ruptura o dos interpretaciones distintas de lo que
268 van a hacer los alumnos ahí. Pero muchas veces sí que vemos que tienen una actitud los
269 alumnos de prácticas, algunos se interpretan por libre, que los alumnos de prácticas
270 hacen algo como aquellas prácticas profesionales de algunas empresas que sin cobrar o
271 cobrando poco entran en una observación participante o una participación guiada en la
272 propia dinámica. A veces tienen un tutor o no, o alguien que les dice: “Mira cómo lo
273 hago y hazlo”. Yo creo que nos encontramos con centros que consideran que las
274 prácticas tienen que ser eso. Pero, bueno, yo creo que estamos en un buen momento,
275 hay más diálogo en este sentido.

276

277 [30:53]

278

279 Entrevistadora: ¿Qué pasa con la nota que ponen los tutores del centro?, ¿los estudiantes
280 la conocen?, ¿dónde la conoce el estudiante?

281

282 TUTOR: De ser posible deben explicársela allá, yo le doy la ficha de evaluación del
283 tutor del centro a los alumnos. Ellos ya saben qué ficha de evaluación tendrán los
284 maestros y cuál tendremos nosotros. Si todo va bien, la tutora le va explicando la ficha
285 de evaluación en el proceso; si no también va bien que se la explique al final y le diga:
286 “Te he puesto esto por esto, aquí considero que esto, aquí considero que esto”, y pueden
287 hablarlo. A veces no es así, tanto si es buena nota o mala nota por otros motivos (...) o
288 porque no consideran que tengan que hacerlo, la nota de la escuela viene en un sobre
289 cerrado dirigida a nosotros y tenemos un 40%, pero este 40% es ponderado, o sea, al
290 final, como nosotros también hemos ido a la escuela, sabemos lo que nos ha explicado
291 el alumno, hemos hablado con la maestra. También sabemos que a veces ponen una
292 nota muy elevada porque el alumno ha sido de gran ayuda o porque han salvado aquella
293 resistencia de tener una persona que les estaba mirando a tener una compañera con la
294 que dialogar. Hay maestros que les preguntan: “¿Qué te ha parecido esto que he hecho?,
295 ¿tú qué agregarías?” Entonces, sea por un motivo o por otro, sea por ayuda o porque han
296 conocido un colega, les ponen una nota que 10 es poco. Claro, lo que nosotros vemos es

297 que hay que ponderarlo y podemos porque al final la responsable de la nota que se pone
298 en la Universidad, que es donde se pone finalmente, somos nosotros.

299

300 ENTREVISTADORA: Algunos estudiantes nos dicen que los tutores de la universidad
301 no les observan el desarrollo de la unidad de programación. ¿Cómo realiza usted la
302 observación de la actividad del estudiante en el centro?

303

304 TUTOR: No es así, siempre lo que pasa es que no está establecido como obligación,
305 pero si se da, depende de la agenda. Hasta ahora se ha hecho siempre como mínimo una
306 visita al centro en función del número de alumnos. Es imprescindible hacer más de una
307 visita, entonces en esta visita ya depende del centro y depende de nosotros, se puede
308 planificar entrar en el aula y ver cómo el alumno está llevando a cabo alguna actividad y
309 yo lo suelo hacer, lo que pasa es que no puedo asegurar que lo pueda hacer con los (...)
310 porque a veces tienes que planificar las visitas y son dos y ya se te queda para la
311 segunda parte, donde están implementando la unidad de programación. Yo siempre que
312 pueda me siento en el aula y veo cómo están realizando alguna actividad, al menos una
313 hora me quedo ahí. Bien, en la entrevista que tenemos, cuando vamos al centro, tenemos
314 una entrevista con la coordinadora o tutores, depende. Yo veo que algunos centros nos
315 llevan a una salita que está muy cercana a la puerta para que no entremos, pero también
316 depende de la negociación que hagas se evitan estas barreras. Demasiada gente en el
317 aula, no, porque, claro, si entraras tú serían tres, si preguntas por qué, por criterios
318 pedagógicos. En otros centros entré y mejor si estamos aquí más.

319

320 [35:40]

321

322 ENTREVISTADORA: ¿Cómo es la relación con la Comisión de Prácticas del
323 Practicum?

324

325 TUTOR: Bueno, yo estoy empezando en esa función y mi experiencia... Solo he tenido
326 relación con la persona de referencia, que era la coordinadora de mi grupo, del grupo de
327 primaria, que éramos 10 tutores, teníamos una persona de referencia. Ha habido dos
328 coordinadoras con las cuales he tenido muy buena experiencia y muy buena relación
329 porque hacían su labor de forma magnífica. Con ellas había una dinámica de trabajo

330 muy interesante y si teníamos dudas o consideraciones o críticas ellas las elaboraban y
331 te las devolvían como algo mejorado. He tenido otra experiencia con otro tutor que está
332 actualmente en la Comisión y que se lo toma más tranquilamente para decirlo de alguna
333 manera, se lo toma de otra manera.

334 ENTREVISTADORA: Sabemos que les envían algunos documentos. ¿Qué pasa con
335 esos documentos durante el proceso?, ¿ustedes hacen alguna devolución?

336

337 TUTOR: En el proceso que ha sido más favorable que he comentado determinados
338 documentos además se continuaban revisando y elaborando, siempre eran documentos
339 de la Comisión, pero algunos documentos eran del equipo, eran abiertos y mejorables.
340 Teníamos encargos por subgrupos de continuar elaborando o revisar la ficha de
341 evaluación o revisar el plan docente. Estas pautas de evaluación a las que me referí las
342 elaboramos en estos periodos, que son pautas muy detalladas; lo que pasa es que la
343 actitud de la Comisión siempre es muy prudente. Los equipos de prácticas son
344 interdisciplinarios; cada uno viene desde su estatus y rol y sus concepciones y marcos
345 teóricos pertrechados. Con eso para bien y para mal. Esto no es fácil, todo lo que tiene
346 de positivo que sean equipos interdisciplinarios también lo tiene de dificultoso. Yo veo
347 que desde las comisiones de práctica se va con mucha prudencia, se suele sugerir, se
348 suele decir, con más mano izquierda o más directamente esto hay que hacerlo así. Pero
349 luego yo me he enterado de que las pautas de observación que elaboramos, que deberían
350 de ser desde mi punto de vista de aplicación casi prescriptiva, pues después veo que hay
351 algunos que dicen: “Yo eso no, a mí no me va bien”. Pero, bueno, lo hemos estado
352 elaborando en equipo, se supone que es algo que como responsabilidad de equipo
353 deberíamos llegar a un consenso, a unos acuerdos mínimos que no se pueden saltar así
354 por así. Después, bueno, los máximos cada uno, con afinidades con otros elaboras otros
355 instrumentos. Pero los instrumentos básicos, yo no sé cómo lo llevaré yo, yo ahora estoy
356 de coordinadora de un grupo de doce. Yo siempre he dicho que con más mano izquierda
357 o con menos mano izquierda habría que ser un poco más incisivos con los acuerdos
358 mínimos, nadie se los puede saltar. Después de los tres casos, el último ha sido muy
359 permisivo, pero tan permisivo casi como para no tener más trabajo. Pues, bueno, que
360 cada uno que lo haga como pueda. Yo pensaba: no puede ser, no puede ser, venimos de
361 elaborar unos instrumentos que son de referencia para todos. Ahora yo como lo veo, yo
362 lo veo así, que hay sino de forma impositiva por la complejidad que tiene este equipo.

363 Además hay personas que han estado en gestión, en gestión de las prácticas mismas, en
364 gestión de hasta director de la escuela, de jefe de estudios, personas que han estado
365 tanto en la docencia como en la gestión. Claro, hay que llevar un proceso para
366 comprender cuál es nuestra responsabilidad, que no puede haber una gran divergencia
367 en lo que se hace, por lo menos en los acuerdos mínimos, creo yo. En los de máximos,
368 por ejemplo, había alguna profesora que decía: “Yo no puedo comprender las prácticas
369 sin ir a todas las clases de todos los alumnos”. Yo pensaba: claro que sí, pero eso no se
370 puede, porque había alguno que decía: “¿Cómo me voy a entrevistar yo con todos los
371 tutores, yo entrevistarme con todos los tutores yo lo considero algo de mínimos, no
372 puedo concebir”. Lo que decía aquella profesora en aquel contexto se consideraba de
373 máximos, pero yo creo que no debería ser de máximos.

374

375 [41:50]

376

377 ENTREVISTADORA: ¿Qué dificultades se presentan al evaluar prácticas de
378 evaluación en el Practicum basado en competencias?

379

380 TUTOR: Depende también de la interpretación de lo que son competencias. En este
381 momento, por ejemplo, hay quien la observación participante no la incluye en
382 competencias sino que dicen que la competencia es algo más basado en la (...), pero yo
383 no veo que se puede excluir ni la observación participante, ni la relación entre teoría
384 práctica, aunque sea solo explicitada, aunque no sea puesta de manifiesto de una
385 actuación, eso también entra, ¿no? Tener una visión más completa no sólo aquí sino ir
386 más a la escuela, estar más en la escuela, romper un poco esta separación entre teoría y
387 práctica, poder conseguir que los tutores de la escuela y los alumnos den más
388 importancia a la construcción teórica con la que observan, con la que participan, con la
389 que intervienen y a la vez al revés, nosotros ver eso cómo se lleva a cabo y poder
390 volver, como esa espiral más reflexiva. Otra dificultad que yo veo que si tenemos datos
391 para ver, si tienes una buena comunicación con la escuela, no creo que desatendamos en
392 la evaluación de manera muy peligrosa ese saber qué competencias. Pero se podría
393 mejorar, y mucho, esta relación.

394

395 ENTREVISTADORA: ¿Están claros en el centro y la Universidad cómo evaluar
396 competencias?

397

398 TUTOR: Creo que en la Universidad sí, pero nos falta ese contrapunto. Al ser dos
399 personas, nosotros evaluamos una parte y en la escuela evalúan la otra. Yo creo que los
400 profesores de la escuela tendrían que participar con nosotros en seminarios para
401 entender bien cuál tiene que ser nuestro rol y ver esa relación teoría – práctica y a la
402 vez nosotros deberíamos ir allá para ver más cómo se implementa, cómo se concretan
403 determinadas consignas, instrucciones, cómo desde un marco teórico se va a una
404 actuación, cómo se vuelve, yo veo que hay dificultades para que eso se lleve a cabo,
405 pero entiendo que debe progresar por aquí.

406 [45:22]

407

408 ENTREVISTADORA: ¿Qué expectativas le genera a usted un Practicum basado en
409 competencias y qué características, conocimientos y competencias debe tener un
410 profesor universitario en relación con la evaluación?

411

412 TUTOR: Por una parte, yo creo que las competencias entendidas como decíamos como
413 algo un poco más ancho de miras, que incluya también esta observación y participación,
414 aunque no sea una actuación muy clara, la actuación profesional que parece que las
415 competencias están más entradas aquí, no deberíamos perder el norte de que son
416 estudiantes, no son profesionales todavía. El Practicum como estudiantes es distinto al
417 Practicum como profesionales. Estas prácticas que hacen los maestros antes de tener la
418 plazas definitivas se tienen que pensar de otra manera porque hasta pueden estar solos
419 en el aula, pero nuestros alumnos no pueden estar solos en el aula, tienen que tener
420 alguien que les esté observando y con quien entrar en diálogo. No deberían estar nunca
421 solos. Por mi parte sí que veo que tiene muchas posibilidades el Practicum en este
422 sentido, pero entendido que es un Practicum preprofesionalizador pero con estudiantes.
423 Nuestras competencias, siendo interdisciplinario el equipo, plantean muchas
424 dificultades porque tenemos la visión del generalista y la visión del especialista: claro,
425 cada uno desde su área. Hasta había uno de matemática que decía que la unidad de
426 programación que yo tengo que guiar solo puede ser de matemática porque no puedo
427 guiar a nadie más. Pues yo aquí creo que nuestras competencias estarían en entredicho

428 si tú reaccionas así, creo que tenemos tanto que tener esta visión más global del
429 generalista y a la vez los profesores que tienen una formación más generalista tienen
430 que ver cómo se desarrolla esta visión generalista desde diferentes áreas en
431 interdisciplinariedad. Veo que hay un camino muy importante porque, claro, las
432 competencias... Además en la escuela exigen, por decirlo de alguna manera, esa
433 interdisciplinariedad, porque al final lo que se busca es atender un problema desde
434 diferentes puntos de vista, no un enfoque disciplinario.

435

436 ENTREVISTADORA: ¿Cómo atienden a nivel interdisciplinario si la memoria solo la
437 revisa un tutor?

438

439 TUTOR: Tiene su concreción en las reuniones de coordinación y puede haber un
440 encargo. Lo hubo en que deberíamos desarrollar cómo sería una unidad de
441 programación modelo desde cada área y después ver qué similitudes y qué puentes se
442 podían establecer para orientar unidades de programación interdisciplinarias o
443 proyectos. Por aquí creo, no digo que esto esté muy avanzado, pero algo hubo y se
444 podría continuar. Por otra parte, puede que en el proceso de orientación a los alumnos
445 necesitemos la orientación de otro profesional de otra área. Eso se puede hacer. Yo
446 alguna vez he pedido a un profesor de matemática: “Eso a ti ¿qué te parece?”, y alguna
447 vez alguien me ha pedido a mí: “¿Qué te parece esto?”

448

449 ENTREVISTADORA: ¿Usted cree que los profesores universitarios y de los centros
450 escolares están capacitados para evaluar en competencias?

451

452 [50:08]

453

454 TUTOR: Yo creo que nos está faltando algo, porque la evaluación por competencias
455 exige mucho trabajo en equipo, exige mucho una mirada retransversal. Yo ahí me lo
456 monto tanto aquí como allá, veo mis conocimientos, mi formación, mi grupo, y en la
457 escuela también. Muchas veces, cuando planteamos unidades de programación
458 interdisciplinarias, miramos (si) aquí hay un horario, y tú tienes que pensar que estás
459 desarrollando, por ejemplo, estás ayudando a los alumnos que realicen un escrito
460 expositivo sobre ciencias naturales o ciencias sociales, sobre algún contenido, y eso

461 compete tanto al profesor de ciencias como al de sociales. Hemos encontrado tanto
462 desde la escuela como a los alumnos que nos dicen, pero en la hora de catalán que hago
463 tanto en la de catalán como en sociales estás haciendo lo mismo. Eso cuesta mucho
464 porque se ve todo muy compartimentado, compartimentado por horarios,
465 compartimentado por materias, por comodidades, por miedos que tenemos a abrir.
466 Muchos alumnos nos dicen: “Si nos estás hablando que eso puede ser posible pensarlo y
467 que eso debería ser así, ¿por qué aquí trabajan tan separadamente y en la escuela
468 también?” Venimos de materias muy compartimentadas que entran un poco en
469 contradicción, pero puedo decir que veo escuelas en que no, y me sorprende muchísimo.
470 Por ejemplo, en la escuela de mi hija están empezando a entender muy bien esto. Con el
471 profesor que ahora tiene en sexto está empezando a romper estas barreras y trabajar
472 desde el punto de vista más competencial en ese sentido. Lo que tienen que leer o lo que
473 tienen que escribir son contenidos de las otras áreas, y él como generalista interviene sin
474 solución de continuidad, tanto en el contenido como en la forma del escrito o de una
475 exposición oral.

476

477 ENTREVISTADORA: Nos llama la atención que algunos tutores no consideran la
478 tutoría como una situación o práctica de evaluación.

479

480 Tutor: Sí lo es, eso a lo mejor está mal interpretado o mal explicado o mal expresado.
481 Yo lo que presento a los alumnos es una tabla donde en la que el primer recuadro es
482 para asistencia y participación desde un punto de vista cuantitativo, calidad de la
483 participación y de la interacción; eso tiene una nota. Pero es que además el resultado
484 final de la memoria que están haciendo es difícil decir: “Esto es solo tutoría”. Porque
485 lo que allá se da es lo que se llevan para poder observar de otra manera, para poder
486 profundizar, para poder cuestionarse allá, a la vez lo que vuelve y la memoria también
487 se está haciendo en este proceso. A esta nota de proceso yo le doy mucha importancia.

488

489 ENTREVISTADORA: ¿Qué indicadores de evaluación se usan en el Practicum?

490

491 TUTOR: La capacidad de cuestionamiento, la capacidad de interacción y la flexibilidad
492 para asumir errores y reconvertirlos en más aprendizajes y en una profundización sobre
493 la reflexión sobre aquello que había estado mal, la claridad de exposición y lo que

494 comentaba antes esta relación entre lo que describen, lo que argumentan y lo que
495 pueden llegar a interpretar; eso tanto oralmente en el proceso exploratorio, como por
496 escrito; como oralmente en el proceso más formal de la exposición oral. Estos son
497 indicadores constantes porque tienen que llevar a esta cierta interpretación de qué es lo
498 que la escuela es capaz de hacer dadas sus posibilidades, qué es lo que en cada aula se
499 lleva a cabo según las posibilidades, este tipo de indicadores y a la vez otro muy
500 importante: es en el grupo. A veces los alumnos llegan a comprender que las diferentes
501 exposiciones de los diferentes alumnos los llevan a relativizar: bueno, no hay un
502 modelo de escuela, hay muchos, hay muchas soluciones para problemas similares a
503 veces, o hay problemas muy distintos. El indicador de formación de equipo comprender
504 que uno solo no habría llegado a lo que llega sino gracias a las aportaciones y
505 comentarios de los compañeros pueden tener una visión más construida, más completa o
506 salir más relajado porque ha comprendido determinado proceso, o salir nada relajado
507 porque aquello que pensaba que ya lo tenía tan claro ahora lo veo alterado y necesito
508 volver a entenderlo. Yo creo en este sentido el comprender que lo que se está haciendo
509 en grupo es importante, y no solo circunstancias, lleva a este diálogo. A veces, además,
510 lo individual pesa mucho, los alumnos valoran mucho la tutoría individual y la tutoría
511 de grupo depende si hay diez alumnos. A veces esta ronda de exposición y de
512 comentario son llevaderas. A veces se hacen más largas, al final uno encuentra que ha
513 tenido poco tiempo personal y que ha tenido que atender mucho a los demás, salir un
514 poco de eso y comprender que también se ha atendido lo suyo cuando ha estado, o que
515 ha salido también aprendiendo gracias a escuchar. En ese sentido los indicadores irían
516 por aquí: hay una exigencia individual y una exigencia de grupo, una en relación con el
517 contenido y una en relación con la forma de expresión y esta forma de expresión sea de
518 nivel bastante elaborado y reflexivo y metacognitivo poder decir qué sé, qué veo de mí,
519 qué veo de los demás.

ANEXO N° 6

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
TUTOR 1			
82-83-... Es procesual y para mí es muy importante la autoreflexión que realiza el estudiante...	136- ...seguimiento constante y permanente de los estudiantes...	88-89- ... la evaluación general que hace el tutor de todos los ítems que debe tener un maestro en ejercicio...	92-94... la evaluación que hace el tutor que está compartiendo todos los días con nuestro estudiante es muy importante...
194-195- ... no es estadístico, que es ponderado, y se va haciendo un seguimiento...	152-153-...esta evaluación se plasma en ese proceso de construcción de la memoria...	175-176- ... tiene mucho peso, también el seguimiento continuado del proceso...	137-... horario de tutorización y en entrevistas individuales...
	453-454- ... El proceso, el proceso de evolución en el periodo de prácticas y el pensar que ese estudiante va a ser capaz....	176- ... muy importante el contacto con el tutor de la institución...	174-175- ...el proceso de la misma, cada parte de la memoria es casi un elemento de evaluación...
		177- ... la propia participación del estudiante dando al resto de compañeros ...	181-182- ... la tutoría de prácticas es un espacio de aprendizaje de competencias solidarias y de cooperación...
		212- ... Hay mucho diálogo...	
		224- ... Se valora la capacidad de dar, de cooperar con el grupo...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
TUTOR 2			
52- ...hay una evaluación acreditativa que certifica al final...	64-66-... para evaluar competencias sólo puede valorarse en la acción; por lo tanto, yo creo que para que haya una buena evaluación del Practicum hay que ver a los estudiantes cómo se desempeñan en el aula...	47-49-... para incidir en los aprendizajes y movilizar las formas de aprender es más importante la evaluación que la metodología incluso...	67-71-...hablar mucho con la maestra tutora para que ella vaya observando en el día a día en el aula cómo el estudiante de prácticas va desenvolviéndose, coger registros de sus actuaciones, porque si no se valora en la acción es muy difícil poder certificar el desarrollo de las competencias...
52-53- ... Lo importante es la continuada, formativa y formadora...	397-... evaluación continuada	53-54-... los estudiantes, a partir de los inputs de la evaluación, vayan reflexionando sobre su proceso y se vayan autorregulando ...	72-...es importante la observación, la observación...
	...	316-321-... ellos explicaban lo que habían hecho durante la semana y hablábamos entre todos de forma que todos compartían lo que habían hecho, exponían casos, situaciones, les ayuda también ver otros modelos, otros funcionamientos y era mucho más rico que si sólo estuvieran en su aula o en su escuela, veían realidades distintas, niños distintos, niveles distintos y por lo tanto esto era bastante enriquecedor y depende, se cogían ideas unos de otros...	323-324-... había tutorías individuales con ellos porque iban rotando; por lo tanto, yo les veía continuamente...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
256- ... hacíamos muchísima evaluación continua...		356-360-...Es difícil evaluar competencias porque son muchísimos elementos y nosotros estamos acostumbrados a evaluar subcomponentes de la competencia, contenidos, actitudes, procedimientos; pero no valoramos todo, cómo se produce para resolver una situación concreta, y eso es difícil porque implica mucho tiempo, implica ver la acción del estudiante...	325-326... tenía un campo virtual en el que ponía muchos recursos de aprendizaje, los programas, las pautas...
		376-...hay muchísima reflexión-acción constantemente y modificación...	
TUTOR 3			
50-51-...es lo más difícil del proceso...	435-436- ... El instrumento de la carpeta de aprendizaje que yo he desarrollado las bases son totalmente en el enfoque socioconstructivista...	325-326- ... no se les evalúa el error...	150-151-... un trabajo final pero es procesual, el trabajo final es la síntesis la autoevaluación...
51-52-...la evaluación justa, no ajustada, es como muy difícil...			357-359- ...el Practicum es como la parte de la formación donde realmente se pueden trabajar competencias, entendiendo competencias como la capacidad de resolver situaciones problemáticas en el contexto. ¿Donde se da esto?...
72-...proceso reflexivo...			361-363-... es en el Practicum

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
			realmente donde el alumno pone en juego todos sus saberes, todas sus habilidades, competencias personales, entonces es ahí donde se puede trabajar....
121- ... ¿La calificación acreditativa se les da al final...			
284- ...Estamos en unos estudios o enseñanza socializadora...			
TUTOR 4			
99-... La evaluación siempre acostumbra ser un elemento complejo...	106-107-...es así, con este tipo de asignatura tan especial, yo creo que ha llevado a una confusión muy importante y casi casi el notable era una nota mala....	135-138-... el sentido de la evaluación está muy bien: la sumativa, que para eso tiene una función social, hay que acreditar el aprendizaje del alumno; pero para enseñar te resulta útil ir teniendo instrumentos e indicadores de evaluación durante el proceso, que es cuando tú puedes intervenir para mejorar el aprendizaje del alumno...	156-157- ... es una asignatura que le permite reflexionar sobre la realidad...
135-136-... la evaluación está muy bien: la sumativa, que para eso tiene una función social, hay que acreditar el aprendizaje del alumno...			184-190-... Primero que fueran los contenidos básicos, no de lo que habían trabajado, sino cómo ellos finalizaban en la escuela, si podían hacer alguna observación interpretativa de la escuela

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
			en su conjunto, alguna valoración muy global y muy justificada de las prácticas educativas en una aula y en la otra y una presentación crítica y argumentada de su experiencia en su unidad de programación, y después una valoración global de las prácticas que incluyera también los seminarios de aquí...
139-140-... una evaluación con la función formativa y formadora, pero esto te obliga a seguir el proceso....	114-116-... Hablando de la evaluación sumativa y al final y esto, no creo que sea porque sí, sino porque es muy difícil, las condiciones del Practicum tienen que ayudar a mejorar los recursos para la evaluación...		232-235-... la capacidad de metacognición y de argumentación sobre el proceso seguido con criterios para cambiar porque no me ha ido bien y con criterios para mantener porque me ha ido bien...
	228-232-... vos vas tomando nota de cómo vas viendo el proceso, y yo esto lo iba teniendo en cuenta para la calificación y después la capacidad de reflexionar cuando ya lo he hecho y si he tenido problemas cómo los he resuelto sobre la marcha, en la parte final la capacidad de reflexión y si lo vuelvo a hacer qué cambiaría, y si lo vuelvo a hacer qué dejaría igual...		240-242-...he sido capaz de adaptarme a las dificultades, cuáles he resuelto bien y si ha hecho falta he podido hacer un cambio y cuáles no he resuelto tan bien...
	245-247-... la idea del criterio de evaluación es en la actuación del alumno y cómo él reflexiona y justifica las cosas; y si no lo ha podido		255-258-...tenemos tutoría de tres horas con un grupo de 12 alumnos cada semana; esto te permite hacer un seguimiento importante. Si además les

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
	cambiar, aunque lo haya intentado, no se penalizado....		ibas pidiendo cosas, yo casi siempre funcionábamos en grupo porque había algunos comentarios que le hacías a uno (que) le podían retroalimentar al otro...
	460-461-... tener claro qué momentos del proceso vos vas a tomar para evaluar y poner una nota que después la puedas justificar bien...		259-261-... hacíamos tutorías individuales normalmente asociadas al momento de la planificación de la unidad de programación. En ese momento es cuando necesitan una atención más individual...
	486-... te permite un seguimiento muy positivo de los alumnos....		318-322-... Cuando al final hacen una evaluación de la situación completa de su experiencia práctica, hacen una evaluación de la tutoría, de cómo las sesiones de tutoría les han ayudado, en qué y en qué no, por qué quisieran que les hubiera ayuda más y en su autoevaluación también dicen cómo yo he participado en la tutoría...
			333-338-... Hay que discutir los contenidos de la asignatura del Practicum, parece que fuera una, por eso te he hecho el pequeño matiz. En la actuación del alumno es cuando se ven las competencias, hombre no, se ven algunas competencias, no se ven todas las competencias del Practicum; quiero decir que es en la tutoría donde ves

