

Evaluación de competencias: retos en la formación práctica de los pedagogos

▮ Sonia Casillas Martín *

▮ Marcos Cabezas González **

▮ Sara Serrate González ***

Resumen

Las prácticas son un periodo en el que el estudiante toma contacto con la realidad profesional y tiene la oportunidad de desarrollar y adquirir competencias generales y profesionales. La finalidad del estudio que se presenta es conocer el grado de adquisición de competencias por parte de los alumnos del Grado en Pedagogía durante las prácticas externas. Se trata de un análisis de casos de tipo preexperimental y el instrumento utilizado ha sido una escala de evaluación, a partir de la cual, se han analizado y comparado las valoraciones que emiten los tutores de prácticas y la autoevaluación que realizan los estudiantes. Podemos concluir que la percepción manifestada por el alumnado sobre las competencias adquiridas es menos positiva que la manifestada por los tutores profesionales, siendo más críticos cuando se les plantean aspectos como la cantidad y calidad de las tareas desarrolladas, la competencia técnica adquirida o la capacidad de aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación de competencias. Formación práctica. Educación superior. Autoevaluación.

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesora en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca; E-mail: scasillasma@usal.es.

** Doctor en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesor en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca; E-mail: mcabezasgo@usal.es.

*** Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Salamanca. Profesora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. E-mail: sarasg@usal.es.

1. Fundamentación teórica

El *practicum* es una materia clave en la formación de cualquier profesional, ya que ofrece la oportunidad de experimentar la actividad en contextos y situaciones reales, favoreciendo así la cimentación de su identidad y su inserción en la futura cultura profesional (LÓPEZ; FERNÁNDEZ, 2010). Es un marco idóneo donde se unen el mundo formativo y el laboral, ya que permite al estudiante aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante su formación, posibilitando una aproximación global e interdisciplinar a los problemas (RODICIO; IGLESIAS, 2011). Una oportunidad única para tomar contacto con el mundo profesional, desarrollar una actividad laboral y contribuir al desarrollo de un conocimiento propio (BLANCO; LATORRE, 2008). Y en el mundo de la educación, representa una oportunidad para hacer converger el conocimiento de la enseñanza, el conocimiento para la enseñanza y el conocimiento en la enseñanza (GONZÁLEZ; FUENTES, 2011).

Teniendo en cuenta el Real Decreto nº 1.707/2011 (ESPAÑA, 2011), por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios esta materia constituye una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las Universidades, cuyo objetivo es permitirles aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, les faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento.

Rodríguez, Calmaestra y Maestre (2015, p. 415) conciben el *practicum* como:

Un periodo formativo en el que se articula la acción de la universidad y de otros centros profesionales externos para ofrecerle al estudiante una tutorización sobre su fase de prácticas. Ésta se desarrolla en un contexto profesional real en la cual dicho estudiante debe participar activamente y conectar teoría y práctica a través de la reflexión en la acción para poder adquirir e interiorizar los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes propias de la profesión para la que se está formando.

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, el *practicum* nace como un escenario ideal tanto para adquirir y poner en práctica competencias profesionales como para facilitar el tránsito entre el mundo académico y el laboral (MENDOZA; COVARRUBIAS, 2014).

La evaluación es un elemento necesario en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los elementos clave del currículo, además de uno de los instrumentos o medios más eficaces para valorar el logro de objetivos, habilidades o competencias (CASILLAS, 2008).

Existen diferentes maneras de entender un proceso de evaluación educativa, según el objetivo o finalidad de la misma. Para Coll et al. (1999), la evaluación educativa es un concepto complejo, en el que hay que ir con extremada precaución, ya que en ocasiones proporciona reproducciones estáticas de un proceso que es, por