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
			cómo les tienes que acompañar para que hagan esa interpretación que quieres que hagan y sabes que es difícil....
			377-381-...La reflexión no aprenden a hacerla si no les acompañas. Entonces yo creo que justamente una de las dificultades de ser tutor de prácticas de esta asignatura es ayudarles, acompañarles a hacer esta relación de cómo utilizar según qué referentes para hacer qué tipo de argumentación, qué realidad miras, cómo la mirabas. La interpretación la haces con los marcos teóricos que tienes...
			384-386-... Entonces ayudarles a entender que el mundo de la universidad es el que les está ayudando a generarse unas gafas para interpretar y tomar decisiones sobre su práctica. Este es el trabajo del Practicum...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
			501-505-... el Practicum tiene la dificultad de qué el tipo de competencias necesitan este refuerzo, como lo decíamos antes de acompañar al alumno en esa interpretación, de hacer el puente entre la teoría (y) práctica, que se separan tanto y que al final no es muy útil, o sea, todo este tipo de trabajo es un trabajo muy específico que hay seguir trabajando...
			520-525-...También es verdad que, como hasta el final no está todo elaborado, el producto final –digamos- también es difícil ponerla, no sería imposible porque se puede hacer poner notas parciales, por decirlo así. Te soy bien sincera: no he tenido la necesidad de hacerlo, y como en un principio con esta idea más cualitativa me ha ido funcionando bien, tampoco he encontrado algún alumno que se haya llevado una gran sorpresa...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
TUTOR 5			
65-68-... Yo considero que es muy importante, que es un proceso formativo (en el) que hay que tener en cuenta siempre el inicio del proceso, haciendo ese seguimiento e interviniendo cuando es necesario. Para llegar a la evaluación final, pero la evaluación final es una consecuencia del proceso...	85-... un seguimiento por procesos...	73-76-... Bueno, al principio hay que activar los conocimientos iniciales, las ideas previas que tienen los alumnos sobre lo que es ser maestro, los centros, lo que es la etapa de primaria, etc. Después hacer un seguimiento del análisis que hacen una vez que están allí; es esencial hacer este seguimiento...	107-... En el aula se comentaba...
	125-126-... durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos te van aportando...	96-... Yo se las di al final, vas valorando sobre la marcha...	125-122-... Yo te diría sancionando no, pero durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos te van aportando...
TUTOR 6			
75-... esto está en proceso de construcción...	6-... las competencias se aprenden a partir de la práctica, esto es obvio...	72-74-... trabajar más en equipo los tutores de las escuelas de primaria y los tutores de aquí para ponernos de acuerdo en la evaluación, que debería de ser cualitativa y reflexión sobre la práctica...	8-10-... lo que intento es que ellos observen al maestro tutor y que ellos apliquen materiales didácticos y sean capaces de reflexionar críticamente sobre aquello que han aplicado para ir adquiriendo ...
		78-82-... yo pienso que en estos momentos la evaluación se hace bastante mal porque los tutores del aula a veces sí que son críticos, reflexivos y ayudan al alumno a superar sus fragilidades y sus inseguridades, pero la mayoría de los casos valoran el elemento positivo de	29-31-... ellos viven una fase un poco aproximativa y analítica, pero yo lo que intento básicamente es que los contenidos que se trabajen sean contenidos muy integradores de todo lo que ha trabajado durante la carrera...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
		tener una persona joven que les ayude en el aula...	
		273-276-... podrán contrastar en la realidad si eso es útil y les sirve para su formación de maestros, porque para incorporarlo de manera activa en su bagaje como competencias docentes lo tendrían que aplicar en el aula. Entonces en el Practicum esta situación de lo que podría ser la riqueza que la propia realidad...	137-139-... la memoria de prácticas, esto es la parte más sustancial de la evaluación. Yo les pido un diario de prácticas pero no los esfuerzos que me lo entreguen porque les digo que tiene que ser un instrumento de reflexión personal...
		447-449-... se tenía que llegar, que era una evaluación cualitativa de las competencias profesionales, aún no hemos llegado, pero si se continúa exigiendo que las escuelas de prácticas incorporen en su proyecto educativo...	143-145-... yo valoro mucho que conceptualicen bien el proceso de aprendizaje, que hagan una buena descripción del contexto y el entorno, un análisis sociológico, analítico y sintético...
			174-176-... ellos tienen que situar su unidad didáctica, lo importante es diseñar la unidad didáctica, pero la tienen que saber situar en el aula en la que la tienen que desarrollar, tienen que argumentar bien el porqué de la situación de la unidad didáctica...
			199-200-... lo más relevante es el diseño de la unidad didáctica, su ejecución y su reflexión crítica...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
			248-252-... Yo les digo a los alumnos... Primero les hago hacer una reflexión del contexto de la escuela. Los primeros días, mientras hacemos estas actividades lo que te decía, estudio de casos, lecturas de texto, les digo que me redacten la primera parte de la memoria, que no lo dejen para el final. En un primer momento me dan provisionalmente la introducción, una contextualización, yo se los devuelvo: "Esto tienes que mejorar..."
			278-281-...yo les digo que vamos a dedicar casi una hora -a veces es más a veces es menos, depende de la situación-, a hacer una rueda, lo que podemos llamar aprendizaje entre iguales, pero esto a mi me sirve después para las entrevistas personales y el feedback personal...
			299-302-...conocer la realidad de aula de cada alumno y conocer individualmente la manera de actuar de cada alumno, y aparte de esto íbamos construyendo reflexiones alternativas, visiones de cómo seleccionar temas de aula a partir de la rueda...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
			316-318-... Yo les sugiero que cambien cosas que mejoren algunos aspectos y luego ellos en principio incorporan las orientaciones que yo les doy. Ellos me entregan material y yo se los retorno...
			322-323-... tienen que hacer un buen guión". Yo les doy las partes de la memoria, les doy orientaciones...
TUTOR 7			
53-56- ...Lo que sabemos que por una parte la evaluación es acreditativa necesitamos dar una resolución final del proceso, pero cada vez más vemos que eso no es suficiente y sabemos que tenemos que aplicar una evaluación absolutamente (...) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, eso lo sabemos...	53-55-... una parte la evaluación es acreditativa necesitamos dar una resolución al final del proceso, pero cada vez más vemos que eso no es suficiente...	61-64- ...al ser pocos alumnos esta regulación (...) y autorregulación se puede llevar un poquito más a cabo porque puedes tener 15 alumnos y se puede conocer bastante el proceso que está siguiendo cada uno. Sería eso...	96-97- ...pautas de observación con las que fue al centro es con las que regulamos primero hablando en grupo o ayudando a elaborar en grupo o bien individualmente...
69- ...la evaluación de tipo acreditativo...	58-61-...desde el principio es importante que los alumnos sepan tanto, cuáles son los criterios de esta evaluación acreditativa, porque en el Practicum tienen una doble evaluación: la evaluación que se hace en la escuela y la que hacemos aquí como profesores de la asignatura...	456-457-... la evaluación por competencias exige mucho trabajo en equipo, exige mucho una mirada retransversal...	400-... nosotros evaluamos una parte y en la escuela evalúan la otra...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 1 A LA 4			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
I. CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN: ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
I.1 EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN			
La evaluación del Practicum naturaleza y características (enfoque)/Evaluación continua, reguladora, situada y auténtica			
1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación del Practicum?	2. ¿Qué concepción tiene de la evaluación basada en competencias?	3. ¿Cuáles son las características que debe tener la evaluación en un Practicum basado en competencias?	4. ¿Cómo se concreta, en su caso, la evaluación del Practicum?
	69-71-... (Por) lo que respecta a la evaluación de tipo acreditativo con resultados, lo que se evalúa por una parte en la escuela: tenemos una ficha de evaluación que damos a los maestros y eso tiene un tanto por ciento...		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
TUTOR 1		
4-... las básicas para hacer profesores autónomos...	12-... la de planeación...	26-... el conocimiento del contexto...
5-6-... competencias de saber interaccionar los contenidos transversales de las diferentes materias ...	21- ... integrar la transversalidad en la planeación...	28-29-... relaciones entre la institución o escuela donde va a hacer las prácticas, el barrio y el medio sociocultural donde está ubicado...
228-229-...enmarcar la dinámica de la clase y trabajar determinados contenidos o determinadas competencias ...	182- ...aprendizaje de competencias solidarias y de cooperación...	33- ... conocer las relaciones de la escuela con su entorno -cómo está implicada-...
241- ... compartir cómo se resuelve la intervención en lengua escrita y en lectura ...	294- ...saber programar...	36-37-... conocer las estrategias que utiliza para el control del aula y cómo se imparten contenidos...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
383-385- ... hay estudiantes que aún creen que las competencias sobre evaluación son para los niños, pero que no van con ellos. Es decir, que requiere también un andamiaje individualizado...	329-331- ... reflexionar sobre lo que está construyendo, hacerlo consciente y también ayudarle a que sistematice aquellas competencias que está adquiriendo....	55-... La planificación de la unidad de programación...
		159-162-... Pero después todo aquello que va observando de los diferentes modelos de profesores, de la dinámica del centro, los instrumentos del centro que se manejan y que los analizan, todo eso lo vamos viendo mientras él lo va construyendo en la memoria...
TUTOR 2		
6-8- ... capacidad de organizarse y de planificarse, la capacidad de relacionarse socialmente, de trabajar las habilidades comunicativas lingüísticas e interpersonales...	16-17- ... capacidad de relacionarse, de ejercer la función tutorial, de planificarse, de hacer los seguimientos de los estudiantes...	23-24- ... conocimiento del centro y conocimiento del entorno...
82- ...elaborar su proyecto...		32- ... observación de los alumnos...
250-252- ...-la competencia comunicativa oral y escrita-, entonces, por lo tanto, eso también lo valorábamos...		35-39-...organización del centro, con toda la documentación que existe de la vida de la escuela, fijarse en un aula, ver cómo el tutor del aula planifica la docencia, cómo califican a los estudiantes, cómo les orienta, fijarse en un alumno y luego, una vez que tienen el conocimiento, hacía intervenciones concretas dentro del aula, programando unidades de aprendizaje y actividades de aprendizaje y de evaluación....

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
269- ...reflexión...		104-107-... Yo creo que la (...) memoria es importante porque así el aprendizaje se hace mucho más significativo si ellos son capaces de recogerla bien, de expresarla bien, de formalizarla, la interioriza mucho más y por lo tanto puede transferirla a otros contextos...
304-307- ... hablábamos (de) como tenían ellos que ponerse delante de las clases con los niños, hablar claro, vocalizar bien, estar pendientes de si alguno se distraía o no, mecanismos para llamar la atención, hacer incisos, subir su tono, esas cosas que llaman la atención del auditorio...		
377-378- ... les ayuda a ellos a ver cómo deben actuar para que luego lo transfieran...		
TUTOR 3		
5- ... las transversales...	21- ... las sistémicas, las competencias personales ...	40-44... Los contenidos del Practicum básicamente son observación, planificación e intervención. Estos son los contenidos que se concreta en diferentes aulas, en diferentes planificaciones, en diferentes relatos reflexivos del alumno sobre cada uno de estos puntos. Todos los días ponen en juego todo el trabajo teórico-práctico que han ido haciendo en toda la carrera...
13-... reflexión de la práctica...	29-... relaciones de comunicación y en lingüística...	64-65-... La carpeta se basa en un conjunto de evidencias donde el alumno va reflexionando y elaborando sus evidencias de aprendizaje. ...
31-34- ... Para mí no es que el Practicum tenga que trabajar una competencia más que otras, para mí se trabajan todas y que depende (claro, yo tengo pocos alumnos)...hacemos un		67-69-...esto se hace a partir de unas etapas de observación de la escuela, observación del aula, observación del profesor, observación de la metodología, de planificación, porque ellos tienen que planificar

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
seguimiento...		acciones concretas...
67-69- ... observación de la escuela, observación del aula, observación del profesor, observación de la metodología, de planificación, porque ellos tiene que planificar...		
103-104- ... análisis y reflexión de la observación...		
164- ... competencia oral...		
239-240- ... desarrollan una capacidad reflexiva...		
244- ... Todo está enfocado a la autorregulación...		
483-485-... deben realizar de los datos obtenidos, observaciones, síntesis y análisis, se argumenta con relación con la teoría con el contexto del trabajo...		
TUTOR 4		
4-5- ... capacidades del alumno para identificar aspectos importantes en la institución y poder hacer un análisis...	93-94- ...este elemento más interpretativo y más argumentativo...	6- ... cuáles eran las características del centro, cómo funcionaba el centro...
24-26- ... análisis institucional del centro, competencias sobre eso que incluía el análisis de documentos y el análisis de su observación del funcionamiento real en el centro en los distintos niveles, hasta acabar en el nivel aula...	240-244-...he sido capaz de adaptarme a las dificultades, cuáles he resuelto bien y si ha hecho falta he podido hacer un cambio y cuáles no he resuelto tan bien. Lo que pasa es que también los cambios hay que profundizar un poco, porque a veces ellos lo han intentado pero el contexto no era favorable, digamos eso no tiene que repercutir en la nota del alumno que ya lo ha explicado y lo ha justificado...	37-38-... cómo se relacionan el centro como centro con otros centros y con otros espacios de la comunidad...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
42-43- ... observación directamente de la práctica educativa. Por lo tanto, aquí el foco siempre es el profesor y en relación a diferentes focos a observar, lo que quiere decir observar...	314-316- ... proceso de la memoria quiere decir las sesiones de tutoría, porque es donde yo lo hago, no lo hago en ningún otro sitio...	54-55-...diseñar y después realizar y evaluar los aprendizajes de los alumnos con esta unidad de programación...
57-59- ... había mucho interés porque los alumnos supieran también diferenciar entre lo que era saber escribir de lo que era saber interpretar, tratábamos de dar las ayudas posibles para que aprendieran a interpretar la realidad...		65-68-... cómo se sentían ellos con sus capacidades, con sus dificultades, donde encontraban las dificultades tanto en la escuela, con la profesora, como con los niños, como con ellos, dándose (cuenta) de cómo se sentían o se imaginaban como profesionales...
69-71- ... capacidades necesarias para la interacción con otros, para negociar con otro dentro del escuela, para trabajar con otros, qué les hacía falta estudiar, qué les hacía falta mejorar a nivel personal....		121-122-... la elaboración de la memoria como proceso, no como producto ...
208-209- ... la exposición eran: contenidos, claridad expositiva y respuesta para defender el trabajo hecho...		338-339-... Es en la tutoría donde se dan clases de Practicum, no es dónde te cuentan el problema...
399-402-... hicimos un documento de las unidades de programación, uno de matemática, otro de lengua con criterios para orientar la unidad de programación para los alumnos y para evaluarla. Son documentos que nosotros elaboramos juntos en la coordinación entre profesores...		365-369- ... si tú entiendes que en teoría tú no tienes que enseñar, sino que es una cosa a la que se van a hacer prácticas de algo que ya saben, relacionan así, la teoría ya la tiene de las asignatura y la práctica la tienen en el colegio, yo lo único que tengo que hacer es gestionar esta dinámica...
		384-386-...Entonces ayudarles a entender que el mundo de la universidad es el que les está ayudando a generarse unas gafas para interpretar y tomar decisiones sobre su práctica. Este es el trabajo del Practicum...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
TUTOR 5		
3-6- ... las generales de la carrera. La diversidad de participantes que intervienen y todo lo que implica el funcionamiento y después la apertura de los centros a la comunidad, si colaboran o no colaboran. Otra competencia fundamental era el trabajo en equipo...	37-39-...que sean capaces de planificar, de seguir un proceso, de hacerlo en equipo, de ajustar las ayudas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, de evaluarlo e irlo mejorarlo. Reflexionando sobre la propia práctica para mejorarla...	16-17- ...características del aprendizaje escolar y cómo ese aprendizaje afecta el desarrollo...
20-21-... que sean capaces de expresarse oralmente y por escrito...		17-20- ...las tecnologías, porque los niños son nativos tecnológicos. Esto como un instrumento no sólo de información sino de comunicación en la enseñanza y en el aprendizaje. Que comprendan el contexto educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular...
22-26- ...que identifiquen las necesidades de información, que analicen procesos, que valoren la diversidad porque van a tener que trabajar con alumnos diversos, que entiendan que el aprendizaje es un hecho global, que sean capaces de diseñar e implementar unidades de programación, participar en la elaboración de los proyectos de centro y en los reglamentos de régimen interno...		38-39-...de evaluarlo e irlo mejorando...
203-204-... la hoja de evaluación que nos dio la comisión, que ellos tenían...		48-53- ...la etapa: qué características tiene, cuáles son los ciclos, cuáles son los ciclos, quiénes son las personas que intervienen, la etapa, los ciclos, los niveles, etc. Después, cómo es el centro, cómo se organiza, la estructura, o sea, los participantes, en qué medio está situado, el contexto,

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
		etcétera. Después el grupo clase y, por último, los profesores dentro de la clase de enseñanza y el aprendizaje...
TUTOR 6		
4-6-... competencias docentes y buscar de las competencias docentes aquellas que son más susceptibles de hacer. Bueno, todas las competencias se aprenden a partir de la práctica, esto es obvio...	18-21-...la interacción de aula, son las más relevantes. Evidentemente también es la interacción en el claustro y en la escuela, que son competencias más sociales, de interacción social y la interacción con el entorno...	37-...integrar conocimiento del medio...
11-18- ... competencias emocionales para crear un clima cálido y de respeto y de trabajo en el aula, mirar de incorporar con eficiencia el trato de diversidad, ser capaces de tomar decisiones pedagógicas y educativas con mucha rapidez en función de la dinámica del aula, trabajar en equipo para diseñar materiales y reflexionar a posteriori sobre los materiales -si se pueden mejorar o no- y todo lo que es trabajo en equipo, participación, reflexión sobre la práctica serían los ejes vertebradores de las competencias más importantes del futuro maestro....		40-41-... los contenidos están muy en función de lo que se encuentran en la escuela...
		142-144-...la memoria de prácticas yo valoro mucho que conceptualicen bien el proceso de aprendizaje, que hagan una buena descripción del contexto y el entorno...
		161-162- ... un análisis más basado en la intuición, en la observación directa y los alumnos...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
		181--...el diseño de la unidad didáctica...
		248-249- ... contexto de la escuela...
		292-... estudian cuestiones de aula. “El maestro...
		295-296- ... trabajando a partir de situaciones concretas de aula, y en cada seminario hacíamos una rueda que yo la llamaba la posibilidad del aprendizaje entre iguales...
TUTOR 7		
3-5- ...Las competencias profesionales sobre todo de trabajo en equipo, de capacidad de planificación, de programación, la capacidad de atención a la diversidad, la capacidad de saber solucionar conflictos, resolverlos de forma constructiva y positiva...	10-11- ...No veo una gran jerarquía, casi una lleva a la otra. Damos mucha importancia a capacidad de observación y participación al principio,...	29-30- ... están estructurados en relación al ámbito centro, observaciones, participación e integración en las actividades transversales del centro...
	16-19- ...la capacidad de planificación, programación el ciclo completo, lo que significa planificación desde el inicio hasta la evaluación, a esto le damos mucha importancia. Pero también a la capacidad de formar equipo, claro, en las situaciones del desarrollo de la unidad de programación...	33-34- ... la observación, y la comprensión, a la interpretación, a la vez que la participación y la involucración de la dinámica...
78-80-... hacemos puestas en común donde los alumnos van elaborando su propia observación, su propia interpretación, eso yo ya lo considero intervención en la evaluación, el proceso en la evaluación...		35-36- ... la intervención docente...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 5 A LA 7		
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.		
I. ENFOQUE Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM		
I.2 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LA RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y CONTENIDOS		
La evaluación del Practicum: el objeto de la evaluación continua, reguladora, situada y auténtica		
5. ¿Qué competencias considera que el Practicum promueve?	6. ¿Cuáles de las competencias que promueve el Practicum usted considera más importantes?	7. ¿Qué contenidos se evalúan en el Practicum? ¿Qué relación existe entre las competencias y los contenidos seleccionados para su evaluación en el Practicum?
340-343-... siempre eran documentos de la Comisión, pero algunos documentos eran del equipo, eran abiertos y mejorables. Teníamos encargos por subgrupos de continuar elaborando o revisar la ficha de evaluación o revisar el plan docente...		37-40- ... según la circunstancia del centro se da otro tipo de contenido que emerge de estas circunstancias. Puede ser observar, comprender, involucrarse en algún proyecto que en su momento esté desarrollando ...
459-460- ... planteamos unidades de programación interdisciplinarias...		43-47- ... la unidad de programación y después con la misma realización de la memoria los diferentes apartados: cómo hay que escribirlos, cómo hay que sintetizar, cómo hay que describir y la vez interpretar lo que se ha realizado en la experiencia en la escuela y, por otra parte, la preparación de la exposición oral...
		131-132-... el periodo de planificación, de programación de su unidad de programación...
		195-196- ... El género memoria y cada uno de los subgéneros de cada apartado...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
TUTOR 1			
26-27-... el estudiante va a ejercer sus prácticas...	60-63-...maestra tutora que les dice: “Bueno, nuestro hilo conductor en el plan curricular en este momento es este, ahora vamos a preparar e impartir tal unidad temática de programación y delego en ti que tú la prepares con el asesoramiento de la maestra”...	65-66- ... les acompañamos en ello coordinándonos con el maestro del aula...	182-186- ... El porcentaje importante es la memoria, el porcentaje importante es el porcentaje de la evaluación del propio tutor y las consideraciones del propio tutor y un porcentaje importante es esa participación en tutorías dando, ayudando a que otros compañeros para que construyan también...
36- ... maestro tutor modelo o los otros tutores...	68-72- ... Estamos al servicio de la escuela y de la maestra tutora que está tutorizando al estudiante. Si la maestra considera que de una unidad de programación para que los niños trabajen una serie de competencias se va a impartir un apartado y el resto lo quiere asumir ella o, por ejemplo, incorporar al estudiante cuando ella ya ha iniciado la unidad de programación, siempre nos adaptamos....	99-101-... un nivel ha de ser personal, la entrevista, el seguimiento personal, transformarse en colegas, vamos a intentar transformarse en colegas, vamos a intentar buscar los mismos objetivos...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.

8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
291- ... comisión de prácticas...	72-76- ... Lo más importante que les cuesta mucho es la evaluación, la evaluación de esa unidad que ellos han impartido, la evaluación de sí mismos y la evaluación de los niños. Lo más importante a partir de las competencias previas les cuesta integrar, seguir el proceso y realizar una evaluación final de lo que han conseguido para los estudiantes y de lo que han conseguido para sí mismo...	108-111- ... existen contactos de diversos tipos, telefónicos, con notas, en la presentación del estudiante, en donde se les dan los datos personales, correos electrónicos. Hoy en día la comunicación por Internet es muy ágil, un encuentro mínimo personal y físico y después varios a lo largo del proceso...	
431-432- ... jefe de estudios, responsables de prácticas...	175-179- ..., tiene mucho peso, también el seguimiento continuado del proceso, es muy importante el contacto con el tutor de la institución también y la propia participación del estudiante dando al resto de compañeros del grupo herramientas de ese proceso de reflexión, compartiendo soluciones que ha encontrado ante un conflicto...	121-128-... lo que ocurre es que...Es en el mismo periodo que tenemos a todos los estudiantes impartiendo su unidad de programación, entonces es más complicado, pero hay que intentarlo, se intenta de todas formas. También es cierto que a veces las distancias y la comunicación, y a veces también de forma circunstancial, el estudiante puede venir y programar e impartir la unidad en un periodo concreto, pero puede ocurrir cualquier cosa o cualquier imprevisto en la	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
		escuela...	
	291-293- ...la comisión de prácticas tiene marcado un ítem de calificación para la programación, es decir, el tutor de prácticas sabe que su estudiante uno de los ítems de calificación va a ser la unidad de práctica o programación...	304-307-... En la comisión de prácticas, en alguna reunión que se supone que es de coordinación, depende de los elementos responsables de esa coordinación. En ocasiones hay un buen feedback y en ocasiones menos; bueno, el feedback depende de en quién delegan la comisión de prácticas esa responsabilidad...	
	317-323- ...Lo que pasa es que es procesual, de forma de que cuando realizan un documento de un apartado -imaginemos que el estudiante, por ejemplo, envía 80 páginas de una unidad de programación- hay preguntas en el texto, sobre el texto, se devuelve, vuelve a venir replicado. Se le pregunta, esta unidad cuántas sesiones va a tener y el estudiante contesta y cómo nos va a distribuir; al final, se va construyendo	414-416- ... Creo que es un proceso que no sé cómo avanzará, porque a veces depende de instrumentos humanos, de instrumentos burocráticos, de instrumentos organizativos....	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	conjuntamente, pero es un proceso, nunca es un proceso cerrado, muerto, es un proceso que viene desde el inicio de las prácticas...		
	330-332-... hacerlo consciente y también ayudarle a que sistematice aquellas competencias que está adquiriendo. Las sistematice y las plasme en el documento final de la memoria, que lo tenga reflejado...	411-413- ...Yo creo que aquí todavía no hemos acabado de conjugar lo que podría ser la coordinación íntima entre los diferentes agentes de esta tutorización y de esta evaluación del Practicum, estamos en proceso, es un proceso...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	353-358-...En general, en todo aquello que el estudiante deja plasmado sobre sus documentos, pero que es un volumen tremendo, es todo el guión y toda la historia suya personal de reflexión durante las prácticas. En todo, en los textos, en lo que opina de los maestros, del tutor, o de otros maestros que pasan por el aula, en su reflexión de cómo funciona la dinámica interna de la institución, en cómo observa o no, si hay una relación complementaria entre la asociación de padres de la escuela y el claustro de profesores...		
TUTOR 2			
30- ... maestro o profesora de aula...	53-54- ... que los estudiantes, a partir de los inputs de la evaluación, vayan reflexionando sobre su proceso y se vayan autorregulando...	64-71- ... por lo tanto, yo creo que para que haya una buena evaluación del Practicum hay que ver a los estudiantes cómo se desempeñan en el aula aplicando sus unidades de programación, cómo se relaciona con los niños, cómo interactúa con la maestra tutora y también hablar mucho con la maestra tutora para que ella vaya	54-56- ... el profesor lo mismo en (...) de cómo salen las evaluaciones también reflexione y vaya modificando sus formas de planificar sus clases...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
		observando en el día a día en el aula cómo el estudiante de prácticas va desenvolviéndose, coger registros de sus actuaciones, porque si no se valora en la acción es muy difícil poder certificar el desarrollo de las competencias ...	
175-.... comisión de prácticas....	88-93- ... el proyecto, lo presentaban a la maestra tutora, la tutora hacía los comentarios pertinentes, inclusive si surgía alguna modificación se hacía, porque, claro, lo que importaba era que el proyecto fuera contextualizado y quien conocía la dinámica del grupo clase era la profesora tutora; por lo tanto, nada podía aplicarse ni realizarse del proceso sin haber hablado con la maestra tutora...	175-176-... yo creo que desde la comisión de prácticas se fomenta poco el trabajo en equipo....	128-131- ...en mi caso yo no les ponía nota numérica, pero como me iban presentando fragmentos de su actividad y hacían una actuación concreta, la comentábamos y yo la valoraba. Ellos ya sabían si aquello tenía que modificarse o darse por bueno...
	99-104- ... se hablaba constantemente con las dos tutoras y luego se aplicaba. En los días de aplicación yo procuraba que yo pudiera asistir para ver cómo se desempeñaba el estudiante y también aprovechaba para hablar con la tutora	388-391-La única formación que se da es en las discusiones de coordinación de los tutores al iniciar: que comparten ideas, que comparten propuestas, se presentan unidades, modos de actuar, modos de evaluar, pero creo que aquí es donde hay que	136-137- ... suspensos, pero pocos; yo no aceptaba que me presentaran un trabajo de suspenso...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	para cambiar impresiones. Yo veía al estudiante en acción, veo que es importante; luego, una vez realizado, ellos iban enviando su memoria, yo soy bastante exigente con la memoria, ellos iban enviando apartados de la memoria...	trabajar muchísimo...	
	108-109-... yo no daba nunca nada por bueno sin haber visto qué escribían, cómo la escribían y a menudo les hacía feedback para que modifiquen cosas...	421-426-... Para tener un buen modelo de evaluación tenemos que trabajar mucho con los tutores de los centros escolares y tenemos no suficiente con una visita, y yo, cuando estaba en el Practicum, siempre defendía que los tutores de la universidad tuviéramos un número de escuelas fijas, porque así las conoces, conoces la gente, conoces los directivos, conoces los tutores de aula y, por lo tanto, la relación es mucho más fácil y mucho más fluida...	152-154...la tutoría es una práctica de evaluación porque si estamos hablando de evaluación continuada, dónde se evalúa, pues en la tutoría, en sus actuaciones, en su contacto con todo el grupo...
	181-185- ...comisión de prácticas tenía un plan docente escrito que nos facilitaba a los tutores y de vez en cuando había una reunión de coordinación donde cada profesor tutor exponía sus problemas, ideas, se		197-202- ... habían dos fichas, una para los profesores de la universidad -y ahí se ponían los porcentajes de cada cosa, de la memoria, de la defensa, de la tutoría- y luego había una ficha que se mandaba a los maestros tutores de la escuela en la que habían distintos ítems para

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	intentaba consensuar bastante lo que se hacía. Pero eran pocas las reuniones y la coordinación yo creo que era bastante superficial...		rellenar sobre la actitud, el comportamiento, su actuar de acuerdo con los niños, sobre el comportamiento con los compañeros maestros...
	227-228- ... yo se las revisaba y se las devolvía...		208-210- ... cuando venían a recoger la calificación acreditativa, siempre les enseñaba lo que habían opinado los maestros tutores...
	267-269- ... si ellos preparaban una unidad de programación, la aplicaban, en el momento en que tenían los registros para hacer la evaluación de esa actividad, ya podía escribirlo, presentarlo y preparar la síntesis de reflexión de esa parte...		250-252- ... -la competencia comunicativa oral y escrita -, entonces, por lo tanto, eso también lo valorábamos, tenía una puntuación...
	409-416- ... hay tutores que se implican mucho y otros que no se implican nada, entonces, cuando hay un tribunal y ciertos tutores ponen una valoración, se ven y los mismos estudiantes lo ven, entonces la valoración que se hace a veces es poco rigurosa; lo siento, pero tengo		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	que decirlo, se ponen muchos excelentes a trabajos que apenas podrían aprobar. Pero si el profesor no ha seguido, sino que solo ha recibido el producto final, entonces no tiene ninguna autoridad ni ninguna credibilidad para suspender a los estudiantes, sino aprobarlo, y encima lo aprueba con un excelente...		
TUTOR 3			
54- ...jefe de estudios...	10-12- ... ellos puedan evaluar, autoevaluarse, cuál es el nivel de partida o de dominio de cada competencia, si la han trabajado durante el Practicum y cómo y cuándo la trabajaron...	220-222- ... poder revisar sus intervenciones para que se sientan más seguros, también tú les tienes que ayudar a que hagan la reflexión tal, también el maestro en el aula...	90-92-... la coevaluación, es decir, alguna de las evidencias que imparten se cambia y con la pauta se las corrigen unos a otros y las comentan...
59-... especialista de la materia y yo como generalista...	64-65-... La carpeta se basa en un conjunto de evidencias donde el alumno va reflexionando y elaborando sus evidencias de aprendizaje...	323-326- ...con el desarrollo de la unidad didáctica en el aula porque con las evidencias que ellos hacen y la confección que hacen y luego qué harías sí, no sé qué, ellos son conscientes que no se les evalúa el error, que no es penalizado...	93-94-... siempre hacen una autoevaluación de su evidencia, cuando ellos entregan la evidencia siempre detrás va su autoevaluación....

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
368- ... Comisión de Prácticas...	69-71- ... acciones concretas en el aula generalista y en el aula especialista y luego hacen la programación, la intervención, la evaluación y luego la reflexión sobre todo el proceso...	368-374-...La Comisión de Prácticas yo entiendo que prepara toda la infraestructura, que es bastante compleja, porque tenemos muchos estudiantes, muchísimos. Es muy complejo toda la arquitectura de la Comisión, de manera que hay que activar las prácticas y tal y que responda a (...) profesores. Entonces normalmente, si no hay problemas, lo que hay es como un soporte de la Comisión, tenemos un campo virtual y ahí se cuelgan normativas o materiales que pueden ser útiles de cosas nuevas que han salido para que todo mundo esté informado, todos podemos colaborar...	105-106- ... ellos van evaluando todo su proceso. Lo van elaborando y reflexionando...
393- ... el equipo docente una persona de educación física y una persona generalista...	118-120- ... con la misma pauta, la que utilizamos al inicio la utilizamos al final y se autovaloran el nivel del desarrollo que han hecho de cada una de las competencias....	382-... el problema es que hay muchísima gente en el Practicum...	130-136- ... La carpeta tiene un valor, tenía en el Practicum anterior, ahora ha cambiado un poco. La escuela en la que hacen las prácticas tenía un 25%, un 10% es la defensa de la carpeta, ya que la carpeta cumple perfectamente todos los objetivos, de tal manera que en el nuevo Practicum de grado se ha hecho del mismo sistema, ha funcionado

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
			y entonces, como cumple con las expectativas, se va a hacer bastante similar. Los alumnos un 65% es la carpeta de aprendizaje, es todo ese proceso de reflexión del aprendizaje...
	295-296- ... lo que hay que tener muy claro es qué es lo que tienes que evaluar...	432-...¿El plan docente es el mismo?...	340-343- ... en último término los responsables de la evaluación somos los tutores de la universidad. Hay dos profesores que han evaluado a cada alumno, normalmente yo me he entrevistado con ellos y ya ellos han comentado y ya hemos hablado...
	304-306- ... ellos lo tienen muy claro, lo tienen clarísimo, les ayudan mucho a los alumnos y les hacen un acompañamiento estupendo, estupendo. Yo voy a verlos a todos...		347-350- ... Hay que aprobar todo (..) igual que si un alumno le funciona muy bien a la escuela y tal pero no hace lo que tiene que hacer también suspende el Practicum, no deja de ser una asignatura de reformación inicial; por tanto, hay unos requisitos que tienen que cumplir....
	382-385- ... Antes estaba conformado por equipos... nos veíamos cada semana, íbamos apostando todo el trabajo, produciendo nuevas actividades...		439-440- ... Cuando acabo esa autoevaluación que hacen los alumnos, ellos también evalúan el proceso, evalúan mi intervención...
	394-398- ... Esto beneficia mucho a		470-476- ...66% carpeta de aprendizaje

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	los alumnos, porque si no es solamente una visión. En el nuevo Practicum se dice equipos docentes multidisciplinares, donde siempre hay un generalista, se ha visto cómo ha funcionado porque en el fondo lo que se busca es un mejor aprendizaje del alumno...		10% defensa 10% autoevaluación; se respeta lo que se pongan, son muy ajustados con las notas que se ponen 20% tutor del centro escolar O sea, nosotros evaluamos el 65% más el 10%, pero el 10% de la defensa pública nosotros les colgamos los aspectos a evaluar...
	475-478- ... el 10% de la defensa pública nosotros les colgamos los aspectos a evaluar, de manera que cuando ellos elaboran su presentación tienen en cuenta los aspectos, también todos los compañeros evalúan, no solamente los profesores...		503-505- ... Al final de la evidencia hacen una autovaloración de todas. Cuando hacemos alguna coevaluación -por ejemplo, si ya hemos corregido la situación de aula-, la segunda pueden hacer coevaluación,...
TUTOR 4			
150-... los maestros de la escuela...	116-122- ...había instrumentos suficientes, lo había. Lo que hacíamos también trabajando colaborativamente los profesores era	122-126-... Se reservó un tanto por ciento para el producto, pero ahí se hizo un esfuerzo muy grande para hubiera un tanto por ciento muy alto	136-140-... pero para enseñar te resulta útil ir teniendo instrumentos e indicadores de evaluación durante el proceso, que es cuando tú puedes intervenir para mejorar el

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	ir diseñando instrumentos que nos ayudaran a completar y comprender mejor los indicadores, para compartirlos. Entonces se estructuraba la evaluación en diferentes apartados, nos preocupamos mucho de que en el 100 por 100 tuviera un peso importante la elaboración de la memoria como proceso, no como producto...	que viniera del seguimiento que hacía el profesor de la elaboración de la memoria de prácticas que en realidad les comentábamos a los estudiantes que desde el primer día del Practicum se empezaba la elaboración...	aprendizaje del alumno. O sea, una evaluación con la función formativa y formadora, pero esto te obliga a seguir el proceso...
289-290-... tutores de la universidad...	131-134- ... ¿Por qué?, porque es la manera de implicar al profesorado en ir sacando los indicadores de seguimiento que el profesorado hace del proceso del alumno y para implicar al alumno en el trabajo de la elaboración de la memoria desde el principio...	264-269-... Normalmente con las maestras de la escuela yo me comunico por lo menos tres veces y una seguro que físicamente, normalmente cuando cambian de ciclo o de aula yo era el momento en el que iba presencialmente; ya había hablado por teléfono con las maestras, mantenemos contacto por el correo electrónico y además físicamente iba en el momento en el que el alumno cambiaba de aula. Hablaba con la profesora que acababa y hablaba con la que iniciaba...	141-144-... Por supuesto, esto se complementa con la nota de la memoria como producto que ahora no recuerdo muy bien, pero como un 20%, un 5% de la evaluación del alumno, alrededor del 70%, eso que te digo del proceso y después había alrededor de un 20% o 25% de la nota que viniera de los maestros tutores...
405-406-... el equipo de la facultad	166-168-... seguir el proceso desde el	283-285-... en el nuevo planteamiento	152-154-... Entonces alrededor del 25% de la

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
que propuso una organización para los equipos docentes del Practicum así, multidisciplinar...	primer día y de indicadores concretos, si las intervenciones que iban haciendo eran pertinentes, adecuadas, si iban progresando, si incluían las modificaciones...	de grado porque se está intentando una evaluación conjunta de que los maestros evalúen el Practicum y que los tutores del Practicum también tengan elementos para evaluar en el proceso...	nota final del 10 posible venía de la calificación que los maestros hubieran acordado para el alumno...
	212-213-... decir, tenía que ser una negociación con la maestra, con nosotros, que tuviera sentido...	393-396-...En mi momento había una estructura que era bastante buena. Cada 15 días teníamos reuniones de coordinación, los tutores del Practicum cada quince días. Sino esto que te acabo de contar habría sido imposible de realizar, hacer criterios juntos de (...) evaluación, criterios juntos sobre la unidad programación...	306-309-... Entonces la comunicación y para entender por qué la nota era la nota, yo tenía todas las claves del profesor, lo único que yo no aseguré siempre y en todos los casos fue mi observación en el aula y al alumno haciendo su unidad de programación, esto sí que no...
	229-235-... vas viendo el proceso, y yo esto lo iba teniendo en cuenta para la calificación y después la capacidad de reflexionar cuando ya lo he hecho y si he tenido problemas cómo los he resuelto sobre la marcha, en la parte final la capacidad de reflexión y si lo vuelvo a hacer qué cambiaría, y si lo vuelvo a hacer qué dejaría igual. Esto en la parte final la capacidad de	501-504-... el Practicum tiene la dificultad de qué tipo de competencias necesitan este refuerzo, como lo decíamos antes de acompañar al alumno en esa interpretación, de hacer el puente entre la teoría (y) práctica, que se separan tanto...	316-318-...Los alumnos, cuando siguen situaciones de evaluación, hacen una autoevaluación. Antes, cuando te he dicho (que) tienen que hacer al final de la exposición oral y también una reflexión por escrito, eso es autoevaluación...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	metacognición y de argumentación sobre el proceso seguido con criterios para cambiar porque no me ha ido bien y con criterios para mantener porque me ha ido bien...		
	257-258-... funcionábamos en grupo porque había algunos comentarios que le hacías a uno (que) le podían retroalimentar al otro...		318-322-... Cuando al final hacen una evaluación de la situación completa de su experiencia práctica, hacen una evaluación de la tutoría, de cómo las sesiones de tutoría les han ayudado, en qué y en qué no, por qué quisieran que les hubiera ayuda más y en su autoevaluación también dicen cómo yo he participado en la tutoría...
	314-316-... lo del proceso de la memoria quiere decir las sesiones de tutoría, porque es donde yo lo hago, no lo hago en ningún otro sitio...		323-325-... la participación activa en las sesiones de tutoría; todo esto se recoge dentro de esta cosa macro del 60% que te decía que es el proceso de elaboración del Practicum...
	348-354-... Esto es una parte de tu trabajo como tutor y que tú lo hagas bien va a depender de la calidad de cómo el maestro siente su papel ahí, de cómo el maestro le hace de verdad de maestro de tutor, de cómo tiene la		460-461-... tener claro qué momentos del proceso vos vas a tomar para evaluar y poner una nota que después la puedas justificar bien...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	actitud para atenderle las dudas, todo esto hay que gestionarlo muy bien en la relación, pero esto es solo una parte y tú con identificar dónde están los temas y saber como tutor de aquí cómo tienes que resolver, ya está; y eso pueden ser 20 minutos, no más. Lo otro es trabajo de contenido del Practicum...		
	377-381-... La reflexión no aprenden a hacerla si no les acompañas. Entonces yo creo que justamente una de las dificultades de ser tutor de prácticas de esta asignatura es ayudarles, acompañarles a hacer esta relación de cómo utilizar según qué referentes para hacer qué tipo de argumentación, qué realidad miras. La interpretación la haces con los marcos teóricos que tienes...		
	396-399-... Acabamos elaborando, como éramos especialistas era multidisciplinar, había gente de...; cada uno aportaba un poco desde su		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	perspectiva; entonces hicimos un documento de las unidades de programación,...		
	404-407-...en aquel momento-, no lo recuerdo muy bien, ella estuvo en el equipo de la facultad que propuso una organización para los equipos docentes del Practicum así, multidisciplinar. Y, claro, hubo muchos tutores que lo vivieron mal...		
TUTOR 5			
202-... la tutora...	83-84-... Yo hacia un seguimiento de eso, luego lo comentábamos semanalmente en la sesión de clase...	200-203-... Yo lo viví muy bien el año pasado, yo acudí una vez a cada escuela, tenía cuatro. Al principio contacté yo con escuela vía e-mail, me presenté, dije que era la tutora, que cualquier cosa, tal... Yo pedí una entrevista al medio, cuando ya los estudiantes estaban...	276-277... No tenemos un programa evaluación,... Yo valora en función de los objetivos...
203-... la comisión...	90-91-... tú vas haciendo el seguimiento de todo esto y vas hablando y ayudando...	203-... la hoja de evaluación que nos dio la comisión...	328-331-...la Comisión lo veo una cosa muy de arriba abajo, sinceramente,... la evaluación tendría que estar vinculada a los objetivos y los objetivos están vinculadas a las

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
			competencias...
215-... la “cap” de estudios...	125-127-... durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos van aportando. Se va evaluando por partes los análisis que van haciendo, por orden en función del programa...	260-263-... Entonces la coordinación académica se intenta dando un plan docente común. Facilitando, organizando equipos pero no tienen tiempo, no lo hacen con tiempo; yo ahora mismo no sé qué equipo tengo...	
216-... tutores universitarios...	129-... las pautas de evaluación se deben adaptar a ese proceso...		
	226-228-... asumen la responsabilidad de ser la guía ahí. Lo que sí es importante es la relación tutor- tutor y compartir el programa de manera que puedan trabajar conjuntamente...		
	231-232-... la responsabilidad de ser la guía de estos alumnos y me da la sensación de que lo que sí es importante es la comunicación con el tutor...		
	242-244-... tú no puedes ponerte a trabajar en equipo un día antes de empezar el curso. Tuvimos una		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	reunión porque la voluntad era buena pero, claro, había que solucionar el problema de la asignatura...		
TUTOR 6			
59-60-... maestro tutor...tutor de aquí...	72-74-...lo primero que yo pienso que deberíamos hacer es trabajar más en equipo los tutores de las escuelas de primaria y los tutores de aquí para ponernos de acuerdo en la evaluación, que debería de ser cualitativa y reflexión sobre la práctica...	111-117-... voy un poco en el momento en el que el alumno está realizando la unidad didáctica para captar lo que esta persona hizo en la realidad de aula, porque lo tiene fresco, él ayer hizo la clase y le pasó. Entonces capto un poco la práctica de aula. A veces si está haciendo su unidad didáctica y preguntó si puedo ver al alumno en el aula haciendo sus prácticas y no es complicado, porque si tú y yo estamos aquí reunidos tal y tal... y a veces te dicen: "Encantados, vamos a ver todo"...	119-120-... yo confío en aquel maestro tutor (que) lo que me transmite es correcto...
	78-82-...yo pienso que en estos momentos la evaluación se hace bastante mal porque los tutores del aula a veces sí que son críticos,	334-... pregunta al tutor de aula"...	120-127-... Si voy en el momento en que el alumno está haciendo la unidad de didáctica, siempre tengo una de las dos ventajas: o que me dejen ver al alumno o que el maestro,

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	reflexivos y ayudan al alumno a superar sus fragilidades y sus inseguridades, pero la mayoría de los casos valoran el elemento positivo de tener una persona joven que les ayude en el aula...		aunque no pueda entrar en el aula y observar al alumno de prácticas, él está en aquel momento sensibilizado y ha visto los obstáculos que ha superado el alumno, las situaciones de conflicto que ha sabido superar o que no ha sabido superar y capto esa interacción de aula, esa evaluación cualitativa que es tan difícil de hacer. Si hago el seguimiento individual como una reunión presencial en la escuela en este momento del Practicum, yo creo que puedo compensar...
	223-224-... darles pautas y guías para que ellos trabajen con comodidad, documentarles y hacerle reflexionar...	353-356-...hay una intermediación del maestro tutor y hay la intermediación de la memoria y hay la intermediación de la vivencia que te explica el alumnado a través del debate de la tradición oral, pero yo muchas veces no puedo observar directamente aquellos aspectos que tendrían que ser evaluados a partir de lo que pasa en el aula...	340-344-...estas fichas no dejan de ser una observación un poco exterior de cómo funciona el alumno si hubiera un trabajo como más coordinado, de tipo cualitativo, entre el tutor de aquí y el tutor de la escuela, nos acercáramos a lo que puede ser una evaluación cualitativa bien hecha. Por el momento hay una coordinación basada en la comunicación, en el respeto y, claro, este respecto...
	239-244-... En el aula a veces me preguntan cuestiones de especialidades que no son las mías y los envié a otro tutor. Matemáticas, si		376-382-...Yo creo que ahí me equivoco, porque el alumno recibe en un sobre, en principio cerrado, pero que muchas veces viene abierto, la ficha que le ha hecho el

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	es alguien que yo le tengo confianza, le digo: “A ver, esto se lo vas a preguntar a este profesor que sabe más que yo de cómo explicar las matemáticas”. Entonces intento que diseñen el material didáctico con el máximo de flexibilidad de adaptarlo al contexto y con el máximo de rigor profesional...		maestro tutor; entonces el alumno ya está predispuesto a decir: “A mí me han evaluado bien”, entonces espera en el global que lo califiquen muy bien. Entonces yo creo que aquí este sistema se tendría que montar en una aplicación informática para garantizar la confidencialidad de los informes que los maestros tutores envían a los tutores de universidad...
	295-296-... en cada seminario hacíamos una rueda que yo la llamaba la posibilidad del aprendizaje entre iguales...		387-389-... hay una valoración exagerada no de lo que ha hecho el estudiante, sino de la valoración positiva del maestro que se siente ayudado por una persona joven que tiene en el aula...
			396-406-... Hago una cosa que no está bien: me equivoco, yo trabajo con moodle y con campus virtual, yo les cuelgo la nota en el campus virtual, fantástico, pero a la hora de poner las notas yo tendría que ponerla individualmente y no dominó el sistema de enviar las notas individualmente. Entonces hago alguna cosa que es incorrecta porque los alumnos se comparan entre ellos y a veces se

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
			sienten mal... a veces alguno viene y dice: "A mí me has puesto sólo aprobado y a aquel le has puesto un notable y ha hecho lo mismo que yo". Esto es desagradable porque no ha hecho lo mismo, yo sí que tengo la percepción de lo que me ha enviado el maestro, de la memoria, la exposición oral, entonces tengo que mejorar el sistema...
			445-446-... hasta ahora en el proceso, había algunos momentos de dificultad, pero el proceso ha sido continuo de mejora. No hemos llegado donde se tenía que llegar, que era una evaluación cualitativa de las competencias profesionales, aún no hemos llegado, pero si se continúa exigiendo que las escuelas de prácticas incorporen en su proyecto educativo...
TUTOR 7			
32-... profesores...	76-80-... les damos unas pautas de observación; entonces sobre estas pautas de observación del centro, en cada clase hacemos puestas en común donde los alumnos van elaborando su propia observación, su propia interpretación, eso yo ya lo considero	59-61-... porque en el Practicum tienen una doble evaluación: la evaluación que se hace en la escuela y la que hacemos aquí como profesores de la asignatura...	53-56-... una parte la evaluación es acreditativa necesitamos dar una resolución al final del proceso, pero cada vez más vemos que eso no es suficiente y sabemos que tenemos que aplicar una evaluación absolutamente (...) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, eso lo sabemos...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.

8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	intervención en la evaluación, en el proceso en la evaluación...		
78-...alumnos...	257-258-... tenemos que ponernos de acuerdo para conseguir que este alumno saque el máximo provecho de esta situación, somos cotutores...	232-236-... Yo sí que siempre intento poner en cuestión que están en un proceso que no se cierra, que siempre está abierto y por otra parte que no entren en conflicto con los marcos teóricos con las aplicaciones...seguramente fallamos todos...y consideran que son dos mundos...	69-75-... (Por) lo que respecta a la evaluación de tipo acreditativo con resultados, lo que se evalúa por una parte en la escuela: tenemos una ficha de evaluación que damos a los maestros y eso tiene un tanto por ciento, creo que es un 40% actualmente. Por lo que respecta a la nota que nosotros ponemos, tienen que presentar una memoria bien estructurada según el índice que está establecido y según estos ámbitos que he dicho esta memoria tiene una nota y una exposición oral también; en la exposición oral interviene otra profesorado o a veces dos más, con eso se hace el 60%....
266-...coordinadora de prácticas...	328-334-... Ha habido dos coordinadoras con las cuales he tenido muy buena experiencia y muy buena relación porque hacían su labor de forma magnífica. Con ellas había una dinámica de trabajo muy interesante y si teníamos dudas o consideraciones o críticas ellas las	266-269-... con esta persona estamos con esta actitud de colaboración mutua, estamos intentando que no haya un divorcio, que no haya ni una ruptura o dos interpretaciones distintas de lo que van a hacer los alumnos ahí...	283-285-... yo le doy la ficha de evaluación del tutor del centro a los alumnos. Ellos ya saben qué ficha de evaluación tendrán los maestros y cuál tendremos nosotros...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	elaboraban y te las devolvían como algo mejorado. He tenido otra experiencia con otro o tutor... se lo toma tranquilamente para decirlo de alguna manera, se lo toma de otra manera...		
315-...coordinadora o tutores...	359-360-... habría que ser un poco más incisivos con los acuerdos mínimos, nadie se los puede saltar...	306-319-... como mínimo una visita al centro en función del número de alumnos. Es imprescindible hacer más de una visita, entonces en esta visita ya depende del centro y depende de nosotros, se puede planificar entrar en el aula y ver cómo el alumno está llevando a cabo alguna actividad y yo lo suelo hacer, lo que pasa es que no puedo asegurar que lo pueda hacer con los (...) porque a veces tienes que planificar las visitas y son dos y ya se te queda para la segunda parte, donde están implementando la unidad de programación. Yo siempre que pueda me siento en el aula y veo cómo están realizando alguna actividad, al menos una hora me quedo ahí... Yo veo que	285-292-... Si todo va bien, la tutora le va explicando la ficha de evaluación en el proceso; si no también va bien que se la explique al final y le diga: "Te he puesto esto por esto... A veces no es así, tanto si es buena nota o mala nota por otros motivos (...) o porque no consideran que tengan que hacerlo, la nota de la escuela viene en un sobre cerrado dirigida a nosotros y tenemos un 40%, pero este 40% es ponderado, o sea, al final, como nosotros también hemos ido a la escuela, sabemos lo que nos ha explicado el alumno, hemos hablado con la maestra. ...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
		algunos centros nos llevan a una salita que está muy cercana a la puerta para que no entremos, pero también depende de la negociación que hagas se evitan estas barreras. Demasiada gente en el aula, no, porque, claro, si entraras tú serían tres, si preguntas por qué, por criterios pedagógicos. En otros centros entre y mejor si estamos aquí más...	
345-...equipos de prácticas...	372-374-... porque había alguno que decía: "¿Cómo me voy a entrevistar yo con todos los tutores, yo entrevistarme con todos los tutores yo lo considero algo de mínimos, no puedo concebir"...	339-348-... En el proceso que ha sido más favorable que he comentado determinados documentos además se continuaban revisando y elaborando, siempre eran documentos de la Comisión, pero algunos documentos eran del equipo, eran abiertos y mejorables... Estas pautas de evaluación a las que me referí las elaboramos en estos periodos, que son pautas muy detalladas... Los equipos de prácticas son interdisciplinarios; cada uno viene desde su estatus y rol y	296-299-... sea por un motivo o por otro, sea por ayuda o porque han conocido un colega, les ponen una nota que 10 es poco. Claro, lo que nosotros vemos es que hay que ponderarlo y podemos porque al final la responsable de la nota que se pone es en la Universidad, que es donde se pone finalmente, somos nosotros...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
		sus concepciones y marcos teóricos pertrechados. Con eso para bien o para mal. Esto no es fácil, todo lo que tiene de positivo que sean equipos multidisciplinares también lo tiene de dificultoso...	
	421-423-... tienen que tener alguien que les esté observando y con quien entrar en diálogo. No deberían estar nunca solos...		308-314-... se puede planificar entrar en el aula y ver cómo el alumno está llevando a cabo alguna actividad y yo lo suelo hacer, lo que pasa es que no puedo asegurar que lo pueda hacer con los (...). Yo siempre que pueda me siento en el aula y veo cómo están realizando alguna actividad, al menos una hora me quedo ahí...
	425-429-... el equipo, plantea muchas dificultades porque tenemos la visión del generalista y la visión del especialista... había uno de matemáticas que decía que la unidad de programación que yo tengo que guiar solo puede ser de matemáticas porque no puedo guiar a nadie más...		391-379-... Otra dificultad que yo veo que si tenemos datos para ver, si tienes una buena comunicación con la escuela, no creo que desatendamos en la evaluación de manera muy peligrosa ese saber qué competencias. Pero se podría mejorar, y mucho, esta relación...
	437-438-... la evaluación por competencias exige mucho trabajo en equipo, exige mucho una mirada		400-... nosotros evaluamos una parte y en la escuela evalúan la otra...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 8 A LA 11			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II. EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: AGENTES, SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.I AGENTES QUE INTERVIENEN EN LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
Agentes implicados en la evaluación del Practicum: Organización, funcionamiento y actuación responsable./ El papel del tutor de la universidad.			
8. ¿Qué agentes están implicados en la evaluación del Practicum (comisión de prácticas, coordinadores del Practicum del centro, tutores universitarios y estudiantes)?	9. ¿Cuáles son las funciones o tareas que realizan cada uno de los agentes involucrados en la evaluación del Practicum?	10. ¿Cómo se relacionan los agentes, en especial el tutor del centro y el de la universidad, en la evaluación en el Practicum?	11. ¿Cuál es la incidencia de cada uno en la calificación final de la evaluación?
	retransversal...		
	505-507-... El indicador de formación de equipo comprender que uno solo no habría llegado a lo que llega sino gracias a las aportaciones y comentarios de los compañeros pueden tener una visión más construida...		483-489-... Yo lo que presento a los alumnos es una tabla donde en la que el primer recuadro es para asistencia y participación desde un punto de vista cuantitativo, calidad de la participación y de la interacción; eso tiene una nota. Pero es que además el resultado final de la memoria que están haciendo es difícil decir: "Esto es solo tutoría". Porque lo que allá se da es lo que se llevan para poder observar de otra manera, para poder profundizar, para poder cuestionarse allá, a la vez lo que vuelve y la memoria también se está haciendo en este proceso. A esta nota de proceso yo le doy mucha importancia...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
TUTOR 1			
55-... La planificación de la unidad de programación...	163-164-... hacemos un seguimiento individualizado...	136-... seguimiento constante y permanente de los estudiantes...	182-186-... El porcentaje importante es la memoria,... la evaluación del propio tutor y las consideraciones del propio tutor y un porcentaje importante es esa participación en tutorías dando, ayudando a que otros compañeros para que construyan también...
61-62-... impartir tal unidad temática de programación ...	177-179-... la propia participación del estudiante dando al resto de compañeros del grupo herramientas de ese proceso de reflexión, compartiendo soluciones que ha encontrado ante un conflicto...	137-138-... leyendo todo lo que el estudiante escribe para lo que será su memoria de prácticas...	192-193-... actitudes cooperativas, puntualidad, asistencia y construcción de apartados de la memoria...
181-182-... la tutoría de prácticas es un espacio de aprendizaje...	224-225-... Se valora la capacidad de dar, de cooperar con el grupo. Como actividad concreta específica, dar al grupo observaciones que han hecho...	174-175-... cada parte de la memoria es casi un elemento de evaluación...	195-196-... hay otros indicadores añadidos, que son las entrevistas con los estudiantes y el seguimiento del trabajo que realizan...
261-... presentación y a la defensa de la memoria...	252-253-... pueden hacer el trabajo del contexto juntos; eso si después la valoración de cómo ven el contexto de la escuela ya lo harán individualmente...	175-176-... tiene mucho peso, también el seguimiento continuado del proceso...	293-... los ítems de calificación va a ser la unidad de práctica o programación...
	327-328-... Ayudarle a que vaya	181-182-... la tutoría de prácticas es un	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
	construyendo, es un propósito como de andamiaje para que el estudiante vaya reflexionando y plasme por escrito aquello que está construyendo...	espacio de aprendizaje de competencias solidarias y de cooperación...	
	358-359-... Se le pide que lo observe todo, que reflexione sobre todo...	194-195-... se les dice que no es estadístico, que es ponderado, y se va haciendo un seguimiento...	
		279-280-...predomina mucho el feedback oral en debate en grupo, entre los alumnos también. O sea, las líneas del feedback son bidireccionales y multidireccionales...	
		281-283-... Todo el mundo puede participar con orden reflexionando y haciendo su aportación sobre el tema que el alumno o que yo misma haya sugerido. También por escrito a través de los correos electrónicos...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		318-323-... el estudiante, por ejemplo, envía 80 páginas de una unidad de programación- hay preguntas en el texto, sobre el texto, se devuelve, vuelve a venir replicado. Se le pregunta, esta unidad cuántas sesiones va a tener y el estudiante contesta y cómo nos va a distribuir, al final, se va construyendo conjuntamente, pero es un proceso, nunca es un proceso cerrado, muerto, es un proceso que viene desde el inicio de las prácticas...	
		396-399-.... Es muy interesante hacer un cuestionamiento inicial cuando llegan los estudiantes de las prácticas, preguntarles sobre sus competencias es muy conveniente y después ir siguiendo nosotros el proceso, y al final preguntarles de nuevo sobre las competencias...400-401-... para ver qué creen ellos, aparte de lo que uno ha observado, qué creen ellos que han resuelto sobre las competencias....	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		454-456-... el proceso, porque en el documento se plasman muchos contenidos adquiridos, mucha reflexión, muchas observaciones de las instituciones y de cómo funcionan...	
TUTOR 2			
23-24-... conocimiento del centro y conocimiento del entorno...	82-83-... este proyecto se ponía en común con todo el grupo y luego había también una parte individualizada de seguimiento...	53-54-... los estudiantes, a partir de los inputs de la evaluación, vayan reflexionando sobre su proceso y se vayan autorregulando...	100-102-...En los días de aplicación yo procuraba que yo pudiera asistir para ver cómo se desempeñaba el estudiante y también aprovechaba para hablar con la tutora para cambiar impresiones. Yo veía al estudiante en acción...
61-...se valora la memoria final...	94-96-... era un proyecto importante, lo hacíamos por etapas: primero el análisis del centro, del aula, de los niños, de la unidad de programación; básicamente en cuatro partes...	64-66-...para evaluar competencias sólo puede valorarse en la acción; por lo tanto, yo creo que para que haya una buena evaluación del Practicum hay que ver a los estudiantes cómo se desempeñan en el aula...	108-109-...yo no daba nunca nada por bueno sin haber visto qué escribían, cómo la escribían y a menudo les hacía feedback para que modifiquen cosas o las revisaran...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
82-... elaborar su proyecto...	172-175-... las unidades de programación similares y los contenidos podrían ser los mismos, incluso las actividades de aprendizaje fueran las mismas, luego la valoración de los resultados y la presentación eran distintas...	67-71...hablar mucho con la maestra tutora para que ella vaya observando en el día a día en el aula cómo el estudiante de prácticas va desenvolviéndose, coger registros de sus actuaciones, porque si no se valora en la acción es muy difícil poder certificar el desarrollo de las competencias ...	129-132-...como me iban presentando fragmentos de su actividad y hacían una actuación concreta, la comentábamos y yo la valoraba.... Yo les decía si era un trabajo excelente, si era justito o si tenían que mejorarlo ellos ya lo sabían...
113-... exposición...	175-176-... yo creo que desde la comisión de prácticas se fomenta poco el trabajo en equipo...	88-91-...el proyecto, lo presentaban a la maestra tutora, la tutora hacia los comentarios pertinentes, inclusive si surgía alguna modificación se hacía, porque, claro, lo que importaba era que el proyecto fuera contextualizado y quien conocía la dinámica del grupo clase era la maestra tutora...	152-154-... la tutoría es una práctica de evaluación porque si estamos hablando de evaluación continuada, dónde se evalúa, pues en la tutoría, en sus actuaciones, en su contacto con todo el grupo...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
152-... la tutoría...		110-112-... cuando ya presentaban la memoria, ya lo habíamos leído mucho y mejorado mucho y en el momento que la presentaban sabían que yo la valoraría bien porque la habíamos elaborado juntos y ellos habían ido mejorándola...	197-202-... habían dos fichas, una para los profesores de la universidad -y ahí se ponían los porcentajes de cada cosa, de la memoria, de la defensa, de la tutoría- y luego había una ficha que se mandaba a los maestros tutores de la escuela en la que habían distintos ítems para rellenar sobre la actitud, el comportamiento, su actuar de acuerdo con los niños, sobre el comportamiento con los compañeros maestros...
		113-115-... Luego venía la exposición y también insistíamos mucho en esto de cómo debía hacerse una exposición oral formal, porque eso se trabaja poco, la habilidad de exposiciones orales se trabaja muy poco...	250-252-... la competencia comunicativa oral y escrita-, entonces, por lo tanto, eso también lo valorábamos, tenía una puntuación...
		134-136-...la nota final en mi caso, mi experiencia, nunca ha significado un problema, porque tanto si he puesto un cinco como un excelente, los alumnos ya lo sabían...	256...yo creo que hacíamos muchísima evaluación continua...
		143-144-... Durante el proceso ellos	275-276-... Yo iba siguiendo las

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

<p>12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos</p>	<p>13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?</p>	<p>14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?</p>	<p>15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?</p>
		<p>iban hablando de lo que hacían y al mismo tiempo presentando fragmentos de su memoria...</p>	<p>partes y tenían un calendario, una temporalización...</p>
		<p>238-242-...se analizaba la estructura que debía tener la memoria, era el primer paso; superado esto, eso se mantenía para la evaluación, pero ya estaba superado, luego iban por partes, presentaban la estructura de cada parte, los contenidos, la información necesaria, la presentaban, la escribían, yo les devolvía una primera revisión solo de contenido y todo lo que yo marcaba...</p>	<p>281-285-...algunos entregaban tarde, pero, claro, yo se los aceptaba que lo presentaran tarde, pero eso tenía una cierta penalización, eran irresponsables. no cumplían los plazos fijados, no respetaban los acuerdos; por lo tanto, en el resultado final de su valoración eso yo lo tenía apuntado y por lo tanto no tenían excelente...</p>
		<p>242-245-... Yo uso un código de colores, y sabían que si les marcaba en amarillo es que había muchos problemas gramaticales, si lo marcaba en azul eran problemas de coherencia en el discurso y si le marcaba en verde era dialéctico o era cohesión, otro en ortografía o error gramatical...</p>	<p>291-295-... Para mí es fundamental, fundamental, que ellos vayan haciendo y viendo que la tutora va siguiendo su proceso.... Yo tengo en las memorias casi siempre, cuando hacen una síntesis final, lo hacen constar, que les ha ido bien hacerlo así, que han trabajado mucho...</p>

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		256-258-..., ellos se iban dando cuenta y haciendo su contrapeso e iban modificando y buscando más información para mejorar las propuestas que iban haciendo...	370-376-... los resultados son de mucha mayor calidad, que los aprendices, los estudiantes, se dan perfectamente cuenta de cómo es su proceso de aprendizaje, son capaces de analizarlo, explicarlo e interiorizarlo, se dan cuenta de cómo van aprendiendo, porque si no a veces ocurre que no saben valorar lo que hacen, como se interviene en la realidad profesional, no saben ver que deben mejorar, no saben ver si su actuación por un (...) u otro; en cambio, de esta forma hay muchísima reflexión-acción....
		267-269-...si ellos preparaban una unidad de programación, la aplicaban, en el momento en que tenían los registros para hacer la evaluación de esa actividad, ya podía escribirlo, presentarlo y preparar la síntesis de reflexión de esa parte...	410-413-...hay un tribunal y ciertos tutores ponen una valoración, se ven y los mismos estudiantes lo ven, entonces la valoración que se hace a veces es poco rigurosa, lo siento, pero tengo que decirlo, se ponen muchos excelentes a trabajos que apenas podrían aprobar...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
TUTOR 3			
40-42-...observación, planificación e intervención...relatos reflexivos del alumno...	177-179-... La devolución es individual, ellos presentan sus evidencias de forma individual y entonces yo les hago la devolución sobre el propio trabajo que han hecho ellos...	10-12-... ellos puedan evaluar, autoevaluarse, cuál es el nivel de partida o de dominio de cada competencia, si la han trabajado durante el Practicum y cómo y cuándo la trabajaron...	87-92-...Lo importante es que ellos se apropien de los criterios porque son más autónomos, o sea, en la medida que entienden qué se evalúa pueden entender cómo hacer su trabajo y eso promueve autonomía. También realizamos técnicas como, por ejemplo, la coevaluación, es decir, alguna de las evidencias que imparten se cambia y con la pauta se las corrigen unos a otros y las comentan...
52...carpeta de aprendizaje...	180-182-... Cuando hay algún problema sobre todo en la primera evidencia, alguna problemática genérica, entonces en la tutoría grupal se hacen devoluciones grupales de cosas muy concretas...	64-...La carpeta se basa en un conjunto de evidencias...	118-120-... Con la misma pauta que te decía, con la misma pauta, la que utilizamos al inicio la utilizamos al final y se autovaloran el nivel del desarrollo que han hecho de cada una de las competencias....
110-... la carpeta de aprendizaje es la memoria...	228-232-... Es totalmente individual, tiene que ver con el desarrollo de cada estudiante en concreto, ya ni el grupo es cada estudiante que está haciendo su Practicum, cada uno está en una escuela diferente, cada uno está en una	72-...proceso reflexivo. Se empieza con la primera evidencia...	130-132-... La carpeta tiene un valor, tenía en el Practicum anterior, ahora ha cambiado un poco. La escuela en la que hacen las prácticas tenía un 25%, un 10% es la defensa de la carpeta, ya que la carpeta cumple

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
	escuela diferente, cada uno es diferente, se establecen relaciones diferentes, cada uno va con su bagaje, con sus miedos, con sus inseguridades, con su ilusión, cada uno es muy diferente, ¿no?...		perfectamente todos los objetivos...134-136-... Los alumnos un 65% es la carpeta de aprendizaje, es todo ese proceso de reflexión del aprendizaje...
317-...unidad didáctica...	477-478-... también todos los compañeros evalúan, no solamente los profesores, porque los compañeros tienen...	81-85-... se les explica qué es la carpeta aprendizaje y tienen a partir de la explicación sobre qué se pretende, cómo se construyen los criterios de evaluación, que, es decir, entendemos que un trabajo puede cumplir con todos los requisitos formales, pero uno es aprobado y al otro le pones excelente, aquí detrás hay unos criterios, esos criterios los explicitamos y los negociamos...	150-153-... hay un trabajo final pero es procesual, el trabajo final es la síntesis la autoevaluación y luego hay una evidencia, que llamamos organización de la carpeta, que normalmente acaba siendo una metáfora visual...
475... defensa pública...		93-94-... hacen la autoevaluación de su evidencia, cuando ellos entregan la evidencia siempre detrás hacen su autoevaluación...	165-167-... explican, nada, una pequeña... donde han hecho sus prácticas, cuál ha sido el contexto, en el desarrollo de su Practicum qué han aprendido...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		104-106-... una reflexión de su observación, luego de su planificación, luego de su intervención; es decir, ellos van evaluando todo su proceso. Lo van elaborando y reflexionando...	244-245-... Todo está enfocado a la autorregulación, todo el proceso está enfocado a esto...
		139-142-...van teniendo feedback continuamente; por tanto, esto les ayuda a mejorar a reelaborar; y por otro lado, la conciencia de aprendizaje que tienen es muy superior a la que tienen los compañeros que hacían memoria...	324-326-...con las evidencias que ellos hacen y la confección que hacen y luego qué harías sí, no sé que, ellos son conscientes de que no se les evalúa el error, que nos es penalizado...
		155-157-... ellos explican su Practicum a partir de esa metáfora y luego también les sirve como entrada para la parte oral. Mucho más fácil expresarse, ellos no tienen ningún problema de esa síntesis...	340-343-...en último término los responsables de la evaluación somos los tutores de la universidad. Hay dos profesores que han evaluado a cada alumno, normalmente yo me he entrevistado con ellos y ya ellos han comentado y ya hemos hablado...
		239-240-... desarrollan una capacidad reflexiva de su práctica bastante interesante...	504-505-... Cuando hacemos alguna coevaluación -por ejemplo, si ya hemos corregido la situación de aula-, la segunda pueden hacer coevaluación...
		360-363-... es en el Practicum realmente donde el alumno pone en juego todos sus saberes, todas sus	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		habilidades, sus competencias personales, entonces es ahí donde se puede trabajar...	
		423-426-... todas las unidades empezaban con un aspecto de conocimientos previos que tuviera todo un desarrollo, una actividad de síntesis, todo esto verdad, que el conjunto tuviera que ver con los objetivos que se planteaban, que la evaluación fuera coherente. Bueno, todo esto...	
		483-485-... deben realizar de los datos obtenidos, observaciones, síntesis y análisis, se argumenta con relación con relación con la teoría con el contexto del trabajo...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		490-494-...si voy revisando un trabajo y tiene mucho problema ortográfico le digo: “Revisalo, yo no puedo corregir un texto así”, ellos son muy críticos. Si yo te reviso (...) pero si puedes modificarlo el objetivo no es penalizar, el trabajo va y bien. Ellos cuando revisan la corrección...	
TUTOR 4			
24-... análisis institucional...	257-261-... casi siempre funcionábamos en grupo porque había algunos comentarios que le hacías a uno (que) le podían retroalimentar al otro. Además hacíamos tutorías individuales normalmente asociadas al momento de la planificación de la unidad de programación. En ese momento es cuando necesitan una atención más individual...	46-48-...Nosotros les ayudamos mucho en lo que era el apoyo de pautas de análisis para el centro, el apoyo de análisis para la observación en el aula y para poder analizar la práctica educativa en el aula...	120-124-... nos preocupamos mucho de que en el 100 por 100 tuviera un peso importante la elaboración de la memoria como proceso, no como producto...que viniera del seguimiento que hacía el profesor de la elaboración de la memoria de prácticas...
51-52-... la unidad de programación...		49-52-... las habilidades que deberían tener para proponer primero, para pactar con el profesor, el maestro del aula y con nosotros como tutores, porque tenía que ser una cosa acordada entre los tres la unidad de	133-138-... la evaluación está muy bien la sumativa que para eso tiene una función social, hay que acreditar el aprendizaje del alumno; pero para enseñar te resulta útil ir teniendo instrumentos e indicadores de

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		programación...	evaluación durante el proceso que es cuando tú puedes intervenir para mejorar el aprendizaje del alumno. O sea una evaluación con la función formativa y formadora, pero esto te obliga a evaluar el proceso...
130-131-... la elaboración de la memoria durante el proceso del Practicum...		54-55-... programación, diseñar, primero pactar, después diseñar y después realizar y evaluar los aprendizajes de los alumnos con esta unidad de programación...	141-144-... la nota de la memoria como producto que ahora no recuerdo muy bien, pero como un 20%, un 5% de la evaluación del alumno, alrededor del 70%, eso que te digo del proceso y después había alrededor de un 20% o 25% de la nota que viniera de los maestros tutores...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
172-... defensa de la memoria...		131-134-... es la manera de implicar al profesorado en ir sacando los indicadores de seguimiento que el profesorado hace del proceso del alumno y para implicar al alumno en el trabajo de la elaboración de la memoria desde el principio...	149-154-...una ficha que también se elaboró, nosotros la elaboramos, la revisamos para que la contestaran los tutores de la escuela. Normalmente en el Practicum había dos, porque primero el alumno hacia una instancia en un aula y luego en otra con la idea de que en primaria cambiara de sitio. Entonces alrededor del 25% de la nota final del 10 posible venía de la calificación que los maestros hubieran acordado para el alumno...
320-...sesiones de tutoría...		172-173-...La defensa no era solo de la memoria, sino que se pretendía que fuera una defensa pública de la experiencia del alumno...	185-186-... hacer alguna observación interpretativa de la escuela...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		173-178-... Para hacer la defensa se les daba a los alumnos un pequeño guión y unas pequeñas orientaciones sobre qué cosas eran importantes y que tuviera que preparárselo con el tiempo estipulado aproximadamente, que tanto por ciento de tiempo tenían que dedicar a cada cosa y con las indicaciones de en qué sentido tenían que esforzarse en explicar con claridad pedagógica...	187-190-... una presentación crítica y argumentada de su experiencia en su unidad de programación, y después una valoración global de las prácticas que incluyera también los seminarios de aquí...
		268-269-... Hablaba con la profesora que acababa y hablaba con la que iniciaba...	166-173-... Sobre todo seguir el proceso desde el primer día y de indicadores concretos, si las intervenciones que iban haciendo eran pertinentes, adecuadas, si iban progresando, si incluían las modificaciones. Después está la memoria como producto, también con todo un conjunto de criterios que iban desde si los contenidos estaban, si los más relevantes estaban, si estaban explicados de manera, y ahí se hacía mucho énfasis en la interpretación, era descripción e interpretación con la justificación pertinente y después en relación con

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
			la defensa de la memoria. La defensa no era solo de la memoria, sino que se pretendía que fuera una defensa pública de la experiencia del alumno....
		274-276-... ir a ver al estudiante haciendo su práctica, no; en algunos casos sí y en algunos casos no. Normalmente en qué casos sí: en casos en los que no fuera una distracción para el profesor...	203-207-...En relación a la exposición oral, tenían -en cuanto a los contenidos- los que te decía, también era importante la calidad, la expresión oral por parte del alumno y después algo que era muy importante: las respuestas a las preguntas, es decir, a partir de las preguntas que hiciera un tribunal y cómo el alumno responde y defiende el trabajo que ha hecho...
		336-338-... es en la tutoría donde vez cómo les tienes que acompañar para que hagan esa interpretación que quieres que hagan y sabes que es difícil....	208-212-...la unidad de programación, la unidad de programación en mi lógica yo no la puedo separar de la memoria como proceso porque va dentro. Entonces, en relación con el proceso en el que estamos, ahí lo que se evaluaba (era) cómo había ido el proceso de negociación...
		377-...La reflexión no aprenden a	215-216-... intentábamos que las

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		hacerla sino les acompañas ...	unidades de programación contuvieran por lo menos dos áreas de conocimiento...
		381-...hay que ayudarles a recordar a elaborar pautas...	228- 235-... vos vas tomando nota de cómo vas viendo el proceso, y yo esto lo iba teniendo en cuenta para la calificación y después la capacidad de reflexionar... y si lo vuelvo a hacer qué cambiaría, y si lo vuelvo a hacer qué dejaría igual. Esto en la parte final la capacidad de meta cognición y de argumentación sobre el proceso seguido con criterios para cambiar porque no me ha ido bien y con criterios para mantener porque me ha ido bien...
			245-247-... la idea del criterio de evaluación es la actuación del alumno y como él reflexiona y justifica las cosas; y si no lo ha podido cambiar, aunque lo haya intentado, no se penaliza...
			306-309-... para entender por qué la nota era la nota, yo tenía todas las claves del profesor, lo único que yo no aseguré siempre y en todos los

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
			casos fue mi observación en el aula al alumno haciendo su unidad de programación....
			314-316-... cuando nosotros decimos lo del proceso de la memoria quiere decir las sesiones de tutoría, porque es donde yo lo hago, no lo hago en ningún otro sitio...
			316-322-... cuando siguen situaciones de evaluación, hacen una autoevaluación. ...Cuando al final hacen una evaluación de la situación completa de su experiencia práctica, hacen una evaluación de la tutoría, de cómo las sesiones de tutoría les han ayudado, en qué y en qué no, por qué quisieran que les hubiera ayudado más y en su autoevaluación también dicen cómo yo he participado en la tutoría....
			495-496-... las condiciones para hacer un buen seguimiento, si tú tienes la idea de que es importante hacerlo, están...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN			
Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades			
12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
TUTOR 5			
24-25--... diseñar e implementar unidades de programación...	39-... Reflexionando sobre la propia práctica para mejorarla...	37-... seguir un proceso...	67-68-... la evaluación final es una consecuencia del proceso...
37-... planificar...	82-84-... hacían un diario... Yo hacia un seguimiento de eso, luego lo comentábamos semanalmente en la sesión de clase...	65-67-... es un proceso formativo... seguimiento e interviniendo cuando es necesario...	85-... un seguimiento por procesos...
82-... un diario...	97-99-... donde había cinco alumnos. Entonces había una parte individual que era el análisis más personal, pero todo el material... lo tenían que compartir...	73-74-... al principio hay que activar los conocimientos iniciales, las ideas previas que tienen los alumnos...	96-... Yo se las di al final, vas valorando sobre la marcha...
247-... tutorías...		90-91-... tú vas haciendo el seguimiento de todo esto y vas hablando y ayudando...	126-127-... Se van evaluando por partes los análisis que van haciendo, por orden en función del programa...
267-... la memoria...		125-126-... durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos te van aportando...	67-68-... la evaluación final es una consecuencia del proceso...
		129-... las pautas de evaluación se deben adaptar a ese proceso...	203-... la hoja de evaluación...
		143-146-... planteaban las expectativas e ideas que tenían sobre el Practicum. La comisión de Prácticas la llamaba	267-268-... Hay un tribunal que valora la memoria, cuando los estudiantes hacen una defensa oral,

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15			
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.			
II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM			
II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN			
Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades			
12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		declaración de intenciones, luego tenían que ver si realmente la declaración de intenciones las habían logrado ellos, lo usaban para eso. La idea es que empezaran a reflexionar...	ahí hay jurado...
		227-228-... ellos asumen la responsabilidad de ser la guía ahí. Lo que sí es importante es la relación tutor- tutor y compartir el programa de manera que puedan trabajar conjuntamente...	276-277-... No tenemos un programa de evaluación, había un programa de asignatura que tenía una parte de evaluación. Yo valoro en función de los objetivos...
		309-310-... negociar con los tutores los programas, poder trabajar en equipo, igual que se le pide a los alumnos para trabajar las diferentes competencias...	
TUTOR 6			
28-... seminario...	9-11- ...reflexionar críticamente sobre aquello que han aplicado para ir adquiriendo una manera de funcionar en el aula que les da las competencias globalmente...	8-10-... intento es que ellos observen al maestro tutor y que ellos apliquen materiales didácticos y sean capaces de reflexionar críticamente sobre aquello que han aplicado para ir adquiriendo...	16-17-... reflexión sobre la práctica...
42-... unidad didáctica...	282-286-...Esta rueda va muy bien porque cada alumno explica las	119-127-...yo confío en aquel maestro tutor (que) lo que me transmite es	175-176-... tienen que desarrollar, tienen que argumentar bien el porqué

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
	situaciones, yo les digo que piensen en las situaciones mejores y peores que se han encontrado en el aula...cosas específicas vinculadas a la unidad didáctica o del funcionamiento de la unidad didáctica...	correcto. Si voy en el momento en que el alumno está haciendo la unidad didáctica, siempre tengo una de las dos ventajas: o que me dejen ver al alumno o que el maestro, aunque no pueda entrar en el aula...está en aquel momento sensibilizado y ha visto los obstáculos que ha superado el alumno,...capto esa situación de aula...yo creo que puedo compensar...	de la situación de la unidad didáctica...
137-... la memoria de prácticas...		143-144-... yo valoro mucho que conceptualizan bien el proceso de aprendizaje, que hagan una buena descripción del contexto y el entorno...	376-379-... el alumno recibe en un sobre, en principio cerrado, pero que muchas veces viene abierto, la ficha que le ha hecho el maestro tutor; entonces el alumno ya está predispuesto a decir: "A mí me han evaluado bien", entonces espera en el global que lo califiquen muy bien...
174-175-... diseñar la unidad didáctica...		179-180-... además de diseñar la saben aplicar y que a posteriori han de reflexionar críticamente sobre la práctica que han hecho ...	387-389-... entonces hay una valoración exagerada no de lo que ha hecho el estudiante, sino de la valoración positiva del maestro que se siente ayudado por una persona joven que tiene el aula...
259-... tutoría...		187-189-... les conduzco a que en la unidad didáctica separen lo que son	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		más orientaciones para maestro de lo que es propiamente el diseño de material didáctico...	
		238-... Me van mostrando el material que empiezan a diseñar, yo les voy validando...	
		254-255... Le hago observaciones para mejorar...	
		282-284-... Esta rueda va muy bien porque cada alumno explica las situaciones, yo les digo que piensen en las situaciones mejores y peores que se han encontrado en el aula...	
		298-302-... esta rueda me iba muy bien porque me permitía conocer la realidad de aula de cada alumno y conocer individualmente la manera de actuar de cada alumno, y aparte de esto íbamos construyendo reflexiones alternativas, visiones de cómo seleccionar temas de aula a partir de la rueda...	
		316-318-... Yo les sugiero que cambien cosas que mejoren algunos aspectos y luego ellos incorporan las orientaciones que yo les doy. Ellos me entregan material y yo se los retorno...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		333-334-... yo le digo: “Por aquí vas bien, por aquí te has pasado, eso es demasiado elevado para tus alumnos pero pregunta al tutor de aula”...	
TUTOR 7			
14-15-... diseñar una unidad de programación, llevarla a cabo y evaluarla...	78-80-... hacemos puestas en común donde los alumnos van elaborando su propia observación, su propia interpretación, eso yo ya lo considero intervención en la evaluación, en el proceso de la evaluación...	55-56-... sabemos que tenemos que aplicar una evaluación absolutamente (...) en el proceso de enseñanza y aprendizaje...	69-71-... lo que se evalúa por una parte en la escuela: tenemos una ficha de evaluación que damos a los maestros y eso tiene un tanto por ciento, creo que es un 40% actualmente...
30-...observaciones...	128-129-... la mayoría de las clases son de grupo, pero también hay un periodo en que son individuales...	58-61-...desde el principio es importante que los alumnos sepan tanto, cuáles son los criterios de esta evaluación acreditativa, porque en el Practicum tienen una doble evaluación: la evaluación que se hace en la escuela y la que hacemos aquí como profesores de la asignatura...	72-78-... la nota que nosotros ponemos, tienen que presentar una memoria bien estructurada según el índice que está establecido... esta memoria tiene una nota y la exposición oral también; en la exposición oral interviene otro profesorado o a veces dos más, con eso se hace el 60%. Esto es por una parte, pero por la otra esta lo que te explicaba antes de la regulación en el proceso; les damos unas pautas de observación; entonces sobre estas pautas de observación del centro, en

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
37-...unidad didáctica...	96-97-... Sobre estas pautas de observación con las que fue al centro es con las que regulamos primero hablando en grupo o ayudando a elaborar en grupo o bien individualmente...	81-84-...presentar eso que se será el escrito final por partes. Primero lo elaboramos como aula exploratoria como grupo o con cada alumno, después presentan un escrito borrador, se los devuelvo y así vamos, porque finalmente saben que todo pasa por saber escribir o saberlo explicar oralmente...	cada clase... 101-103-... Llega un momento en el que se cierra el proceso y entonces hay una devolución no sólo con la nota, sino con las anotaciones y una entrevista o una tutoría en la que se explica cómo se ha visto el proceso...
44-45- realización de la memoria los diferentes apartados...		184-187-... procuramos evitar que la memoria sea una relación extensa de descripciones y luego su valoración. Intentamos evitar que ocurra eso y que la valoración mediante descripción, argumentación y capacidad de interpretación...	138-140-... La exposición oral tiene en su mismo momento una cierta devolución por parte de los profesores...
47-...exposición oral...		232-234-... Yo sí que siempre intento poner en cuestión que están en un proceso que no se cierra, que siempre está abierto...	283-284-... la ficha de evaluación del tutor del centro...
		312-319-... Yo siempre que pueda me siento en el aula y veo cómo están realizando alguna actividad, al menos una hora me quedo ahí. Bien, en la entrevista que tenemos, cuando vamos	285-292-... Si todo va bien, la tutora le va explicando la ficha de evaluación en el proceso; si no también va bien que se la explique al final y le diga: "Te he puesto esto por

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		al centro, tenemos una entrevista con la coordinadora o tutores, depende. Yo veo que algunos centros nos llevan a una salita que está muy cercana a la puerta para que no entremos, pero también depende de la negociación que hagas se evitan barreras. Demasiada gente en el aula, no, porque, claro, si entraras tu serían tres, si preguntas por qué, por criterios pedagógicos. En otros centros entré y mejor si estamos aquí más...	esto, aquí considero que esto... la nota de la escuela viene en un sobre cerrado dirigida a nosotros y tenemos un 40%, pero este 40% es ponderado, o sea, al final, como nosotros también hemos ido a la escuela, sabemos lo que nos ha explicado el alumno, hemos hablado con la maestra...
		343-344-... Estas pautas de evaluación a las que me referí las elaboramos en estos periodos, que son pautas muy detalladas...	296-299-...sea por ayuda o porque han conocido un colega, les ponen una nota que 10 es poco. Claro, lo que nosotros vemos es que hay que ponderarlo y podemos porque al final la responsable de la nota que se pone en la Universidad, que es donde se pone finalmente, somos nosotros...
		505-513-...comprender que uno solo no habría llegado a lo que llega sino gracias a las aportaciones y comentarios de los compañeros pueden tener una visión más construida... Yo creo que en este sentido el comprender que lo que se	483-489-... Yo lo que presento a los alumnos es una tabla donde en la que el primer recuadro es para asistencia y participación desde un punto de vista cuantitativo, calidad de la participación y de la interacción, eso tiene una nota. Pero es que además el

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 12 A LA 15

Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.

II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM

II.2 SITUACIONES Y ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN QUE COMPONEN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL OBJETO DE EVALUACIÓN

Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades

12. ¿Cuáles de todas las situaciones y actividades de evaluación son las orientaciones directamente a conocer y valorar el aprendizaje de los alumnos	13. ¿Pueden identificarse tipos de situaciones o actividades de evaluación diferentes (p.e. individual o grupal)?	14. ¿Cuál es la relación entre cada una de las situaciones o actividades de evaluación señaladas y las diferentes competencias y contenidos del Practicum objeto de evaluación?	15. ¿Qué criterios de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de los alumnos en cada una de las situaciones o actividades de evaluación mencionadas?
		está haciendo en grupo es importante, y no solo circunstancias, lleva a este diálogo. A veces, además, lo individual pesa mucho, los alumnos valoran mucho la tutoría individual y la tutoría de grupo depende...	resultado final de la memoria que están haciendo es difícil decir: "Esto es solo tutoría". Porque lo que allá se da es lo que se llevan para poder observar de otra manera, para poder profundizar, para poder cuestionarse allá, a la vez lo que vuelve y la memoria también se está haciendo en este proceso. A esta nota de proceso yo le doy mucha importancia...
		518-521-... hay una exigencia individual y una exigencia de grupo, una en relación con el contenido y una en relación con la forma de expresión y esta forma de expresión sea de nivel bastante elaborado y reflexivo y metacognitivo poder decir qué sé, qué veo de mí, qué veo de los demás...	493-495-...La capacidad de cuestionamiento, la capacidad de interacción y la flexibilidad para asumir errores y reconvertirlos en más aprendizajes y en una profundización sobre la reflexión sobre aquello que había estado mal, la claridad de exposición...
			496-498-... relación entre lo que describen, lo que argumentan y lo que pueden llegar a interpretar; eso tanto oralmente en el proceso exploratorio, como por escrito...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 16 A LA 17	
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.	
II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN	
II.3 DISTRIBUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL PRACTICUM	
Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades	
16. ¿Qué ubicación tiene cada situación o actividad de evaluación a lo largo del Practicum?	17. ¿Existen situaciones al inicio, durante y al final de las diferentes fases del Practicum?
TUTOR 1	
207-209-... Usualmente siempre se les da información previa al estudiante como futuro profesor, sabe de qué va la memoria, siempre se les enseña, se les explica lo que han de hacer y hasta comparte con ellos...	152-153-... Al final esta evaluación se plasma en ese proceso de construcción de la memoria en el cual todo lo debe reflejar...
211-212-... Se les enseña para que se hagan una representación más próxima y después seguimos reflexionando conjuntamente. Hay mucho diálogo...	174-176-... el proceso de la misma, cada parte de la memoria es casi un elemento de evaluación, cada una de las partes, tiene mucho peso el seguimiento continuado del proceso...
	261- Posterior a la presentación y defensa de la memoria: ahí se acabó...
TUTOR 2	
78-80-... En el antes hay unas sesiones, que son generales para todos los estudiantes de prácticas, en las que se les dan unas indicaciones y se les pide que ellos reflexionen y hagan valoraciones sobre cómo van a aplicar y qué proceso...	80-82-... yo lo que hacía era darles primero a todos unas indicaciones y a partir de ahí ellos tenían que elaborar su proyecto...
94-96-... era un proyecto importante, lo hacíamos por etapas: primero el análisis del centro, del aula, de los niños, de la unidad de programación; básicamente en cuatro partes...	83-85-... Una vez valorado el proyecto de lo que van a hacer, de comentarlo con todo el grupo, ellos buscaban información y yo también podía proporcionarles...
143-144-... Durante el proceso ellos iban hablando de lo que hacían y al mismo tiempo presentando fragmentos de su memoria ...	88-91-... el proyecto, lo presentaban a la maestra tutora, la tutora hacia los comentarios pertinentes, inclusive si surgía alguna modificación se hacía, porque, claro, lo que importaba era que el proyecto fuera contextualizado...
	93-94-... Después de todo acordado, entonces los estudiantes podían empezar a trabajar en el proyecto...
	110-112-... cuando ya presentaban la memoria, ya lo habíamos leído mucho y mejorado mucho y en el momento que la presentaban sabían que yo la valoraría bien porque la habíamos elaborado juntos y ellos habían ido mejorándola...
	113-114-... Luego venía la exposición y también insistíamos mucho en esto de cómo debía hacerse una exposición oral formal...
TUTOR 3	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 16 A LA 17	
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.	
II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN	
II.3 DISTRIBUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL PRACTICUM	
Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades	
16. ¿Qué ubicación tiene cada situación o actividad de evaluación a lo largo del Practicum?	17. ¿Existen situaciones al inicio, durante y al final de las diferentes fases del Practicum?
66-72-...desde el primer momento se le coloca como guía de su Practicum y entonces esto se hace a partir de unas etapas de observación de la escuela, observación del aula, observación del profesor, observación de la metodología, de planificación, porque ellos tienen que planificar acciones concretas en el aula generalista y en el aula especialista y luego hace la programación, la intervención, la evaluación y luego la percepción sobre todo el proceso. Entonces cada uno de estos apartados tiene una evidencia durante todo el proceso reflexivo...	101-106-... Ellos entregan muchas evidencias de evaluación; entonces empezamos con las expectativas, entendemos que todo esto es un proceso para planificarse. Luego van haciendo un periodo de observación, luego hacen un análisis y reflexión de la observación, una reflexión de su observación, luego hacen su planificación, luego la intervención; es decir, ellos van evaluando todo su proceso. Lo van elaborando y reflexionando...
	149-151-... el antes es el inicio, el durante es todo - es que, claro, no hacemos un trabajo final-, sí que hay un trabajo final pero es procesual, el trabajo final es la síntesis la autoevaluación...
TUTOR 4	
125-129 -...se empezaba la elaboración, se les presentaba el guión básico el primer día. Entonces se les pedía esto, que fueran progresando y a veces les pides documentos intermedios para verlos, otras veces, aunque no se los pides sistemáticamente por las dudas que ellos se plantean, les ayudas a resolver...	166-169-... seguir el proceso desde el primer día y de indicadores concretos, si las intervenciones que iban haciendo eran pertinentes, adecuadas, si iban progresando, si incluían las modificaciones. Después está la memoria como producto, también con todo un conjunto de criterios...
449-454-...en mi caso antes de las actividades de evaluación ellos lo que tienen son ayudas para que sepan qué tienen que hacer y cómo se les va evaluar, quizá se podrían hacer más cosas, la verdad, pero más allá de esto yo tampoco no recuerdo haber hecho nada; eso, avisarles con mucho tiempo, preguntarles cómo iban, de darle las indicaciones con mucho tiempo, preguntarles cómo iban, preguntarles qué producto quieren y cómo lo vas a evaluar...	199-203-... Es decir, igual que les presentamos la estructura básica que debería tener la memoria, desde el primer día les presentábamos los indicadores generales básicos de la evaluación, es decir, cómo en cada uno de los instrumentos de evaluación tenían que tener en cuenta algunos criterios muy generales, para que los entendieran, pero después se les iban especificando...
	519-527-... pero quizás para el alumno en algún caso sería instructivo, sería orientativo. También es verdad que, como hasta el final no está todo elaborado, el producto final –digamos- también es difícil ponerla, no sería imposible porque se puede hacer poner notas parciales, por decirlo así. Te soy bien sincera: no he tenido la necesidad de hacerlo, y como en un principio con esta idea más cualitativa me ha ido funcionando bien, tampoco he encontrado algún alumno que se haya llevado una gran sorpresa (“yo esperaba un nueve y me has puesto un

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 16 A LA 17	
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.	
II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN	
II.3 DISTRIBUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL PRACTICUM	
Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades	
16. ¿Qué ubicación tiene cada situación o actividad de evaluación a lo largo del Practicum?	17. ¿Existen situaciones al inicio, durante y al final de las diferentes fases del Practicum?
	seis”), tampoco me ha pasado. Supongo que con las referencias más cualitativas se van situando en el contexto en el que ellos están, pero no sé contestarte el porqué...
TUTOR 5	
125-129-... durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos te van aportando. Se va evaluando por partes los análisis que van haciendo, por orden en función del programa. Si tienen que valorar la etapa, el centro, las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula y las unidades de programación; las pautas de evaluación se deben adaptar a ese proceso...	65-68-... es un proceso formativo (en el) que hay que tener en cuenta siempre el inicio del proceso, haciendo ese seguimiento e interviniendo cuando es necesario. Para llegar a la evaluación final, pero la evaluación final es una consecuencia del proceso...
	73-75-..Bueno, al principio hay que activar los conocimientos iniciales, las ideas previas que tiene los alumnos...Después hace un seguimiento del análisis que hacen...
	85-... un seguimiento por procesos...
TUTOR 6	
111-114-...voy un poco en el momento en el que el alumno está realizando la unidad didáctica para captar lo que esta persona hizo en la realidad de aula, porque lo tiene fresco, él ayer hizo la clase y le pasó. Entonces capto un poco la práctica de aula...	28-31-....Yo intento que en el Practicum ellos sepan las primeras partes del seminario, ellos viven una fase un poco aproximativa y analítica, pero yo lo que intento básicamente es que los contenidos que se trabajen sean contenidos muy integradores de todo lo que ha trabajado durante la carrera...
	223-227-... Yo intento que en el antes darles pautas y guías para que ellos trabajen con comodidad documentarles y hacerlos reflexionar. En el durante intento que ellos contextualicen en su aula la unidad didáctica y la posible programación del área. Entonces empieza ya la relación de calidad que tendría que tener el tutor de Universidad con el tutor del aula.
	232-234-... el durante: cuando ya están construyendo la unidad, ellos se han de fijar en la dinámica de aula, en la metodología de aula, en introducir metodologías quizás innovadoras, quizás no...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 16 A LA 17	
Objetivo 1 de la tesis: Identificar y describir, y analizar las prácticas habituales de evaluación del Practicum de formación del profesorado basado en competencias que los tutores universitarios declaran que realizan.	
II EL PROGRAMA DE LA EVALUACIÓN	
II.3 DISTRIBUCIÓN DE LAS SITUACIONES DE LA EVALUACIÓN A LO LARGO DEL PRACTICUM	
Situaciones de evaluación planificadas por el tutor universitario: características y finalidades	
16. ¿Qué ubicación tiene cada situación o actividad de evaluación a lo largo del Practicum?	17. ¿Existen situaciones al inicio, durante y al final de las diferentes fases del Practicum?
TUTOR 7	
114-117-...Se les explica la valoración que se hace del producto final y sobre todo el proceso. Las consignas más importantes se dan durante el desarrollo del proceso, a veces antes, pero a veces no saben tanto. Bueno, es como demasiada información, tampoco como conviene a medida que van viniendo...	96-103-... Sobre estas pautas de observación con las que fue al centro es con las que regulamos primero hablando en grupo o ayudando a elaborar en grupo o bien individualmente, y después con estos escritos, que serían evidencias del proceso, con tres o cuatro devoluciones a lo largo de estos cuatro meses. Esto antes y durante y el después una vez se da por cerrado el trabajo y se evalúa, a veces, damos un tiempo, para, bueno, eso lo podrías completar. Llega un momento en el que se cierra el proceso y entonces hay una devolución no sólo con la nota, sino con las anotaciones y una entrevista o una tutoría en la que se explica cómo se ha visto el proceso...
	104-106-..., las consignas previas y las consignas del proceso, al ser pocos alumnos, permiten que haya una regulación bastante efectiva...
	119-121-... aunque hayas dado consignas previas, a veces ves que algo ha quedado o algo no. Cuando tiene la situación conflictiva o algo les ha impactado, es cuando tienen más sentido...
	483-485-... Yo lo que presento a los alumnos es una tabla donde en la que el primer recuadro es para asistencia y participación desde un punto de vista cuantitativo, calidad de la participación y de la interacción; eso tiene una nota. ...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
--	--	---	---

TUTOR 1

27-28-... El contexto regional, el contexto básico, el contexto de la localidad, el contexto de barrio...	67-... una unidad...	65-66...les acompañamos en ello coordinándonos con el maestro del aula...	82-83-... procesual y para mi es muy importante la autoreflexión que realiza el estudiante...
207-210-...siempre se les da información previa al estudiante como futuro profesor, sabe de qué va la memoria, siempre se les enseña, se les explica lo que han de hacer... ven modelos de actividades y sus características...	152-153-... ese proceso de construcción de la memoria en el cual todo lo debe reflejar ahí...	137-138-...de tutorización y en entrevistas individuales. Además, vamos leyendo todo lo que el estudiante escribe para lo que será su memoria final de prácticas...	88-89... la evaluación general que hace el tutor...
211-212-... Se les enseña para que se hagan una representación más próxima...	176-180-...es muy importante el contacto con el tutor de la institución también y la propia participación del estudiante dando al resto de compañeros del grupo herramientas de ese proceso de reflexión, compartiendo soluciones... compartiendo el proceso de construcción personal...	162-163-... En ocasiones lo compartimos con todo el colectivo...	174-175-... el proceso de la misma, cada parte de la memoria es casi un elemento de evaluación...
	212-213-...seguimos reflexionando conjuntamente. Hay mucho diálogo y		182-186-... El porcentaje importante es la memoria, el porcentaje importante

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
	mucha entrevista individualizada...		es el porcentaje de la evaluación del propio tutor y las consideraciones del propio tutor y las consideraciones del propio tutor y un porcentaje importante es esa participación en tutorías dando, ayudando a que otros compañeros para que construyan también...
	224-225-... Se valora la capacidad de dar, de cooperar con el grupo. Como actividad concreta específica, dar al grupo observaciones que han hecho...	181-182-... la tutoría de prácticas es un espacio de aprendizaje ...	191-193-... Ellos, el primer día, conocen los ítems de evaluación con los que van a ser evaluados, actitudes cooperativas, puntualidad, asistencia y construcción de apartados de la memoria...
	294-... saber programar...	327-328-... Ayudarle a que vaya construyendo, es un propósito como de andamiaje para que el estudiante vaya reflexionando y plasme por escrito aquello que está construyendo...	193-195-... El primer día se les muestra una especie de tablilla con la cual van a ser evaluados y donde siempre se les dice que no es estadístico, que es ponderado, y se va haciendo un seguimiento...
	329-... reflexionar sobre lo que está		195-196-... hay otros indicadores

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
	construyendo...		añadidos, que son las entrevistas con los estudiantes y el seguimiento del trabajo que realizan...
	359-... observe todo, que reflexione sobre todo...		224-... Se valora la capacidad de dar, de cooperar con el grupo. ...
	454-456-... el proceso, porque en el documento se plasman muchos contenidos adquiridos, mucha reflexión, muchas observaciones de las instituciones y de cómo funcionan...		291-292-... la comisión de prácticas tiene marcado un ítem de calificación para la programación...
			454-456-... el proceso, porque en el documento se plasman muchos contenidos adquiridos, mucha reflexión, muchas observaciones de las instituciones y de cómo funcionan...
TUTOR 2			
80-82-... Normalmente yo lo que hacía era darles primero a todos unas indicaciones y a partir de ahí ellos tenían que elaborar su proyecto...	72-... la observación...	108-110-... yo no daba nunca nada por bueno sin haber visto qué escribían, cómo la escribían y a menudo les hacía feedback para que modifiquen cosas o	50-54-... hay una evaluación formativa y formadora... Además, hay una evaluación acreditativa que certifica al final. Lo importante es la continuada,

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
		las revisarán de forma que, cuando ya presentaban la memoria, ya la habíamos leído mucho y mejorado mucho...	formativa y formadora, que hace que los estudiantes, a partir de los inputs de la evaluación, vayan reflexionando sobre su proceso y se vaya autorregulando...
216-218-... Yo creo que el tutor debe explicar desde el comienzo de las prácticas cómo se va a proceder y qué hay que hacer, y por lo tanto la mayoría de estudiantes de prácticas trabajan mucho en la memoria...	83-86-... Una vez valorado el proyecto de lo que van a hacer, de comentarlo con todo el grupo, ellos buscaban información y yo también podía proporcionarles información y salían proyectos mejorados...	118-120 -... A partir de la explicación de cómo tenía que ser un exposición oral formal. Ellos hacían su esquema, luego se les indicaba el tiempo y ellos exponían...	82-83 -...se ponía en común con todo el grupo y luego había también una parte individualizada de seguimiento...
238-240-... se analizaba la estructura que debía tener la memoria, era el primer paso; superado esto, eso se mantenía para la evaluación, pero ya estaba superado, luego iban por partes...	94-96-... el análisis del centro, del aula, de los niños, de la unidad de programación; básicamente en cuatro partes...	131-132-... les decía si era un trabajo excelente, si era justito o si tenían que mejorarlo, ellos ya lo sabían...	92-... nada podía aplicarse ni realizarse del proceso sin haber hablado con la maestra...
	98-99-... planificar la unidad de programación y luego eso se discutía en las sesiones generales e individuales para resolver	227-228-... yo se las revisaba y se las devolvía...	99-102-...se hablaba constantemente con las dos tutoras y luego se aplicaba. En los días de aplicación yo procuraba... asistir para ver cómo se

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
	problemas...		desempeñaba el estudiante y también aprovechaba para hablar con la tutora para cambiar impresiones. Yo veía al estudiante en acción, veo que es importante; luego, una vez realizado, ellos iban enviando su memoria...
	113-... la exposición...	227-228-... yo se las revisaba y se las devolvía...	105-107-... la (...) memoria es importante porque así el aprendizaje se hace mucho más significativo si ellos son capaces de recogerla bien, de expresarla bien, de formalizarla, la interioriza mucho más y por lo tanto puede transferirla a otros contextos...
	143-144-... Durante el proceso ellos iban hablando de lo que hacían y al mismo tiempo presentando fragmentos de su memoria...	241-243-...yo les devolvía una primera revisión solo de contenido y todo lo que yo marcaba... es que había muchos problemas...	128-131-... lo que pasa es que en mi caso yo no les ponía nota numérica, pero como me iban presentando fragmentos de su actividad y hacían una actuación concreta, la comentábamos y yo la valoraba. Ellos ya sabían si aquello tenía que modificarse o darse por bueno...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
	240-241-... presentaban la estructura de cada parte, los contenidos, la información necesaria, la presentaban, la escribían...	256-258-... ellos se iban dando cuenta y haciendo su contrapeso e iban modificando y buscando más información para mejorar las propuestas que iban haciendo...	134-136-... la nota final en mi caso, mi experiencia, nunca ha significado un problema, porque tanto si he puesto un cinco como un excelente, los alumnos ya lo sabían, ellos sabían que su trabajo era justo si no lo habían modificado sabían, suspensos, pero pocos...
	247-252-... Ellos iban trabajando y profundizando en el contenido y en la presentación, la expresión escrita... la expresión escrita... es una competencia transversal... por lo tanto, eso también lo valoramos...	252-255-... iban avanzando por etapas y cuando se avanzaba lo que ya se había dado por bueno ya estaba valorado positivamente y luego al final también se revisaba para ver cómo todo se presentaba al final, igual las actividades se discutían y algunas se rechazaban y tenían que volver a proponer otras...	152-154-... la tutoría es una práctica de evaluación porque si estamos hablando de evaluación continuada, dónde se evalúa, pues en la tutoría, en sus actuaciones, en su contacto con todo el grupo...
	265-266-... cada apartado tenía que tener la conclusión de cada apartado, había una conclusión final de toda la experiencia...	291-294-... Para mí es fundamental, fundamental, que ellos vayan haciendo y viendo que la tutora va siguiendo su proceso... eso les da mucha seguridad	197-202-... habían dos fichas, una para los profesores de la universidad -y ahí se ponían los porcentajes de cada cosa, de la memoria, de la defensa, de la

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
		y lo agradecen muchísimo...	tutoría- y luego había una ficha que se mandaba a los maestros tutores de la escuela en la que habían distintos ítems para rellenar sobre la actitud, el comportamiento, su actuar de acuerdo con los niños, sobre el comportamiento con los compañeros maestros....
	315-320-... nos reuníamos con todo el grupo, ellos explicaban lo que habían hecho durante la semana y hablábamos entre todos de forma que todos compartían lo que habían hecho, exponían casos, situaciones, les ayuda también ver otros modelos, otros funcionamientos... veían realidades distintas...	304-307-... hablábamos (de) como tenían ellos que ponerse delante de las clases con los niños, hablar claro, vocalizar bien, estar pendientes de si alguno se distraía o no, mecanismos para llamar la atención, hacer incisos, subir su tono, esas cosas que llama la atención del auditorio...	208-210-... cuando venían a recoger la calificación acreditativa, siempre les enseñaba lo que habían opinado los maestros tutores...
		321-324-...había una parte en que eran tutorías individuales...si eran doce cada tres semanas había tutorías individuales con ellos... yo les veía	371-378-... los estudiantes, se dan perfectamente cuenta de cómo es su proceso de aprendizaje, son capaces de analizarlo, explicarlo e interiorizarlo,

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

<p>18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?</p>	<p>19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?</p>	<p>20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?</p>	<p>21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?</p>
		<p>continuamente...</p>	<p>se dan cuenta de cómo van aprendiendo... de esta forma hay muchísima reflexión-acción constantemente y modificación, funciona muy bien y luego creo que también les ayuda a ellos a ver cómo deben actuar para que luego lo transfieran...</p>

TUTOR 3

<p>20-21-... hacer la planificación...</p>	<p>42-... relatos reflexivos del alumno...</p>	<p>139-142-... es un proceso que van trabajando, van teniendo feedback continuamente; por tanto, esto les ayuda a mejorar a reelaborar; y por otro lado, la conciencia de aprendizaje que tienen es muy superior a la que tienen los compañeros que hacían memoria...</p>	<p>50-52-... yo creo que es muy difícil evaluar, realmente es lo más difícil del proceso, la evaluación. La evaluación, la evaluación justa, no ajustada, es como muy difícil...</p>
<p>81-85-...se les explica qué es la carpeta de aprendizaje y tienen a partir de la explicación sobre qué se pretende, cómo</p>	<p>64-65-...conjunto de evidencias donde el alumno va reflexionando y elaborando sus evidencias de</p>	<p>177-182-...La devolución es individual, ellos presentan sus evidencias de forma individual...</p>	<p>64-65-... La carpeta se basa en un conjunto de evidencias donde el alumno va reflexionando y elaborando</p>

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
se construye los criterios de evaluación, que, es decir, entendemos que un trabajo puede cumplir con todos los requisitos formales, pero uno es aprobado y al otro le pones excelente, aquí detrás hay unos criterios, esos criterios los explicitamos y los negociamos...	aprendizaje...	Cuando hay algún problema sobre todo en la primera evidencia, alguna problemática genérica, entonces en la tutoría grupal se hacen devoluciones grupales de cosas muy concretas, genéricas...	sus evidencias de aprendizaje...
149-151-... el antes es el inicio, el durante es todo -es que, claro, no hacemos un trabajo final-, sí que hay un trabajo final pero es procesual, el trabajo final es la síntesis la autoevaluación...	102-106-... entendemos que todo esto es un proceso para planificarse. Luego van haciendo un periodo de observación, luego hacen un análisis y reflexión de la observación... luego de su planificación, luego de su intervención; es decir, ellos van evaluando todo su proceso. Lo van elaborando y reflexionando...	208-210-... se hace la discusión en grupo, entonces ¿qué pasa?, que las evidencias dejan de ser descriptivas y empiezan a ser reflexivas...	85-... esos criterios los explicitamos y los negociamos...
	177-178-... ellos presentan sus evidencias de forma individual y entonces yo les hago la devolución sobre el propio trabajo...	324-326-... las evidencias que ellos hacen y la confección que hacen y luego qué harías sí, no sé que, ellos son conscientes de que no se les evalúa el error, que no es penalizado, sino lo	90-92-... la coevaluación, es decir, alguna de las evidencias que imparten se cambia y con la pauta se las corrigen unos a otros y las comentan...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
		contrario, son muy sinceros pero muchísimo...	
	439-440-... Cuando acabo esa autoevaluación que hacen los alumnos, ellos también evalúan el proceso, evalúan mi intervención...	441-444-... vas cambiando; si hay cosas que no les ayudan, pues no vale la pena, pero si les ayudan vale la pena intensificarlos... Al final nos sentíamos emocionadas (al ver) qué conciencia tenían los estudiantes y lo que habían hecho, y eso es impagable...	131-136-...La escuela en la que hacen las prácticas tenía un 25%, un 10% es la defensa de la carpeta, ya que la carpeta cumple perfectamente todos los objetivos... cumple con las expectativas... Los alumnos un 65% es la carpeta de aprendizaje, es todo ese proceso de reflexión del aprendizaje...
	503-505-... Al final de la evidencia hacen una autovaloración de todas. Cuando hacemos alguna coevaluación -por ejemplo, si ya hemos corregido la situación de aula-, la segunda puede hacer coevaluación...	490-493-...si voy revisando un trabajo y tiene mucho problema ortográfico le digo: "Revisalo, yo no puedo corregir un texto así", ellos son muy críticos. Si yo te reviso (...) pero si puedes modificarlo el objetivo no es penalizar, el trabajo va y bien...	239-240-... desarrollan una capacidad reflexiva de su práctica bastante interesante...
			244-245-... Todo está enfocado a la autorregulación, todo el proceso está enfocado a esto...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
			295-296-... lo que hay que tener muy claro es qué es lo que tienes que evaluar...
			469-474-...Evaluación del Practicum 65% carpeta de aprendizaje 10% defensa 10% autoevaluación; se respeta lo que se pongan, son muy ajustados con las notas que se ponen 20% tutor del centro escolar...
			483-485-... Se les pide que no hagan solo descripciones, deben realizar de los datos obtenidos, observaciones, síntesis y análisis, se argumenta con relación con la teoría con el contexto del trabajo...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

<p>18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?</p>	<p>19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?</p>	<p>20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?</p>	<p>21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?</p>
---	---	--	--

TUTOR 4

<p>449-454-... antes de las actividades de evaluación ellos lo que tienen son ayudas para que sepan qué tienen que hacer y cómo se les va a evaluar, quizá se podrían hacer más cosas, la verdad, pero más allá de esto yo tampoco recuerdo haber hecho nada; eso, avisarles con mucho tiempo, preguntarles cómo iban, de darle las indicaciones con mucho tiempo, preguntarles cómo iban, preguntarles qué producto quieren y cómo lo vas a evaluar...</p>	<p>42-... observación...</p>	<p>46-48-... Nosotros les ayudamos mucho en lo que era el apoyo de pautas de análisis para el centro, el apoyo de análisis para la observación en el aula y para poder analizar la práctica educativa en el aula...</p>	<p>114-116-... Hablando de la evaluación sumativa y al final y esto, no creo que sea porque sí, sino porque creo que es muy difícil, las condiciones del Practicum tienen que ayudar a mejorar los recursos para la evaluación...</p>
	<p>54-55-... programación, diseñar, primero pactar, después diseñar y después realizar y evaluar los aprendizajes...</p>	<p>57-60-... había mucho interés porque los alumnos supieran también diferenciar entre lo que era saber escribir de lo que era saber interpretar, tratábamos de dar las ayudas posibles para que aprendieran a interpretar la realidad que tenían con los marcos</p>	<p>116-122-... En el Practicum que yo hacía había instrumentos suficientes, los había. Lo que hacíamos también trabajando colaborativamente los profesores era ir diseñando instrumentos que nos ayudaran a completar y comprender mejor los</p>

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
		teóricos que estaban utilizando...	indicadores, para compartirlos. Entonces se estructuraba la evaluación en diferentes apartados, nos preocupamos mucho que en el 100 por 100 tuviera un peso importante la elaboración de la memoria como proceso, no como producto...
	168-... la memoria como producto...	166-168-... seguir el proceso desde el primer día y de indicadores concretos, si las intervenciones que iban haciendo eran pertinentes, adecuadas, si iban progresando, si incluían las modificaciones...	135-138-... el sentido de la evaluación está muy bien: la sumativa, que para eso tiene una función social, hay que acreditar el aprendizaje del alumno; pero para enseñar te resulta útil ir teniendo instrumentos e indicadores de evaluación durante el proceso, que es cuando tú puedes intervenir para mejorar el aprendizaje del alumno...
	223-225-...una primera propuesta que en principio trabaja el estudiante y el maestro, y yo procuraba ser bastante respetuosa en este sentido ...	170-171-... se hacía mucho énfasis en la interpretación, era descripción e interpretación con la justificación pertinente...	141-144... la nota de la memoria como producto que ahora no recuerdo muy bien, pero como un 20%, un 5% de la evaluación del alumno, alrededor del 70%, eso que te digo del proceso y

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

<p>18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?</p>	<p>19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?</p>	<p>20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?</p>	<p>21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?</p>
			<p>después había alrededor de un 20% o 25% de la nota que viniera de los maestros tutores...</p>
	<p>172-... defensa de la memoria...</p>	<p>173-175-...Para hacer la defensa se le daba a los alumnos un pequeño guión y unas pequeñas orientaciones sobre qué cosas eran importantes y que tuvieran que preparárselo con el tiempo...</p>	<p>152-157-.... Entonces alrededor del 25% de la nota final del 10 posible venía de la calificación que los maestros hubieran acordado para el alumno, de manera con esto también se refleja la importancia de lo que el alumno hace en escuela... le permite reflexionar sobre la realidad...</p>
		<p>225-228-...El alumno siempre me entregaba, teníamos una sesión individual para esto, me había entregado la programación y teníamos una sesión individual para esto, me había entregado la planificación, yo me lo había leído y hacíamos una sesión de devolución...</p>	<p>168-170-... la memoria como producto, también con todo un conjunto de criterios que iban desde si los contenidos estaban, si los más relevantes estaban, si estaban explicados...</p>

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
		255-260-...tenemos tutoría de tres horas con un grupo de 12 alumnos cada semana; esto te permite hacer un seguimiento importante. Si además les ibas pidiendo cosas, yo casi siempre funcionábamos en grupo porque había algunos comentarios que le hacías a uno (que) le ponían retroalimentar al otro. Además, hacíamos tutorías individuales normalmente asociadas al momento de la planificación de la unidad de programación...	200-211-... desde el primer día les presentábamos los indicadores generales básicos de la evaluación, es decir, cómo en cada uno de los instrumentos de evaluación tenían que tener en cuenta algunos criterios muy generales, para que los entendieran, pero después se les iban especificando... En síntesis, en la exposición eran: contenidos, claridad expositiva y respuesta para defender el trabajo hecho. De la unidad de programación... el proceso...
		314-316-... lo del proceso de la memoria quiere decir las sesiones de tutoría, porque es donde yo lo hago, no lo hago en ningún otro sitio...	316-325-... Los alumnos, cuando siguen situaciones de evaluación, hacen una autoevaluación... y también una reflexión por escrito, eso es autoevaluación... evaluación de la situación completa de su experiencia práctica, hacen una evaluación de la tutoría, de cómo las sesiones de tutoría

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
			les han ayudado, en qué y en qué no...también dicen cómo yo he participado en la tutoría. En el desglose -este que decía de los criterios- está la participación activa en las sesiones de tutoría; todo esto se recoge dentro de esta cosa macro del 60% que te decía que es el proceso de elaboración del Practicum...
		377-380-...La reflexión no aprenden a hacerla si no les acompañas... ayudarles, acompañarles a hacer esta relación de cómo utilizar según qué referentes para hacer qué tipo de argumentación, qué realidad miras...	394-399-...teníamos reuniones de coordinación, los tutores del Practicum cada quince días. Si no esto que te acabo de contar habría sido imposible de realizar, hacer criterios juntos de (...) evaluación, criterios juntos sobre la unidad programación. Acabamos elaborando, como éramos especialistas era multidisciplinar... cada uno aportaba un poco desde su perspectiva; entonces hicimos un documento de las unidades de programación...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

<p>18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?</p>	<p>19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?</p>	<p>20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?</p>	<p>21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?</p>
		<p>384-386-... ayudarles a entender que el mundo de la universidad es el que les está ayudando a generarse unas gafas para interpretar y tomar decisiones sobre su práctica. Este es el trabajo del Practicum...</p>	<p>460-461-... tener claro qué momentos del proceso vos vas a tomar para evaluar y poner una nota que después la puedas justificar bien...</p>
TUTOR 5			
<p>46-48-... presentarles el programa para que se hagan una representación inicial de lo que van a hacer a lo largo del Practicum y lo asimilen...</p>	<p>24-25-... diseñar e implementar unidades de programación...</p>	<p>66-68-... haciendo ese seguimiento e interviniendo cuando es necesario. Para llegar a la evaluación final, pero la evaluación final es una consecuencia del proceso...</p>	<p>96-97-... Yo se las di al final, vas valorando sobre la marcha y había cosas, por ejemplo, que se las hacía hacer en grupo...</p>
<p>146-... La idea es que empezaran a reflexionar...</p>	<p>37-39-... que sean capaces de planificar, de seguir un proceso, de hacerlo en equipo, de ajustar las ayudas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, de evaluarlo e irlo mejorarlo...</p>	<p>73-76-... activar los conocimientos iniciales, las ideas previas que tienen los alumnos sobre lo que es ser maestro, los centros, lo que es la etapa de primaria, etc. Después hacer un seguimiento del análisis que hacen una vez que están allí; es esencial hacer este seguimiento...</p>	<p>125-127-... durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos te van aportando. Se va evaluando por partes los análisis que van haciendo, por orden en función del programa...</p>

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
	98-...análisis ...	83-84-... Yo hacia un seguimiento de eso, luego lo comentábamos semanalmente en la sesión de clase...	203-205-...ya tenía la hoja de evaluación que nos dio la comisión, que ellos tenían que llenar porque de alguna manera los tutores del centro ya conocían a los alumnos, compartían el programa...
		90-91-... tu vas haciendo el seguimiento de todo esto y vas hablando y ayudando...	
		107-...En el aula se comentaba...	
TUTOR 6			
223-224-... Yo intento que en el antes darles pautas y guías para que ellos trabajen con comodidad, documentarles y hacerlos reflexionar. ...	7-10-...Lo que es en el seminario de prácticas, lo que intento es que ellos observen al maestro tutor y que ellos apliquen materiales didácticos y sean capaces de reflexionar críticamente sobre aquello que han aplicado para ir	111-117-... voy un poco en el momento en el que el alumno está realizando la unidad didáctica para captar lo que esta persona hizo en la realidad de aula, porque lo tiene fresco... capto un poco la práctica de	340-341-... estas fichas no dejan de ser una observación un poco exterior de cómo funciona el alumno...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
	adquiriendo. ..	aula. A veces si está haciendo su unidad didáctica y preguntó si puedo ver al alumno en el aula haciendo sus prácticas y no es complicado... a veces te dicen: “Encantados, vamos a ver todo”...	
	38-...hacer una unidad didáctica...	187-189-...les conduzco a que en la unidad didáctica separen lo que son más orientaciones para maestro de lo que es propiamente el diseño de material didáctico...	353-355...hay la intermediación de la memoria y hay la intermediación de la vivencia que te explica el alumnado a través del debate de la tradición oral...
	137-138-... la memoria de prácticas, esto es la parte más sustancial de la evaluación...	238-240-... Me van mostrando el material que empiezan a diseñar, yo les voy validando, les ayudo, les doy materiales didácticos, libros de texto (...). En el aula a veces me preguntan cuestiones de especialidades que no son las mías y los envié a otro tutor...	412-413-...las notas con todos los nombre de los estudiantes de la nota al final, mirar de poner la calificación de cada alumno y enviarlas por correo electrónico...
	161-... análisis...		
	174-176-... diseñar la unidad didáctica, pero la tienen que saber		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
	situar en el aula en la que la tienen que desarrollar, tienen que argumentar bien el porqué de la situación de la unidad didáctica...		
	179-180-... además de diseñar la saben aplicar y que a posteriori han de reflexionar críticamente sobre la práctica que han hecho...		
	199-200-... lo más relevante es el diseño de la unidad didáctica, su ejecución y su reflexión crítica...		
TUTOR 7			
96-99-... regulamos primero hablando en grupo o ayudando a elaborar en grupo o bien individualmente, y después con estos escritos, que serían evidencias del proceso, con tres o cuatro devoluciones a lo largo de estos cuatro meses...	14-15-...diseñar una unidad de programación, llevarla a cabo y evaluarla...	61-63-... al ser pocos alumnos esta regulación (...) y autorregulación se puede llevar un poquito más a cabo porque puedes tener 15 alumnos y se puede conocer bastante el proceso que está siguiendo cada uno...	53-56-...la evaluación es acreditativa necesitamos dar una resolución al final del proceso, pero cada vez más vemos que eso no es suficiente y sabemos que tenemos que aplicar una evaluación absolutamente (...) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, eso lo sabemos...
114-117-... Se les explica la valoración	33-34-... observación y la	76-80-..., les damos unas pautas de	58-61-...desde el principio es

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
que se hace sobre el producto final y sobre todo el proceso. Las consignas más importantes se dan durante el desarrollo del proceso, a veces antes, pero a veces no saben tanto. Bueno, es como demasiada información, tampoco como conviene a medida que van viniendo...	comprensión, a la interpretación, a la vez que, la participación y la involucración de la dinámica...	observación; entonces sobre estas pautas de observación del centro, en cada clase hacemos puestas en común donde los alumnos van elaborando su propia observación, su propia interpretación, eso yo ya lo considero intervención en la evaluación, en el proceso de la evaluación...	importante que los alumnos sepan tanto, cuáles son los criterios de esta evaluación acreditativa, porque en el Practicum tienen una doble evaluación: la evaluación que se hace en la escuela y la que hacemos aquí como profesores de la asignatura...
119-121-... aunque hayas dado consignas previas, a veces vez que algo ha quedado o algo no. Cuando tienen la situación conflictiva o algo les ha impactado, es cuando tienen más sentido...	43-45-... la unidad de programación... realización de la memoria los diferentes apartados...	197-201-... hay alumnos que ya tienen un nivel de discurso muy formal y otros que tienen un nivel de discurso más coloquial...veo que hay mucho trabajo a hacer, se relaciona contenido y forma de discurso...	69-75-... la evaluación de tipo acreditativo con resultados, lo que se evalúa por una parte en la escuela: tenemos una ficha de evaluación que damos a los maestros y eso tiene un tanto por ciento, creo que es un 40% actualmente. Por lo que respecta a la nota que nosotros ponemos, tienen que presentar una memoria bien estructurada según el índice que está establecido y según estos ámbitos que he dicho esta memoria tiene una nota y la exposición oral también; en la

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

<p>18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?</p>	<p>19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?</p>	<p>20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?</p>	<p>21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?</p>
			<p>exposición oral interviene otro profesorado o a veces dos más, con eso se hace el 60%...</p>
	<p>47-... exposición oral...</p>	<p>223-229-... Yo sí que siempre intento poner en cuestión que están en un proceso que no se cierra que siempre está abierto y por otra parte que no entren en conflicto con los marcos teóricos con las aplicaciones, no es nada fácil, no es nada fácil, porque seguramente fallamos todos, fallamos aquí , fallan en la escuela y consideran que son dos mundos, intentar a ayudar a ver que no son dos mundos que lo que están aprendiendo les ayuda para mirar de una determinada manera, para interpretar , para conocer es un proceso abierto...</p>	<p>101-106-...Llega un momento en el que se cierra el proceso y entonces hay una devolución no sólo con la nota, sino con las anotaciones y una entrevista o una tutoría en la que se explica cómo se ha visto el proceso. En el Practicum es muy difícil que se llegue a un mal resultado porque el proceso de regulación, o sea, las advertencias, las consignas previas y las consignas de proceso, al ser pocos alumnos, permite que haya una regulación bastante efectiva...</p>
	<p>81-84-...escrito final por partes. Primero lo elaboramos como aula exploratoria como grupo o con cada</p>		<p>283-288-...yo le doy la ficha de evaluación del tutor del centro a los alumnos. Ellos ya saben que ficha de</p>

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
	alumno, después presentan un escrito borrador, se los devuelvo y así vamos, porque finalmente saben que todo pasa por saber escribir o saberlo explicar oralmente...		evaluación tendrán los maestro y cuál tendremos nosotros. Si todo va bien, la tutora le va explicando la ficha de evaluación en el proceso; si no también va bien que se la explique al final y le diga: “Te he puesto esto por esto, aquí considero que esto, aquí considero que esto”, y pueden hablarlo...
	505-507-...El indicador de formación de equipo comprender que uno solo no habría llegado a lo que llega sino gracias a las aportaciones y comentarios de los compañeros pueden tener una visión más construida...		289-299-... la nota de la escuela viene en un sobre cerrado dirigida a nosotros y tenemos un 40%, pero este 40% es ponderado, o sea, al final, como nosotros también hemos ido a la escuela, sabemos lo que nos ha explicado el alumno, hemos hablado con la maestra... a veces ponen una nota muy elevada porque el alumno ha sido de gran ayuda o porque han salvado aquella resistencia de tener una persona que les estaba mirando a tener una compañera con la que dialogar...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
			les ponen una nota que 10 es poco. Claro, lo que nosotros vemos es que hay que ponderarlo y podemos porque al final la responsable de la nota que se pone en la Universidad, que es donde se pone finalmente, somos nosotros...
			483-485-... Yo lo que presento a los alumnos es una tabla donde en la que el primer recuadro es para asistencia y participación desde un punto de vista cuantitativo, calidad de la participación y de la interacción; eso tiene una nota...
			485-489-... Pero es que además el resultado final de la memoria que están haciendo es difícil decir: "Esto es solo tutoría". Porque lo que allá se da es lo que se llevan para poder observar de otra manera, para poder profundizar, para poder cuestionarse allá, a la vez

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 18 A LA 21

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

III. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA UNA DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA D EAPRENDIZAJE/MEMORIA)

Situación o actividad de evaluación y su caracterización

18. ¿Introduce a los estudiantes a la situación o actividad de evaluación propiamente dicha? Por ejemplo: ¿Realiza actividades de preparación de la situación de evaluación propiamente dicha, introductorias a la misma? ¿Realiza actividades de preparación de la actividad de evaluación propiamente dicha, durante la realización de la misma?	19. ¿Cómo es la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cuáles son las tareas que la componen?	20. ¿Qué ayudas proporciona usted a los estudiantes en la situación o actividad a la que nos estamos?	21. ¿Cuáles son los criterios de calificación de la actividad de evaluación propiamente dicha? ¿Cómo se lleva a cabo la calificación?
			lo que vuelve y la memoria también se está haciendo en este proceso. A esta nota de proceso yo le doy mucha importancia...
			517-520-...En ese sentido los indicadores irían por aquí: hay una exigencia individual y una exigencia de grupo, una en relación con el contenido y una en relación con la forma de expresión y esta forma de expresión sea de nivel bastante elaborado y reflexivo y metacognitivo...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 22 A LA 23	
Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.	
III LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN “N” (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE, MEMORIA)	
Situación o actividad de evaluación y su caracterización	
22. ¿Cómo se comunica a los estudiantes los resultados de aprendizaje? ¿Cómo se comunica a los demás tutores o miembros implicados en la evaluación del Practicum?	23. ¿Qué tipo de participación tiene el tutor universitario, el tutor del centro y el estudiante en la realización de la situación o actividad de evaluación?
TUTOR 1	
261-262-... Posterior a la presentación y a la defensa de la memoria: ahí se acabó si el estudiante esta aprobado...	367-368-... el final del período de prácticas, nos las pasamos en entrevistas sobre estos documentos...
	383-385-... hay estudiantes que aún creen que las competencias sobre evaluación son para los niños, pero que no va con ellos. Es decir, que requiere también un andamiaje individualizado...
TUTOR 2	
275-276-... Yo iba siguiendo las partes y tenían un calendario, una temporalización...	67-71- ...hablar mucho con la maestra tutora para que ella vaya observando en el día a día en el aula cómo el estudiante de prácticas va desenvolviéndose, coger registros de sus actuaciones, porque si no se valora en la acción es muy difícil poder certificar el desarrollo de las competencias...
281-285---algunos entregaban tarde...eso tenía una cierta penalización... no respetaban los acuerdos; por lo tanto, en el resultado final de su valoración eso yo lo tenía apuntado y por lo tanto no tenían el excelente. Ellos lo sabían, tenían información desde el primer día...	88-93-...el proyecto, lo presentaban a la maestra tutora, la tutora hacia los comentarios pertinentes, inclusive si surgía alguna modificación se hacía, porque, claro, lo que importaba era que el proyecto fuera contextualizado y quien conocía la dinámica del grupo clase era la maestra tutora; por lo tanto, nada podía aplicarse ni realizarse del proceso sin haber hablado con la maestra tutora...
TUTOR 3	
	304-306-... ellos lo tienen muy claro, lo tienen clarísimo, les ayudan mucho a los alumnos y le hacen un acompañamiento estupendo, estupendo. Yo voy a verlos a todos...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 22 A LA 23	
Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.	
III LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN “N” (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE, MEMORIA)	
Situación o actividad de evaluación y su caracterización	
22. ¿Cómo se comunica a los estudiantes los resultados de aprendizaje? ¿Cómo se comunica a los demás tutores o miembros implicados en la evaluación del Practicum?	23. ¿Qué tipo de participación tiene el tutor universitario, el tutor del centro y el estudiante en la realización de la situación o actividad de evaluación?
	340-343-...en último término los responsables de la evaluación somos los tutores de la universidad. Hay dos profesores que han evaluado a cada alumno, normalmente yo me he entrevistado con ellos y ya ellos han comentado y ya hemos hablado...
TUTOR 4	
466-469-...lo que hacía era una reunión con ellos para aclarar y cerrar los últimos comentarios sobre la experiencia y después les decía la nota, pero ya individualmente, pero un comentario de lo que te decía de diez minutos, como mucho, por alumno...	264-269-...con las maestras de la escuela yo me comunico por lo menos tres veces y una seguro que físicamente, normalmente cuando cambian de ciclo o de aula yo era el momento en el que iba presencialmente... mantenemos contacto por el correo electrónico y además físicamente iba en el momento en el que el alumno cambiaba de aula. Hablaba con las profesoras que acababa y hablaba con la que iniciaba...
521-525-...es difícil ponerla, no sería imposible porque se puede hacer poner notas parciales, por decirlo así. Te soy bien sincera: no he tenido la necesidad de hacerlo, y como en un principio con esta idea más cualitativa me ha ido funcionando bien, tampoco he encontrado algún alumno que se haya llevado una gran sorpresa...	
TUTOR 5	
	226-228-... ellos asumen la responsabilidad de ser la guía ahí. Lo que sí es importante es la relación tutor- tutor y compartir el programa de manera que puedan trabajar conjuntamente...
TUTOR 6	
376-387-...el alumno recibe en un sobre, en principio cerrado, pero que muchas veces viene abierto, la ficha que le ha hecho el maestro	111-117-.... voy un poco en el momento en que el alumno está realizando la unidad de didáctica para captar lo que esta persona hizo en la realidad de aula, porque lo tiene

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 22 A LA 23	
Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.	
III LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EN LA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN “N” (p.e. LA SITUACIÓN DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE, MEMORIA)	
Situación o actividad de evaluación y su caracterización	
22. ¿Cómo se comunica a los estudiantes los resultados de aprendizaje? ¿Cómo se comunica a los demás tutores o miembros implicados en la evaluación del Practicum?	23. ¿Qué tipo de participación tiene el tutor universitario, el tutor del centro y el estudiante en la realización de la situación o actividad de evaluación?
tutor...entonces espera en el global lo califiquen muy bien,...Si haces una discusión crítica: “Bueno, no te has esforzado lo suficiente... tiene la ficha del maestro y normalmente las fichas (...) la confidencialidad, entonces hay una valoración exagerada...	fresco, él ayer hizo la clase y le pasó. Entonces capto un poco la práctica de aula. A veces si está haciendo su unidad didáctica y pregunto si puedo ver al alumno en el aula haciendo sus prácticas y no es complicado...y a veces te dicen: “Encantados, vamos a ver todo”...
396-402...hago una cosa que no está bien: me equivoco yo trabajo con moodle y con campus virtual... hago alguna cosa que es incorrecta porque los alumnos se comparan entre ellos y a veces se sienten mal, porque lo que hago es colgar la lista con las notas finales en el campus, entonces ellos abren un documento con la notas de todos...	119-124-...yo confié en aquel maestro tutor (que) lo que me transmite es correcto. ...él está en aquel momento sensibilizado y ha visto los obstáculos que ha superado el alumno, las situaciones de conflicto que ha sabido superar o que no ha sabido superar....
TUTOR 7	
138-141-.... La exposición oral tiene en su mismo momento una cierta devolución por parte de los profesores que están atendiendo y después en esta tutoría final también se explica lo que se ha tenido en cuenta en la exposición oral a parte de la memoria.	312-319-... Yo siempre que pueda me siento en el aula y veo cómo están realizando alguna actividad... Bien, en la entrevista que tenemos, cuando vamos al centro, tenemos una entrevista con la coordinadora o tutores, depende. Yo veo que algunos centros nos llevan a una salita que está muy cercana a la puerta para que no entremos, pero también depende de la negociación que hagas se evitan estas barreras. Demasiada gente en el aula, no, porque, claro, si entraras tú serían tres, si preguntas por qué, por criterios pedagógicos. En otros centros entré y mejor si estamos aquí más.
	446-449-...Por otra parte, puede que en el proceso de orientación a los alumnos necesitemos la orientación de otro profesional de otra área. Eso se puede hacer. Yo alguna vez he pedido a un profesor de matemática: “Eso a ti ¿qué te parece?, y alguna vez alguien me ha pedido a mí: “¿Qué te parece esto?”...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 26 A LA 29

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

26. ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?	27. ¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?	28. ¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?	29. ¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?
---	---	--	--

TUTOR 1

317-323-... Lo que pasa es que es procesual, de forma que cuando realizan un documento de un - apartado imaginemos... hay preguntas en el texto, sobre el texto, se devuelve, vuelve a venir replicado. Se le pregunta, esta unidad cuántas sesiones va a tener y el estudiante contesta cómo nos va a distribuir; al final, se va construyendo conjuntamente, pero es un proceso, nunca es un proceso cerrado, muerto, es un proceso que viene desde el inicio de las prácticas...	330-332-... hacerlo consciente y también ayudarle a que sistematice aquellas competencias que está adquiriendo. Las sistematice y las plasme en el documento final de la memoria, que lo tenga reflejado...	343-348-... en ocasiones puede haber alguna complicación en la relación con el estudiante con el feedback. Pero cuando esto ocurre es porque es un estudiante que creyó que las prácticas eran una estancia física en una institución y no era un compromiso. Los estudiantes que creen que es un compromiso, que las prácticas son importantísimas para su construcción personal y académica, agradece mucho ese acompañamiento. Al final del proceso ha ganado muchísimo, ha construido mucho...	279-286-... predomina mucho el feedback oral en debate en grupo, entre los alumnos también. O sea, las líneas del feedback son bidireccionales y multidireccionales. Todo el mundo puede participar con orden reflexionando y haciendo su aportación sobre el tema que el alumno o que yo misma allá sugerido. También por escrito a través de los correos electrónicos. Por ejemplo, los estudiantes que envían notas que están preocupados por algo que han realizado, una consulta. En ocasiones se responden por correo electrónico o a veces entre ellos, a manera de foro, responden o contribuyen a aclarar cualquier problema o dificultad...
363-366-... Se le pide que reflexione, valore, lo vaya dejando plasmado sobre el documento que			312-... Sobre todo en entrevistas, oralmente o por escrito...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 26 A LA 29

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

26. ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?	27. ¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?	28. ¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?	29. ¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?
va construyendo y se le va haciendo el feedback. Sobre todo el elemento es un elemento escrito. Además de lo que vayamos a conversar seguro...			
384-385-...competencias sobre evaluación es para los niños, pero que no va con ellos. Es decir, que requiere también un andamiaje individualizado...			353-355-... En general, en todo aquello que el estudiante deja plasmado sobre sus documentos, pero que es un volumen tremendo, es todo el guión y toda la historia suya personal de reflexión durante las prácticas...
TUTOR 2			
108-109-... yo no daba nunca nada por bueno sin haber visto qué escribían, cómo la escribían y a menudo les hacía feedback para que modifiquen cosas o las revisaran...	291-292-... Para mí es fundamental, fundamental, que ellos vayan haciendo y viendo que la tutora va siguiendo su proceso...	314-321-... era constante, cada semana asistían a la tutoría; por lo tanto, en la tutoría... todos compartían lo que habían hecho, exponían casos, situaciones... por lo tanto esto era bastante enriquecedor y depende, se cogían ideas unos de otros...	300-... verbal. Era un diálogo: "Siéntate bien....."
338-341-... en lo referente a habilidades comunicativas; hay estudiantes que te confiesan que nunca lo habían trabajado de esa forma y se pregunta por qué eso no me lo decían antes si esto semánticamente no cuadraba y era		321-325-... Luego había una parte en que eran tutorías individuales... ellos porque iban rotando; por lo tanto, yo les veía continuamente; si había alguna cuestión me enviaban un correo electrónico...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 26 A LA 29

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

26. ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?	27. ¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?	28. ¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?	29. ¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?
ilógico...			

TUTOR 3

217-223-...cada semana prácticamente tienen una entrega...poder revisar sus intervenciones para que se sientan más seguros, también tú les tienes que ayudar a que hagan la reflexión...ellos tienen un día para entregar y en dos o tres días se le da al del feedback...	228-229-... Es totalmente individual, tiene que ver con el desarrollo de cada estudiante en concreto, ya ni el grupo es cada estudiante que está haciendo su Practicum...	139-142-...van teniendo feedback continuamente; por tanto, esto les ayuda a mejorar a reelaborar ; y por otro lado, la conciencia de aprendizaje que tienen es muy superior a la que tienen los compañeros que hacían memoria...	177-... La devolución es individual, ellos presentan sus evidencias de forma individual...181-182-... se hacen devoluciones grupales de cosas muy concretas...
--	---	---	--

TUTOR 4

414-...Bueno, era mucho...	428-429-...Que ellos vieran en qué sentido yo creía que iban bien y en qué sentido yo les proponía cambios; no era mucho más elaborado. No, no...	415-416-...oral normalmente sobre trabajos o documentos parciales que iban haciendo...	414-415-... el feedback de dos tipos: oral en las tutorías u oral a partir de lo que sugerían...
427-429-... seguro para todos el índice de la memoria detallado, que			422-423-... yo me lo escribía y se los hacía siempre oral a ellos...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 26 A LA 29

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

26. ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?	27. ¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?	28. ¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?	29. ¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?
era la primero que les pedía, y después de la primera versión de la programación...			
514-... normalmente les doy feedback...			
TUTOR 5			
83-84-... Yo hacia un seguimiento de eso, luego lo comentábamos semanalmente en la sesión de clase...	125-126-... durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos te van aportando	85-... un seguimiento por procesos...	170-175-... Normalmente tú los ves en grupos, pero tienes la opción individual y pueden hacer tutoría online... Cuando tienen que planificar la unidad de programación he pensado que es cuando les debo dar más feedback individual. Lo que es más nuevo para ellos es lo de planificar una cosa que realmente tienen que implementar...
90-91-... vas haciendo el seguimiento de todo esto y vas hablando y ayudando...		182-183-... Yo lo doy de forma oral, yo normalmente lo he hecho oral. En los documentos no les escribo pero les comento de forma muy pautada...	182-184-... Yo lo doy de forma oral, yo normalmente lo he hecho oral. En los documentos no les escribo pero les comento de forma muy pautada. Los estudiantes valoran el feedback. Yo he recibido un comentario de una alumna que estaba muy contenta...
TUTOR 6			
279-282-... hacer una rueda, lo que podemos llamar aprendizaje entre iguales, pero esto a mí me sirve después para las entrevistas	270-271-... El propósito es con la idea de que ellos vayan aprendiendo a partir de la práctica, aprovechar la riqueza de la práctica...	283-286-... yo les digo que piensen en las situaciones mejores y peores que se han encontrado en el aula. El primer día es una situación más global de	277-280-... El primer día yo les digo que vamos a dedicar casi una hora -a veces es más a veces es menos, depende de la situación-, a hacer una rueda, lo que

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 26 A LA 29

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

26. ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?	27. ¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?	28. ¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?	29. ¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?
personales y el feedback personal. Hay una parte que es la entrevista personal y otra parte que es el análisis del material que está redactando el alumno...		escuela, pero después en el aula y a veces son cosas específicas vinculadas a la unidad didáctica o del funcionamiento de la unidad didáctica, a veces son cosas de conflictos más globales...	podemos llamar aprendizaje entre iguales...
238-239-... Me van mostrando el material que empiezan a diseñar, yo les voy validando, les ayudo, les doy materiales didácticos, libros de texto...		316-318-... Yo les sugiero que cambien cosas que mejoren algunos aspectos y luego ellos en principio incorporan las orientaciones que yo les doy. Ellos me entregan material y yo se los retorno...	327-330-... el análisis en profundidad sobre el proceso de la unidad didáctica, si hay 15 tutorías a partir de la tutoría 7 u 8, entendida la tutoría como el seminario de prácticas que duramos tres horas más o menos, a partir de la tutoría 7 u 8, un poco más de la mitad, lo que hago algún día los tutorizo individualmente...
332-336-... me traen todo lo que tienen escrito y si puedo hago que me lo hayan entregando un día antes. Entonces yo le digo: "Por aquí vas bien, por aquí te has pasado, eso es demasiado elevado para tus alumnos pero pregunta al tutor de aula". El ajuste concreto desde el punto de vista de contenido, sobre todo las cuestiones conceptuales más			

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 26 A LA 29

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

26. ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?	27. ¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?	28. ¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?	29. ¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?
abstractas le digo: “Ten presente lo que hayan hecho los alumnos antes y pide consejo al tutor de aula”...			

TUTOR 7

104-109-...las consignas previas y las consignas de proceso, al ser pocos alumnos, permite que haya una regulación bastante efectiva... Yo creo que se puede decir que ayuda bastante el ser pocos alumnos y el tener tiempo para ayudar...	144-148-... Este proceso de feedback no es decir tú me escuchas, sino conseguir entrar en un diálogo, crear cierto reto de ruptura de la acomodación que el alumno puede tener sobre determinados temas y hacer ver que por ahí puede continuar pensando o continuar discutiendo consigo mismo o con los documentos o con la maestra o conmigo...	133-138-...elaboración de grupo o individual, y después en estas entregas parciales también hay algunos comentarios, pero a la vez estos comentarios también tienen una explicación oral o el alumno pregunta aquí que querías decir, y finalmente las anotaciones sobre los resultados o en la memoria o en esa tutoría individual en la que se puede explicar por qué creo yo que tu proceso ha sido así, por qué considero que aquí falta, por qué considero que aquí está bien y también en la exposición oral...	128-132-... la mayoría de las clases son de grupo, pero también hay un periodo en que son individuales, cuando nos falta tiempo con las tres horas que tenemos y durante la semana al menos media hora o tres cuartos para cada alumno es imprescindible, sobre todo en el periodo de planificación, de programación de su unidad de programación...
227-234-... Yo lo que intento siempre es que tengan una actitud abierta. Cuando veo que tienen una actitud cerrada o que consideran que su formación ya	148-150-... el feedback tiene que servir para en ciertos contenidos estabilizar un momento de aprendizaje y en ciertos momentos dinamizarlos...		132-138-... Entonces hay esta atención, esta regulación oral, este feedback en el proceso de ayuda a la elaboración de grupo o individual, y después en estas entregas parciales también hay algunos comentarios,

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 26 A LA 29

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

26. ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?	27. ¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?	28. ¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?	29. ¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?
<p>está terminando; porque cuando están en la práctica docente, a veces, ya tienen una actitud de que ya estoy tocando el cielo, ya me sobra lo que tengo que hacer aquí, ya estoy en escuela y es el paraíso... y allá saben mucho y aquí no sé si sabes o no sabes. Esta regulación requiere otro tipo de posicionamiento. Yo sí que siempre intento poner en cuestión que están en un proceso que no se cierra, que siempre está abierto...</p>			<p>pero a la vez estos comentarios también tienen una explicación oral o el alumno pregunta aquí que querías decir, y finalmente las anotaciones sobre los resultados o en la memoria o en esa tutoría individual en la que se puede explicar por qué creo yo que tu proceso ha sido así, por qué considero que aquí falta, por qué considero que aquí está bien y también en la exposición oral...</p>
			<p>132-134-... este feedback en el proceso de ayuda a la elaboración de grupo o individual, y después de estas entregas parciales...</p>
			<p>174-175-... la devolución puede ser al cabo de una semana o 10 días, intento que no sea más...</p>

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 30 A LA 32

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

30. ¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback a los estudiantes del Practicum p.e. ante los errores o dificultades que encuentran (centrado en la actividad, orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro)?	31. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante el feedback que reciben y como lo usan? ¿Considera que valoran el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje de las competencias?	32. ¿Permite el feedback la autorregulación del aprendizaje del estudiante?
--	--	---

TUTOR 1

85-86-... tenemos que tener en cuenta la autoreflexión, la propia autoreflexión del estudiante, la evaluación que puede hacer con nosotros en el feedback...	347-348-...agradece mucho ese acompañamiento. Al final del proceso ha ganado muchísimo, ha construido mucho...	327-328-...Ayudarle a que vaya construyendo, es un propósito como de andamiaje para que el estudiante vaya reflexionando y plasme por escrito aquello que está construyendo
148-149-... Escribe sobre sus fracasos y sus errores y la revisión de aquello que realizó que ha sido fructuoso, provechoso y lo que no...	376-377-... Yo no veo dificultades cuando hay un feedback y una buena comunicación y confianza completa con los estudiantes...	346-347-... que las prácticas son importantísimas para su construcción personal y académica...

TUTOR 2

112-... ellos habían ido mejorándola a partir de las retracciones (feedback)...	338-341-...Yo creo que sí y muchísimo, lo veo, por ejemplo, en lo referente a habilidades comunicativas; hay estudiantes que te confiesan que nunca lo habían trabajado de esa forma y se preguntan por qué eso no me lo decían antes si esto semánticamente no cuadraba y eran ilógico...	133-...feedback que le servía para orientarte...
129-131-... me iban presentando fragmentos de su actividad y hacían una actuación concreta, la comentábamos y yo la valoraba. Ellos ya sabían si aquello tenía que modificarse o darse por bueno...	293-294-...eso les da mucha seguridad y lo agradecen muchísimo...	293-295-... pero luego lo hablas y lo comentas con ellos... Yo tengo en la memorias casi siempre, cuando hacen una síntesis final, lo hacen constar, que les ha ido bien hacerlo así, que han trabajado mucho...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 30 A LA 32		
Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.		
IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA		
Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum		
30. ¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback a los estudiantes del Practicum p.e. ante los errores o dificultades que encuentran (centrado en la actividad, orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro)?	31. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante el feedback que reciben y como lo usan? ¿Considera que valoran el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje de las competencias?	32. ¿Permite el feedback la autorregulación del aprendizaje del estudiante?
TUTOR 3		
178-182-...yo les hago la devolución sobre el propio trabajo que han hecho ellos, comentado, entonces depende, con preguntas, con observaciones, depende no, comentado. Cuando hay algún problema sobre todo en la primera evidencia, alguna problemática genérica, entonces en la tutoría grupal se hacen devoluciones grupales de cosas muy concretas, genéricas o no concretas...	236-238-... Mucho, muchísimo lo valoran, no es que yo lo diga, es que lo dicen. Ellos ven el conocimiento que hacen, el hecho de tener a alguien enfrente, (como en) un espejo, que te va devolviendo la imagen y esa imagen y tú vas perfilando...	239-240-... en un Practicum que, de hecho, es poco tiempo, digamos que desarrollan una capacidad reflexiva de su práctica bastante interesante...
325-329-... ellos son conscientes de que no se les evalúa el error, que no es penalizado, sino lo contrario, son muy sinceros pero muchísimo, explican lo que han sentido, qué pasó cuando aquello se les fue de la mano, no he estado allá pero sabes perfectamente y las ayudas las tiene exactamente igual que si yo hubiera estado allá...		244-245-... Muchísimo, muchísimo. Todo está enfocado a la autorregulación, todo el proceso está enfocado a esto...
TUTOR 4		
427-429-...seguro para todos el índice de la memoria detallado, que era la primero que les pedía, y después de la primera versión de la programación...	432-433-...Que ellos vieran en qué sentido yo creía que iban bien y en qué sentido yo les proponía cambios; no era mucho más elaborado. No, no...	440-443-...Sí, en algunos casos más y en otros menos, siempre. Pero en general, sí. Hombre, siempre puede haber alguna excepción, pero en realidad los estudiantes tienen una actitud estupenda, los estudiantes tienen muchas ganas de hacerlo, tienen ganas de aprender y tienen ganas de

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 30 A LA 32		
Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.		
IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA		
Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum		
30. ¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback a los estudiantes del Practicum p.e. ante los errores o dificultades que encuentran (centrado en la actividad, orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro)?	31. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante el feedback que reciben y como lo usan? ¿Considera que valoran el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje de las competencias?	32. ¿Permite el feedback la autorregulación del aprendizaje del estudiante?
		hacer lo mejor, creo que esto tiene mucho a favor...
	437-...En general, yo creo que muy bien. En general siempre me funcionó muy bien.	
TUTOR 5		
125-126-... Yo te diría sancionando no, pero durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos te van aportando...	185-189-... valoraron que les hiciera trabajar en un proceso, que no dejará todo para el final, porque iban entregando por partes. Yo se los solicitaba y les decía para tal fecha se cuelga la actividad, la etapa, las actividades de aula, pero como iban haciendo las entregas no era todo al final tenerlo que retomar y luego al final se los dejaba retomar todo para que pudieran darle otra vuelta y verlo a la distancia retroactivamente...	38-39-...ajustar las ayudas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, de evaluarlo e irlo mejorando. Reflexionando sobre la propia práctica para mejorarla...
172-175-.. Cuando tienen que planificar la unidad de programación he pensado que es cuando les debo dar más feedback individual. Lo que es más nuevo para ellos es lo de planificar una cosa que realmente tienen que		188-189-... luego al final se los dejaba retomar todo para que pudieran darle otra vuelta y verlo a la distancia retroactivamente...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 30 A LA 32

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

30. ¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback a los estudiantes del Practicum p.e. ante los errores o dificultades que encuentran (centrado en la actividad, orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro)?	31. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante el feedback que reciben y como lo usan? ¿Considera que valoran el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje de las competencias?	32. ¿Permite el feedback la autorregulación del aprendizaje del estudiante?
implementar...		
185-... valoraron que les hiciera trabajar en un proceso...		

TUTOR 6

279-282-... hacer una rueda, lo que podemos llamar aprendizaje entre iguales, pero esto a mí me sirve después para las entrevistas personales y el feedback personal. Hay una parte que es la entrevista personal y otra parte que es el análisis del material que está redactando el alumno...	323-326-...Luego les digo: “Bueno, en esta parte quizás tienes que desglosar más ítems, en esta eres muy descriptivo; no es necesario, podrías agrupar, lo importante es que desarrolles bien la unidad didáctica”, y les mejoro el guión de trabajo...	296-298-... aprendemos de los demás. Entonces cada cual en su trabajo y entonces sí que tienes situaciones satisfactorias: me he encontrado con esto y (lo) he solucionado así...
318-323-... te he hablado de la rueda, porque a veces es el retorno individualizado... les digo, antes de hacer la unidad didáctica, que me hagan la propuesta como de sumario. “Ustedes al hacer la memoria es como si consideraran un libro, entonces tienen que hacer un buen guión”. Yo les doy las partes de la memoria, les doy orientaciones; entonces exijo que me den un guión...		333-334-... Entonces yo le digo: “Por aquí vas bien, por aquí te has pasado, eso es demasiado elevado para tus alumnos pero pregunta al tutor de aula”...
334-335-...El ajuste concreto desde el punto de vista de contenido, sobre todo las cuestiones conceptuales más abstractas, le digo: “Ten presente lo que hayan hecho los alumnos antes y pide consejo al tutor de aula”....		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 30 A LA 32

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

30. ¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback a los estudiantes del Practicum p.e. ante los errores o dificultades que encuentran (centrado en la actividad, orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro)?	31. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante el feedback que reciben y como lo usan? ¿Considera que valoran el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje de las competencias?	32. ¿Permite el feedback la autorregulación del aprendizaje del estudiante?
--	--	---

TUTOR 7

56-57-... Encontrar las soluciones concretas para (cada) grupo y para cada alumno de lo que eso significa...	80-85-...de presentar eso que será el escrito final por partes. Primero lo elaboramos como aula exploratoria como grupo o con cada alumno, después presentan un escrito borrador, se los devuelvo y así vamos... Esta elaboración del escrito se puede pautar y se puede conseguir que tenga un cierto feedback en el proceso...	75-79-...Esto es por una parte, pero por la otra está lo que te explicaba antes de la regulación en el proceso; les damos unas pautas de observación; entonces sobre estas pautas de observación del centro, en cada clase hacemos puestas en común donde los alumnos van elaborando su propia observación, su propia interpretación...
156-157-... las aportaciones orales siempre son mejorables, pero además tú haces entregas también...	133-135... entregas parciales también hay algunos comentarios, pero a la vez estos comentarios también tienen una explicación oral o el alumno pregunta aquí que querías decir...	61-63-... al ser pocos alumnos esta regulación (...) y autorregulación se puede llevar un poquito más a cabo porque puedes tener 15 alumnos y se puede conocer bastante el proceso que está siguiendo cada uno...
162-165-... Se hacen cuatro entregas: una relacionada cuando terminan la primera aula, están cuatro semanas en la primera aula; al terminar hacen una presentación. Como a la vez están haciendo la observación y participación en el centro, toda aquella información que han podido recabar sobre el centro la pueden presentar también...	143-144-... puedo conseguir que tú seas quién veas en qué punto estas, qué relaciones, las pautas que se han dado con lo que has vivido y con lo que has podido decir...	104-106-... las consignas previas y las consignas de proceso, al ser pocos alumnos, permite que haya una regulación bastante efectiva...
216-218-... por una mala interpretación la intervención tiene que ser muy exacta; bueno, haciendo ver el error porque es un error de tipo más bien técnico...	181-184-... Yo creo que les ayuda. El feedback intento que sea no sólo sobre el contenido sino también sobre la forma, porque, como soy especialista en didáctica de la lengua y como al final	144-148-... Este proceso de feedback no es decir tú me escuchas, sino conseguir entrar en un diálogo, crear cierto reto de ruptura de la acomodación que el alumno puede tener sobre determinados temas y

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 30 A LA 32

Objetivo 3 de la tesis: Identificar y analizar los dispositivos o mecanismos de feedback mediante los cuales los tutores universitarios ayudan a sus estudiantes del Practicum en la construcción del conocimiento y el dominio progresivo de las competencias.

IV. FEEDBACK EN CADA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN COMO AYUDA EDUCATIVA

Feedback para la ayuda educativa del estudiante del Practicum

30. ¿Qué referentes, elementos o aspectos toma en cuenta al dar feedback a los estudiantes del Practicum p.e. ante los errores o dificultades que encuentran (centrado en la actividad, orientado a mejorar en la realización de la actividad en el futuro)?	31. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante el feedback que reciben y como lo usan? ¿Considera que valoran el feedback que reciben? ¿Cree que promueve su autorregulación del aprendizaje de las competencias?	32. ¿Permite el feedback la autorregulación del aprendizaje del estudiante?
	se valora mucho que no sólo lo escriban sino que lo escriban, lo argumenten, lo comenten y lo interpreten...	hacer ver que por ahí puede continuar pensando o continuar discutiendo consigo mismo o con los documentos o con la maestra o conmigo...
226-227-...hay dificultades de situar a dónde tenemos nuestros marcos teóricos...		188-189-...el feedback también sirve para regular la corrección lingüística. Bueno, eso lo agradecen y ven que es un espejo de su nivel...
237-238-...están aprendiendo les ayuda para mirar de una determinada manera, para interpretar, para conocer, es un proceso abierto...		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
TUTOR 1			
376-380-...Yo no veo dificultades cuando hay un feedback y una buena comunicación y confianza completa con los estudiantes. El problema siempre es el punto de partida. El estudiante, cuando va a hacer sus prácticas, ha tenido unos previos con unos programas básicos de la Universidad de Barcelona, pero que en ocasiones no es un estudiante más exitoso que otros o en ocasiones sí...	305-307-... En ocasiones hay un buen feedback y en ocasiones menos; bueno, el feedback depende de en quién delegan la comisión de prácticas esa responsabilidad...	377-378-... El problema siempre es el punto de partida. El estudiante, cuando va a hacer sus prácticas, ha tenido unos previos...380-382-... Depende de los previos que ha tenido, de la reflexión que ha hecho el propio estudiante sobre su proceso de formación, cuando llega a las prácticas lleva un bagaje u otro...	327-332-... Ayudarle a que vaya construyendo, es un propósito como de andamiaje...reflexionar sobre lo que está construyendo, hacerlo consciente y también ayudarle a que sistematice aquellas que está adquiriendo. Las sistematice y las plasme en el documento final de la memoria, que lo tenga reflejado...
418-420-...Habría que contribuir a estabilizar un poco más el proceso interno dentro de la institución, y no es fácil porque estamos en un momento de cambios académicos y también de problemas económicos; por tanto no lo sé...	477-480-... La responsabilidad creo que no es la comisión de prácticas, creo que la comisión de prácticas está sensibilizada, pero que a veces hay mecanismos en el camino como ocurre en todas las instituciones, hay eslabones que a veces pueden fallar, esa es mi preocupación...	411-413-... Yo creo que aquí todavía no hemos acabado de conjugar lo que podría ser la coordinación íntima entre los diferentes agentes de esta tutorización y de esta evaluación del Practicum, estamos en proceso, es un proceso...	386-387-... Ese proceso de reflexión sobre la adquisición de competencias no todos lo tienen igual de adquirido...
		414-416-... es un proceso que no sé	396-401-...Es muy interesante hacer un

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
		cómo avanzará, porque a veces depende de instrumentos humanos, de instrumentos burocráticos, de instrumentos organizativos...	cuestionamiento inicial cuando llegan los estudiantes de las prácticas, preguntarles sobre sus competencias es muy conveniente y después ir siguiendo nosotros el proceso y al final preguntarles de nuevo sobre las competencias, pueden ser los mismos ítems iniciales... para ver qué creen ellos, aparte de lo que uno ha observado, qué creen ellos que han resuelto sobre las competencias...
		418-420-... Habría que contribuir a estabilizar un poco más el proceso interno dentro de la institución, y no es fácil porque estamos en un momento de cambios académicos y también de problemas económicos; por tanto no lo sé...	
		476-477-... Yo pienso que hay que reforzar ese seguimiento, es mi preocupación en estos momentos que estoy finalizando el período, mi preocupación...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
TUTOR 2			
64-71-... para evaluar competencias sólo pueden valorarse en la acción; por lo tanto, yo creo que para que haya una buena evaluación del Practicum hay que ver a los estudiantes cómo se desempeñan en el aula aplicando sus unidades de programación, cómo se relaciona con los niños, cómo interactúa con la maestra tutora y también hablar mucho con la maestra tutora para que ella vaya observando en el día a día en el aula cómo el estudiante de prácticas va desenvolviéndose, coger registros de sus actuaciones, porque si no se valora en la acción es muy difícil poder certificar el desarrollo de las competencias...	356-359-... Es difícil evaluar competencias porque son muchísimos elementos y nosotros estamos acostumbrados a evaluar subcomponentes de la competencia, contenidos, actitudes, procedimientos; pero no valoramos todo cómo se produce para resolver una situación concreta, y eso es difícil porque implica mucho tiempo...	250-252-... hay profesores que no trabajan eso, pero esa es una competencia transversal -la competencia comunicativa oral y escrita-, entonces por lo tanto, eso también lo valorábamos, tenía una puntuación...	64-68-... para evaluar competencias sólo pueden valorarse en la acción; por lo tanto, yo creo que para que haya una buena evaluación del Practicum hay que ver a los estudiantes cómo se desempeñan en el aula aplicando sus unidades de programación, cómo se relaciona con los niños, cómo interactúa con la maestra tutora y también hablar mucho con la maestra tutora...
442-446-... En la escuela ahora están hablando y trabajando en competencias básicas. Ellos, desde la administración, van recibiendo	409-412-... hay tutores que se implican mucho y otros que no se implican nada, entonces, cuando hay un tribunal y ciertos tutores ponen una valoración, se	361-363-... Esa es la dificultad de evaluar básicamente, porque a veces tienes alumnos en diez escuelas, en lugares diferentes, implica media	356-360-... Es difícil evaluar competencias porque son muchísimos elementos y nosotros estamos acostumbrados a evaluar subcomponentes de la competencia,

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
inputs desde la administración y haciendo formación sobre eso; por lo tanto, los maestros están teniendo formación sobre eso. Pero no hay interacción sobre lo que hacemos aquí y lo que hacen ellos, pero no analizamos si entendemos lo mismo, cómo tenemos que actuar.	ven y los mismos estudiantes lo ven, entonces la valoración que se hace a veces es poco rigurosa...	jornada para ir y para volver y para observar. Yo creo que la dificultad más grande es esa, pero que los resultados, si se lograra hacerlo, serían mucho mejores, estoy convencida de ello...	contenidos, actitudes, procedimientos; pero no valoramos todo, cómo se produce para resolver una situación concreta. y eso es difícil porque implica mucho tiempo, implica ver la acción del estudiante...
	413-417-... si el profesor no ha seguido, sino que solo ha recibido el producto final, entonces no tiene ninguna autoridad ni ninguna credibilidad para suspender a los estudiantes, sino aprobarlo, y encima lo aprueba con un excelente. Yo lo he sacado en muchas reuniones, pero tampoco puedes hacer muchos problemas, pero es complicado...	385-391-... Yo creo que ese es el gran problema que tenemos, que los tutores de prácticas no tienen ningún tipo de formación organizada institucionalmente... La única formación que se da es en las discusiones de coordinación de los tutores al iniciar: que comparten ideas, que comparten propuestas, se presentan unidades, modos de actuar, modos de evaluar, pero creo que aquí es donde hay que trabajar muchísimo...	
		409-416-...hay tutores que se implican mucho y otros que no se implican nada, entonces, cuando hay un tribunal y	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
		ciertos tutores ponen una valoración se ven y los mismos estudiantes lo ven, entonces la valoración que se hace a veces es poco rigurosa...413-413...si el profesor no ha seguido, sino que solo ha recibido el producto final, entonces no tiene ninguna autoridad ni ninguna credibilidad para suspender a los estudiantes, sino aprobarlo, y encima lo aprueba con un excelente...	
		423-426-...siempre defendía que los tutores de la universidad tuviéramos un número de escuelas fijas, porque así las conoces, conoces la gente, conoces los directivos, conoces los tutores de aula y, por lo tanto, la relación es mucho más fácil y mucho más fluida...	
TUTOR 3			
292-293... A mí, de hecho, me ha ido muy bien, a mí lo que me costaría sería evaluar conocimientos... ..	281-285-... Es que yo pienso que lo que tenemos que formar al alumnado y si tenemos la cabeza llena de muchos conceptos y métodos y un gran discurso pedagógico pero luego llegan	292-296...A mí, de hecho, me ha ido muy bien, a mí lo que me costaría sería evaluar conocimientos...lo que hay que tener muy claro es qué es lo que tienes que evaluar...	7-13-... nosotros lo que hacemos es que a los alumnos les preparamos una pauta, una plantilla más bien con las competencias...transversales, y entonces concretadas en tareas o aspectos que se

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
	al aula y no saben qué hacer con los niños, ¿de qué sirve?...		trabajan en el Practicum, para que luego ellos puedan evaluar, autoevaluarse, cuál es el nivel de partida o de dominio de cada competencia, si la han trabajado durante el Practicum y cómo y cuándo la trabajaron. Una manera también de desarrollar un poco lo que es la reflexión de la práctica...
			24-26-... ellos puedan analizar cómo están planificando, qué problemas tiene la planificación, por qué, qué tienen que ajustar, qué relación hay entre sus planificaciones y el grupo de alumnos, qué supone la diversidad en la planificación...
			31-34-... Para mí no es que el Practicum tenga que trabajar una competencia más que otras, para mí se trabajan todas y que depende (claro, yo tengo pocos alumnos)... hacemos un seguimiento muy personal...
			93-95-... siempre hacen la autoevaluación de su evidencia siempre detrás va su autoevaluación.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
TUTOR 4			
378-382-...una de las dificultades de ser tutor de prácticas de esta asignatura es ayudarles, acompañarles a hacer esta reflexión de cómo utilizar según que referentes para hacer que tipo de argumentación, qué realidad miras. La interpretación la haces con los marcos teóricos que tienes, hay que ayudarles a recordar a elaborar pautas intermedias para ver esa realidad...	330-334-...me temo que hay algunos docentes que a las sesiones de tutoría no le dan contenido del Practicum, le dan el sentido de la gestión y no del contenido de la asignatura, es que ahora entiendo por qué no se están coordinando bien; porque, bueno, porque esto a lo mejor. Hay que discutir los contenidos de la asignatura del Practicum...	283-288-...en el nuevo planteamiento de grado porque se está intentando una evaluación conjunta de que los maestros evalúen el Practicum y que los tutores del Practicum también tengan elementos para evaluar en el proceso como un poco teníamos... se está intentando formalizar, incluso por parte de la Generalitat, con un documento alrededor de la idea de un plan de trabajo compartido...	334-338-..., En la actuación del alumno es cuando se ven las competencias, hombre no, se ven algunas competencias, no se ven todas las competencias del Practicum; quiero decir que es en la tutoría donde vez cómo les tienes que acompañar para que hagan esa interpretación que quieres que hagan y sabes que es difícil...
382-387-... porque si te despistan en dos semanas vienen convencidos de que la teoría de la universidad es una cosa y que el mundo real donde se van a encontrar es otro. Entonces ayudarles a entender que es el mundo de la universidad es el que les está ayudando a generarse unas gafas para interpretar y tomar decisiones sobre su práctica. Este	365-369-... si tú entiendes que en teoría tú no tienes que enseñar, sino que es una cosa a la que se van a hacer prácticas de algo que ya saben, relacionan así, la teoría ya la tienen de las asignaturas y la práctica la tienen en el colegio, yo lo único que tengo que hacer es gestionar esta dinámica y después poder corregir una memoria ...	289-291-...los mismos tutores de la universidad sean los mismos tutores de las escuelas durante unos años. Esto va a permitir más trabajo conjunto, un conocimiento conjunto...	501-505-.... el Practicum tiene la dificultad de qué tipo de competencias necesitan este refuerzo, como lo decíamos antes de acompañar al alumno en esa interpretación, de hacer el puente entre la teoría (y) práctica, que se separan tanto y que al final no es muy útil, o sea, todo este tipo de trabajo es un trabajo muy específico que hay seguir trabajando...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
es el trabajo del Practicum: yo no veo, y eso hay que enseñarlo en el Practicum, eso es un contenido del práctico...			
	487-489...si en esta nueva etapa se fidelizan las escuelas, esto encuentro que va a ser una ventaja muy grande, porque el profesor va a conocer más al maestro tutor, van a tener más facilidad de relación...	330-232-...me temo que hay algunos docentes que a las sesiones de tutoría no le dan contenido del Practicum, le dan el sentido de la gestión y no del contenido de la asignatura...	
	501-505-...el Practicum tiene la dificultad de qué tipo de competencias necesitan de este refuerzo, como lo decíamos antes de acompañar al alumno en esa interpretación, de hacer el puente entre la teoría (y) práctica, que se separan tanto y que al final no es muy útil, o sea, todo este tipo de trabajo es un trabajo muy específico que hay seguir trabajando...	365-370-... si tú entiendes que en teoría tú no tienes que enseñar, sino que es una cosa a la que se van a hacer prácticas de algo que ya saben, relacionan así, la teoría ya la tienen de las asignaturas y la práctica la tienen en el colegio, yo lo único que tengo que hacer es gestionar esta dinámica y después poder corregir una memoria. Claro, eso te da un determinado tipo de tutorías...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
TUTOR 5			
260-263-... la coordinación académica se intenta dando un plan docente común. Facilitando, organizando equipos pero no tienen tiempo, no lo hacen con tiempo; yo ahora mismo no sé qué equipo tengo...	247-252-... Si yo tengo por ponerme a trabajar con unos profesores de otros departamentos el mes que viene, estos profesores ya tendrían que saber quiénes son, ya deberíamos haber empezado a discutir, a compartir, a elaborar cosas conjuntamente. Yo todavía no sé quiénes son. Entonces, claro, si tú tienes la premura de atender a tus alumnos en un determinado momento y no has podido hacerlo con el equipo...	242-244-... tú no puedes ponerte a trabajar en equipo un día antes de empezar el curso. Tuvimos una reunión porque la voluntad era buena pero, claro, había que solucionar el problema de la asignatura...	320-323-... Yo creo que hay que tener en cuenta estas competencias y ver cómo se pueden valorar, tenemos que hacer el trabajo con el centro y lo que podamos hacer desde aquí. Pero lo más importante sería poder montar un equipo de tutor de centro y tutor de universidad para poder hacer realmente esa valoración...
	292-294-... hay que trabajar más con el centro, hay tiempo. El trabajo con el tiempo sería manteniéndote como tutor del centro, porque este año va uno, al año siguiente desapareces cuando tú ya has establecido la relación...	293-296-... El trabajo con el tiempo sería manteniéndote como tutor del centro, porque este año va uno, al año siguiente desapareces cuando tú ya has establecido la relación y empiezas a hacer el trabajo, pues resulta que se ha acabado, porque, claro, una vez que conoces puedes contactar, negociar con ellos el programa...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
TUTOR 6			
78-82-... yo pienso que en estos momentos la evaluación se hace bastante mal porque los tutores del aula a veces sí que son críticos, reflexivos y ayudan al alumno a superar sus fragilidades y sus inseguridades, pero la mayoría de los casos valoran el elemento positivo de tener una persona joven que les ayude en el aula...	75-78...yo pienso que si se consigue que las escuelas trabajen de manera estable con las universidades y no sean un poco fruto del azar, que la idea es como con la escuela puedas establecer unos vínculos más o menos cualitativos...	49-52-... A veces hay alumnos que se encuentran con situaciones de falta de comunicación con el tutor porque han llegado a la escuela y le han dicho al tutor: “Yo quiero hacer esto”, y entonces el tutor ha reaccionado negativamente...	124-127-.....y capto esa interacción de aula, esa evaluación cualitativa que es tan difícil de hacer. Si hago el seguimiento individual como una reunión presencial en la escuela en este momento del Practicum, yo creo que puedo compensar, la relación...
431-433-... Hay gente que hacen cosas bonitas y como el maestro les dice: “Estoy muy contenta o tal”, y ellos creen automáticamente que merecen un excelente o una matrícula de honor...	85-87-... cómo pasar de esta situación paternalista o interesada y egoísta por parte de las escuelas a una actitud pro activa y positiva...	75-78-... si se consigue que las escuelas trabajen de manera estable con las universidades y no sean un poco fruto del azar, que la idea es que con la escuela puedas establecer unos vínculos más o menos cualitativos y estables, esto puede cambiar...	298-301-...esta rueda me iba muy bien porque me permitía conocer la realidad de aula de cada alumno y conocer individualmente la manera de actuar de cada alumno, y aparte de esto íbamos construyendo reflexiones alternativas, visiones...
	383-389-.... esto es un problema para los tutores de aquí porque los alumnos saben que los han calificado con muchos excelentes, muchos notables. Si haces una discusión crítica: “Bueno,	78-82-... yo pienso que en estos momentos la evaluación se hace bastante mal porque los tutores del aula a veces sí que son críticos, reflexivos y ayudan al alumno a superar sus	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
	no te has esforzado lo suficiente, aquí te hemos indicado que tenías que mejorar y no lo has hecho que será bueno"... entonces hay una valoración exagerada no de lo que ha hecho el estudiante, sino de la valoración positiva del maestro que se siente ayudado por una persona joven que tiene el aula...	fragilidades y sus inseguridades, pero la mayoría de los casos valoran el elemento positivo de tener una persona joven que les ayude en el aula...	
	449-451-... hay puntos que son débiles y que son puntos que se tienen que mejorar urgentemente y uno es el de formar equipos estables entre tutores de primaria y tutores de universidad...		
TUTOR 7			
296-298-... sea por un motivo o por otro, sea por ayuda o porque han conocido un colega, les ponen una nota que 10 es poco. Claro, lo que nosotros vemos es que hay que ponderarlo y podemos porque al	350-360-... Pero luego yo me he enterado que las pautas de observación que elaboramos, que deberían ser desde mi punto de vista de aplicación casi prescriptiva, pues después veo que hay algunos que dicen: "Yo eso no, a mi no	250-258-... están regulando ahora la participación de los centros en relación con las prácticas. Están en un proceso para conseguir que solo unos centros de referencia, los mejores centros, los que participan mejor en las prácticas y	399-... Al ser dos personas, nosotros evaluamos una parte y en la escuela evalúan la otra.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
final la responsable de la nota que se pone en la Universidad, que es donde se pone finalmente, somos nosotros...	me va bien”. Pero, bueno, lo hemos estado elaborando en equipo, se supone que es algo que como responsabilidad de equipo deberíamos llegar a un consenso, a unos acuerdos mínimos...habría que ser un poco más incisivos con los acuerdos mínimos, nadie se los puede saltar...	los que tienen esa voluntad de centros formadores... nosotros tenemos un plan de formación, esto es una asignatura, esto son estudios; bueno, los alumnos no van ahí para ayudar, no son monitores. Entonces tenemos que ponernos de acuerdo para conseguir que este alumno saque el máximo provecho de esta situación, somos cotutores...	
386-391-... Tener una visión más completa no sólo aquí sino ir más a la escuela, estar más en la escuela, romper un poco esta separación entre teoría y práctica, poder conseguir que los tutores de la escuela y los alumnos den más importancia a la construcción teórica con la que observan, con la que participan, con la que intervienen y a la vez al revés, nosotros ver eso cómo se lleva a cabo y poder volver, como esa espiral más reflexiva...	430-433-...creo que tenemos tanto que tener esta visión más global del generalista y a la vez los profesores que tienen una formación más generalista tienen que ver cómo se desarrolla esta visión generalista desde diferentes áreas en interdisciplinariedad...	267-276-... estamos intentando que no haya un divorcio, que no haya ni una ruptura o dos interpretaciones distintas de lo que van a hacer los alumnos ahí... los alumnos de prácticas, algunos se interpretan por libre, que los alumnos de prácticas... A veces tienen un tutor o no, o alguien que les dice: “Mira cómo lo hago y hazlo”... hay más diálogo en este sentido...	456-457-... la evaluación por competencias exige mucho trabajo en equipo, exige mucho una mirada retransversal.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
400-405-... Yo creo que los profesores de la escuela tendrían que participar con nosotros en seminarios para entender bien cuál tiene que ser nuestro rol y ver esa la relación teoría – práctica y a la vez nosotros deberíamos ir allá para ver más cómo se implementa, cómo se concretan determinadas consignas, instrucciones, cómo desde un marco teórico se va a una actuación, cómo se vuelve, yo veo que hay dificultades para que eso se lleve a cabo...		345-348-... Los equipos de prácticas son interdisciplinarios; cada uno viene desde su estatus y rol y sus concepciones y marcos teóricos pertrechados. Con eso para bien y para mal. Esto no es fácil, todo lo que tiene de positivo que sean equipos interdisciplinarios también lo tiene de dificultoso...	
296-298-... sea por un motivo o por otro, sea por ayuda o porque han conocido un colega, les ponen una nota que 10 es poco. Claro, lo que nosotros vemos es que hay que ponderarlo y podemos porque al final la responsable de la nota que se pone en la Universidad, que es donde se pone finalmente, somos nosotros...		351-355-... luego yo me he enterado de que las pautas de observación que elaboramos, que deberían de ser desde mi punto de vista de aplicación casi prescriptiva, pues después veo que hay algunos que dicen: “Yo eso no, a mi no me va bien”. Pero, bueno, lo hemos estado elaborando en equipo, se supone que es algo que como responsabilidad de equipo deberíamos llegar a un	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
		consenso, a unos acuerdos mínimos...	
386-391-... Tener una visión más completa no sólo aquí sino ir más a la escuela, estar más en la escuela, romper un poco esta separación entre teoría y práctica, poder conseguir que los tutores de la escuela y los alumnos den más importancia a la construcción teórica con la que observan, con la que participan, con la que intervienen y a la vez al revés, nosotros ver eso cómo se lleva a cabo y poder volver, como esa espiral más reflexiva...		386-391-... Tener una visión más completa no sólo aquí sino ir más a la escuela, estar más en la escuela, romper un poco esta separación entre teoría y práctica, poder conseguir que los tutores de la escuela y los alumnos den más importancia a la construcción teórica con la que observan, con la que participan, con la que intervienen y a la vez al revés, nosotros ver eso cómo se lleva a cabo y poder volver, como esa espiral más reflexiva...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
		391-394-... Otra dificultad que yo veo que si tenemos datos para ver, si tienes una buena comunicación con la escuela, no creo que desatendamos en la evaluación de manera muy peligrosa ese saber qué competencias. Pero se podría mejorar, y mucho, esta relación...	
		426-430-... la visión del generalista y la visión del especialista: claro, cada uno desde su área... no puedo guiar a nadie más,. Pues yo aquí creo que nuestras competencias estarían en entredicho si tu reaccionas así, creo que tenemos tanto que tener esta visión más global ...	
		468-471-... Muchos alumnos nos dicen: "Si nos estás hablando que eso puede ser posible pensarlo y que eso debería ser así, ¿por qué aquí trabajan tan separadamente y en la escuela también?" Venimos de materias muy compartimentadas que entran un poco	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 33 A LA 34			
Objetivo 4 de la tesis: Describir los problemas y dificultades que los tutores universitarios del Practicum relacionan con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque de competencias.			
V. DIFICULTADES DE UNA EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA			
Dificultades de la evaluación según la nueva normativa universitaria			
33. ¿Se le ha presentado alguna dificultad para llevar a cabo las prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias? (tareas que se solicitan, el diseño o puesta en práctica de la programación, la confección de la memoria	34. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades y problemas?	35. ¿Qué dificultades se le presentan para realizar una evaluación reguladora o formativa?	36. ¿Cómo se atiende el desarrollo de las competencias en la calificación final?
		en contradicción...	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 35 A LA 37		
Objetivo 4 de la tesis: Reconocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basado en competencias.		
VI. EXPECTATIVAS QUE GENERA LA NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM BASADO EN COMPETENCIAS		
Expectativas de la evaluación según la nueva normativa universitaria		
35 ¿Qué expectativas le genera un Practicum basado en competencias en lo referente a las prácticas de evaluación?	36. ¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un Practicum basado en competencias?	37 ¿Qué conocimientos y competencias debería tener un tutor universitario sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?
TUTOR 1		
414-416-...Creo que es un proceso que no sé cómo avanzará, porque a veces depende de instrumentos humanos, de instrumentos burocráticos, de instrumentos organizativos...	411-414-...Yo creo que aquí todavía no hemos acabado de conjugar lo que podría ser la coordinación íntima entre los diferentes agentes de esta tutorización y de esta evaluación del Practicum, estamos en proceso, es un proceso. Mis expectativas son altas, pero no puedo decir que lo hayamos conseguido...	476-...reforzar ese seguimiento...
		408-411-...Yo tengo altas expectativas. Lo que ocurre es que estamos en un proceso de adaptación en el cual lo que estamos observando debe ser compartido con los otros tutores que también están siguiendo y llevando a cabo este Practicum y con la propia comisión de prácticas...
TUTOR 2		
370-377-... los resultados son de mucha mayor calidad, que los aprendices, se dan perfectamente cuenta de cómo es su proceso de aprendizaje, son capaces de analizarlo, explicarlo e interiorizarlo, se dan cuenta de cómo van aprendiendo, porque si no a veces ocurre que no saben valorar lo que hacen, cómo se interviene en la realidad profesional...hay muchísima reflexión-acción constantemente y modificación, funciona muy bien...	397-399-... debe ser evaluación continuada siguiendo lo del antes, durante y después, secuencia formativa, siguiendo la secuencia formativa, acumulativo donde vaya viendo retracción...	385-391-... los tutores de prácticas no tienen ningún tipo de formación organizada institucionalmente, entonces depende de la buena voluntad del profesor, de sus competencias, de su preocupación por adaptarse y ponerse al día, pero no hay una (...) de formación.. La única formación que se da es en las discusiones de coordinación de los tutores al iniciar: que comparten ideas, que comparten propuestas, se presentan unidades, modos de actuar, modos de evaluar, pero creo que aquí es donde hay que trabajar muchísimo...
TUTOR 3		
357-360-...Es que yo pienso que el Practicum es como la parte de la formación en donde realmente se pueden	392-398-... al ser el equipo docente una persona de educación física y una persona generalista,	421-423-... lo que ellos valoraban era que era su programación, ahora este es mi programa, entiende de

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 35 A LA 37		
Objetivo 4 de la tesis: Reconocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basado en competencias.		
VI. EXPECTATIVAS QUE GENERA LA NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM BASADO EN COMPETENCIAS		
Expectativas de la evaluación según la nueva normativa universitaria		
35 ¿Qué expectativas le genera un Practicum basado en competencias en lo referente a las prácticas de evaluación?	36. ¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un Practicum basado en competencias?	37 ¿Qué conocimientos y competencias debería tener un tutor universitario sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?
trabajar competencias, entendiendo competencias como la capacidad de resolver situaciones problemáticas en el contexto. ¿Dónde se da esto?, se da en el Practicum...	claro, se establecía que al principio costo, después funcionaron muy bien. Esto beneficia mucho a los alumnos, porque si no es solamente una visión. En el nuevo Practicum se dice equipos docentes multidisciplinares, donde siempre hay un generalista, se ha visto cómo ha funcionado porque en el fondo lo que se busca es un mejor aprendizaje del alumno....	dónde viene porque era suya. Ahí sí que quedaba coherente la programación...
		265-267-... yo parto de que soy maestra, he estado muchos años en el aula, he estado muchísimos años diseñando y llevando formación permanente del profesorado; por tanto, el contacto continuo a todos los niveles con la escuela...
TUTOR 4		
117-120-... Lo que hacíamos también trabajando colaborativamente los profesores era ir diseñando instrumentos que nos ayudaran a completar y comprender mejor los indicadores, para compartirlos. Entonces se estructuraba la evaluación en diferentes apartados...	130-133-... se consiguió que tuviera un tanto por ciento de la nota final importante la elaboración de la memoria durante el proceso del Practicum. ¿Por qué?. porque es la manera de implicar al profesorado en ir sacando los indicadores de seguimiento que el profesorado hace del proceso del alumno...	228-229-... vos vas tomando nota de cómo vas viendo el proceso, y yo esto lo iba teniendo en cuenta para la calificación...
283-285-... en el nuevo planteamiento de grado porque se está intentando una evaluación conjunta de que los maestros evalúen el Practicum y que los tutores del Practicum también tengan elementos para evaluar en el proceso...	509-513-... si algo tenemos que seguir mejorando son todos los recursos que nos ayuden en este campo a los tutores, a los maestros y a los alumnos claro que sí (...). Si que creo que es un proceso que hay que seguir haciendo y que quienes conocen irán tomando decisiones y lo irán	460-461-... tener claro qué momentos del proceso vos vas a tomar para evaluar y poner una nota que vos podas justificar bien...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 35 A LA 37		
Objetivo 4 de la tesis: Reconocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basado en competencias.		
VI. EXPECTATIVAS QUE GENERA LA NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM BASADO EN COMPETENCIAS		
Expectativas de la evaluación según la nueva normativa universitaria		
35 ¿Qué expectativas le genera un Practicum basado en competencias en lo referente a las prácticas de evaluación?	36. ¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un Practicum basado en competencias?	37 ¿Qué conocimientos y competencias debería tener un tutor universitario sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?
	haciendo...	
289-291-... que los mismos tutores de la universidad sean los mismos tutores de las escuelas durante unos años. Esto va a permitir más trabajo conjunto, un conocimiento conjunto...		393-401-...había una estructura que era bastante buena. Cada 15 días teníamos reuniones de coordinación, los tutores del Practicum cada quince días. Si no esto que te acabo de contar habría sido imposible de realizar, hacer criterios juntos de (...) evaluación, criterios juntos sobre la unidad de programación; uno de matemática, otro de lengua con criterios para orientar la unidad de programación para los alumnos y para evaluarla...

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 35 A LA 37		
Objetivo 4 de la tesis: Reconocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basado en competencias.		
VI. EXPECTATIVAS QUE GENERA LA NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM BASADO EN COMPETENCIAS		
Expectativas de la evaluación según la nueva normativa universitaria		
35 ¿Qué expectativas le genera un Practicum basado en competencias en lo referente a las prácticas de evaluación?	36. ¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un Practicum basado en competencias?	37 ¿Qué conocimientos y competencias debería tener un tutor universitario sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?
<p>486-496-... te permite un seguimiento muy positivo de los alumnos y si en esta nueva etapa se fidelizan las escuelas, esto encuentro que va ser una ventaja muy grande, porque el profesor va a conocer más al maestro tutor, van a tener más facilidad de relación y los procedimientos después se agilizan, con lo cual puedes ir más a lo que toca, ya no hace falta compartir cada año lo que tienen que hacer...permitir un mejor trabajo conjunto y que van a facilitar un buen seguimiento, pero que las condiciones para hacer un buen seguimiento si tú tienes la idea de que es importante hacerlo, están...</p>		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 35 A LA 37		
Objetivo 4 de la tesis: Reconocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basado en competencias.		
VI. EXPECTATIVAS QUE GENERA LA NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM BASADO EN COMPETENCIAS		
Expectativas de la evaluación según la nueva normativa universitaria		
35 ¿Qué expectativas le genera un Practicum basado en competencias en lo referente a las prácticas de evaluación?	36. ¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un Practicum basado en competencias?	37 ¿Qué conocimientos y competencias debería tener un tutor universitario sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?
TUTOR 5		
302-...me hace mucha ilusión...	320-323-... Yo creo que hay que tener en cuenta estas competencias y ver cómo se pueden valorar, tenemos que hacer el trabajo con el centro y lo que podamos hacer desde aquí. Pero lo más importante sería poder montar un equipo de tutor de centro y tutor de universidad para poder hacer realmente esa valoración...	307-298-... Conocer la escuela, tiene que saber lo que son las escuelas de primaria, haber estado en las aulas y tener competencias en aquello que quieres enseñar a los alumnos a ser competentes. Ser capaz de negociar con los tutores los programas, poder trabajar en equipo, igual que se le pide a los alumnos para trabajar las diferentes competencias...
TUTOR 6		
72-78-... lo primero que yo pienso que deberíamos hacer es trabajar más en equipo los tutores de las escuelas de primaria y los tutores de aquí para ponernos de acuerdo en la evaluación, que debería de ser cualitativa y reflexión sobre la práctica. Como esto está en proceso de construcción, yo pienso que si se consigue que las escuelas trabajen de manera estable con las universidades y no sean un poco fruto del azar, que la idea es que con la escuela puedas establecer unos vínculos más o menos cualitativos y estables, esto puede cambiar...	337-340-... Por eso sería tan importante que en la tutoría del maestro de primaria que ven el seguimiento individual del alumno y a veces pueden observar cómo trabaja en aula, y ellos ya las fichas las tienen desde la evaluación de los tutores; estas fichas no dejan de ser una observación un poco exterior de cómo funciona el alumno si hubiera un trabajo como más coordinado, de tipo cualitativo, entre el tutor de aquí y el tutor de la escuela, nos acercaríamos a lo que puede ser una evaluación cualitativa...	295-... trabajando a partir de situaciones concretas de aula...
89-92-... lo que no se puede hacer es ir desde la Universidad a las escuelas de primaria y esperar a que te solucionen la vida ahí. No, no es esto, tiene que ser un trato de igualdad, un trato respetuoso con la iniciativa de trabajar y de hacer proyectos...		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DATOS DE LAS PREGUNTAS DE LA 35 A LA 37		
Objetivo 4 de la tesis: Reconocer las expectativas de los tutores universitarios del Practicum sobre las nuevas propuestas de evaluación y calificación que exigen las nuevas titulaciones oficiales de grado basado en competencias.		
VI. EXPECTATIVAS QUE GENERA LA NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PRACTICUM BASADO EN COMPETENCIAS		
Expectativas de la evaluación según la nueva normativa universitaria		
35 ¿Qué expectativas le genera un Practicum basado en competencias en lo referente a las prácticas de evaluación?	36. ¿Cómo cree que debe ser la práctica de evaluación de un tutor en un Practicum basado en competencias?	37 ¿Qué conocimientos y competencias debería tener un tutor universitario sobre la evaluación? ¿Qué formación debería recibir que no posee actualmente?
TUTOR 7		
421-424-...nuestros alumnos no pueden estar solos en el aula, tienen que tener alguien que les esté observando y con quien entrar en diálogo. No deberían estar nunca solos. Por mi parte sí que veo que tiene muchas posibilidades el Practicum en este sentido, pero entendido que es un Practicum preprofesionalizador pero con estudiantes...	339-343-...En el proceso que ha sido más favorable que he comentado determinados documentos además se continuaban revisando y elaborando, siempre eran documentos de la Comisión, pero algunos documentos eran del equipo, eran abiertos y mejorables. Teníamos encargos por subgrupos de continuar elaborando o revisar la ficha o revisar el plan docente. ..	456-457-... la evaluación por competencias exige mucho trabajo en equipo, exige mucho una mirada retransversal...
		466-471-...Muchos alumnos nos dicen: “Si nos estás hablando que eso puede ser posible pensarlo y que eso debería ser así, ¿por qué aquí traban tan separadamente y en la escuela también?”. Venimos de materias muy compartimentadas que entran un poco en contradicción....

ANEXO N° 7

Feedback que ofrece el tutor universitario como ayuda educativa al estudiante del Practicum

<p>26. <i>¿Durante el proceso de seguimiento de las situaciones de evaluación, usted da feedback a los estudiantes, ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?</i></p>	<p>27. <i>¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?</i></p>	<p>28. <i>¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?</i></p>	<p>29. <i>¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal?)</i></p>
<p>TUTOR 1</p>			
<p>313-319-... Lo que pasa es que es procesual de forma que cuando realizan un documento de un apartado imaginemos...hay preguntas en el texto, sobre el texto, se devuelve, vuelve a venir replicado. Se le pregunta esta unidad, cuántas sesiones va a tener y el estudiante contesta y ¿cómo va a distribuir?; al final se va construyendo conjuntamente pero es un proceso nunca es un proceso cerrado muerto, es un proceso que viene desde el inicio de las prácticas...</p>	<p>326-328-... hacerlo consciente y también ayudarle a que sistematice aquellas competencias que está adquiriendo. Las sistematice y las plasme en el documento final de la memoria, que lo tenga reflejado...</p>	<p>341-344-... Los estudiantes que creen que es un compromiso, que las prácticas son importantísimas para su construcción personal y académica, agradece mucho ese acompañamiento. Al final del proceso han ganado muchísimo, han construido mucho....</p>	<p>275-282-...predomina mucho el feedback oral en debate en grupo, entre los alumnos también. O sea, las líneas del feedback son bidireccionales y multidireccionales. Todo el mundo puede participar con orden reflexionando y haciendo su aportación sobre el tema que el alumno o que yo misma allá sugerido. También por escrito a través de los correos electrónicos por ejemplo los estudiantes que envían notas que están preocupados por algo que han realizado una consulta en ocasiones se responden por correo electrónico o a veces entre ellos a manera de foro responden o contribuyen a aclarar cualquier problema o dificultad...</p>
<p>359-361-...se le pide que reflexione, valore, lo vaya dejando plasmado sobre el documento que va construyendo y se le va haciendo el feedback. Sobre todo el elemento es un elemento escrito. Además de lo que vayamos a conversar seguro...</p>			<p>308-... Sobre todo en entrevistas oralmente o por escrito...</p>

26. <i>¿Durante el proceso de seguimiento de las situaciones de evaluación, usted da feedback a los estudiantes, ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?</i>	27. <i>¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?</i>	28. <i>¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?</i>	29. <i>¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal?)</i>
379-381-...competencias sobre evaluación es para los niños pero que no va con ellos, es decir que requiere también un andamiaje individualizado...			de reflexión durante las prácticas...
TUTOR 2			
106-107-... yo no daba nunca nada por bueno sin haber visto qué escribían, cómo la escribían y a menudo les hacíamos feedback para que modifiquen cosas o las revisarán...	288-289-...Para mí es fundamental, fundamental, que ellos vayan haciendo y viendo que la tutora va siguiendo su proceso...	312-319-...era constante cada semana asistían a la tutoría, por lo tanto en la tutoría...todos compartían o que habían hecho, exponían casos, situaciones...por lo tanto era bastante enriquecedor y depende se cogían ideas unos de otros...	298-299...Verbal. Era un diálogo, siéntate bien...
336-339-...en lo referente a habilidades comunicativas hay estudiantes que te confiesan que nunca lo habían trabajado de esa forma y se pregunta por qué eso no me lo decían antes si esto semánticamente no cuadraba y era ilógico...		319-323-... Luego había una parte en que eran tutorías individuales...ellos iban rotando por lo tanto yo les veía continuamente; si había alguna cuestión me enviaban un correo electrónico...	
TUTOR 3			
203-208-...cada semana prácticamente tienen una entrega...poder revisar sus intervenciones para que se sientan más seguros también tu les tienes que ayudar a que hagan la reflexión...ellos tienen un día para entregar y en dos o tres días se le da al del feedback...	233-214-... Es totalmente individual tiene que ver con el desarrollo de cada estudiante en concreto ya ni el grupo es cada estudiante que está haciendo su Practicum...	132-134-...van teniendo feedback continuamente por tanto esto les ayuda a mejorar a reelaborar y por otro lado la conciencia de aprendizaje que tienen es muy superior ...	164-... la devolución es individual ellos presentan sus evidencias de forma individual...168-... se hacen devoluciones grupales de cosas muy concretas...

26. <i>¿Durante el proceso de seguimiento de las situaciones de evaluación, usted da feedback a los estudiantes, ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?</i>	27. <i>¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?</i>	28. <i>¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?</i>	29. <i>¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?</i>
TUTOR 4			
410-... Bueno era mucho...	428-429-... Que ellos vieran en qué sentido yo creía que iban bien y en qué sentido yo les proponía cambios no era mucho más elaborado no, no...	411-... oral normalmente sobre trabajos o documentos parciales que iban haciendo...	410-411-... el feedback de dos tipos oral en las tutorías u oral a partir de lo que sugerían...
514-... normalmente les doy feedback...			418-419-... yo me lo escribía y se los hacía siempre oral a ellos...
TUTOR 5			
81-82-... yo hacia un seguimiento de eso luego lo comentábamos semanalmente en la sesión de clase...	121-122-... durante el proceso tú vas valorando en función de lo que los alumnos te van aportando	83-... un seguimiento por procesos...	164-168-... Normalmente tú los ves en grupos pero tienes la opción individual y pueden hacer tutoría online... cuando tiene que planificar la unidad de programación... es cuando les debo dar más feedback individual, lo que es más nuevo para ellos es lo de planificar una cosa que realmente tienen que implementar...
88-... vas haciendo el seguimiento de todo esto y vas hablando y ayudando...		175-176-... Yo lo doy de forma oral, yo normalmente lo he hecho oral. En los documentos no les escribo pero les comento de forma muy pautada...	175-177-... Yo lo doy de forma oral, yo normalmente lo he hecho oral. En los documentos no les escribo pero les comento de forma muy pautada. Los estudiantes valoran el feedback yo he recibido un

26. <i>¿Durante el proceso de seguimiento de las situaciones de evaluación, usted da feedback a los estudiantes, ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?</i>	27. <i>¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?</i>	28. <i>¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?</i>	29. <i>¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal?)</i>
			comentario de una alumna que estaba muy contenta...
TUTOR 6			
278-281-... hacer una rueda lo que podemos llamar aprendizaje entre iguales pero esto a mí me sirve después para las entrevistas personales y el feedback personal, hay una parte que es la entrevista personal y otra parte que es el análisis del material que está redactando el alumno...	269-270-... El propósito es con la idea de que ellos vayan aprendiendo a partir de la práctica aprovechar la riqueza de la práctica...	281-285-...yo les digo que piensen en las situaciones mejores y peores que se han encontrado en el aula, el primer día es una situación más global de escuela pero después en el aula y a veces son cosas específicas vinculadas a la unidad didáctica o del funcionamiento de la unidad didáctica a veces son cosas de conflictos más globales...	326-329-... el análisis en profundidad sobre el proceso de la unidad didáctica, si hay 15 tutorías a partir de la tutoría 7 u 8 entendida la tutoría como el seminario de prácticas que duramos tres horas más o menos a partir de la tutoría 7 u 8 un poco más de la mitad lo que hago algún día los tutorizo individualmente...
237-239-... Me van mostrando el material que empiezan a diseñar y les voy validando, les ayudo, les doy materiales didácticos, libros de texto...		315-317-... Yo les sugiero que cambien cosas que mejoren algunos aspectos y luego ellos en principio incorporan las orientaciones que yo les doy ellos me entregan material y yo se los retorno...	275-277-... El primer día yo les digo que vamos a dedicar casi una hora a veces es más a veces es menos, depende de la situación hacer una rueda lo que podemos llamar aprendizaje entre iguales...
331-336-...me traen todo lo que tienen escrito y si puedo hago que me lo hayan entregando un día antes. Entonces yo le digo por aquí vas bien, por aquí te has pasado, eso es demasiado elevado para tus alumnos pero pregunta al tutor de aula. El ajuste concreto desde el punto de vista de contenido sobre todo las cuestiones conceptuales más abstractas le digo ten presente lo que hayan hecho los alumnos			

<p>26. <i>¿Durante el proceso de seguimiento de las situaciones de evaluación, usted da feedback a los estudiantes, ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?</i></p>	<p>27. <i>¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?</i></p>	<p>28. <i>¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?</i></p>	<p>29. <i>¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal?)</i></p>
<p>antes y pide consejo al tutor de aula...</p>			
<p>TUTOR 7</p>			
<p>100-101-...las consignas previas y las consignas de proceso al ser pocos alumnos permite que haya una regulación bastante efectiva...</p>	<p>140-143-... este proceso de feedback no es decir tu me escuchas, sino conseguir entrar en un diálogo, crear cierto reto de ruptura de la acomodación que el alumno puede tener sobre determinados temas y hacer ver que por ahí puede continuar pensando o continuar discutiendo consigo mismo o con los documentos o con la maestra o conmigo...</p>	<p>129-134-...elaboración de grupo o individual y después en estas entregas parciales también hay algunos comentarios pero a la vez estos también tienen una explicación oral o el alumno pregunta aquí que querías decir y finalmente las anotaciones sobre los resultados o en la memoria o en esa tutoría individual en la que se puede explicar por qué creo yo que tu proceso ha sido así, por qué considero que aquí falta, por qué considero que aquí está bien y también en la exposición oral...</p>	<p>124-127-...la mayoría de las clases son de grupo pero también hay un periodo en que son individuales, cuando nos falta tiempo con las tres horas que tenemos y durante la semana al menos media hora o tres cuartos para cada alumno es imprescindible sobre todo en el periodo de planificación, de programación de su unidad de programación...</p>
<p>218-225-...Yo lo que intento siempre es que tengan una actitud abierta, cuando veo que tienen una actitud cerrada o que consideran que su formación ya está terminada; porque cuando están en la práctica docente, a veces, ya tienen una actitud de que ya estoy tocando el cielo ya me sobra lo que tengo que hacer aquí, ya estoy en escuela y es el paraíso...y allá saben mucho y aquí no se si sabes</p>	<p>144-145-... el feedback tiene que servir para en ciertos contenidos estabilizar un momento de aprendizaje y en ciertos momentos dinamizarlos...</p>		<p>128-129-... Este feedback en el proceso de ayuda a la elaboración de grupo o individual y después de estas entregas parciales...</p>

26. <i>¿Durante el proceso de seguimiento de las situaciones de evaluación, usted da feedback a los estudiantes, ¿Qué intención o propósitos le guían al ofrecer feedback a los estudiantes?</i>	27. <i>¿Cómo conceptualiza el feedback? ¿Para qué lo da?</i>	28. <i>¿En qué momentos da feedback en una situación o actividad de evaluación?, durante una tarea, durante la elaboración de la misma o al finalizar la tarea?</i>	29. <i>¿Qué tipo/s de feedback da a los estudiantes (fundamentalmente verbal o escrito, individual o grupal)?</i>
o no sabes, esta regulación requiere otro tipo de posicionamiento. Yo sí que siempre intento poner en cuestión que están en un proceso que no se cierra que siempre está abierto...			
			127-133-...Entonces hay esta atención esta regulación oral, este feedback en el proceso de ayuda a la elaboración de grupo o individual y después en estas entregas parciales también hay algunos comentarios pero a la vez estos comentarios también tienen una explicación oral o el alumno pregunta aquí que querías decir y finalmente las anotaciones sobre los resultados o en la memoria o en esa tutoría individual en la que se puede explicar por qué creo yo que tu proceso ha sido así, por qué considero que aquí falta, por qué considero que aquí está bien y también en la exposición oral...
			169-170-...la devolución puede ser a cabo de una semana o 10 días, intento que no sea más...

Fuente entrevista realizada a tutores universitarios

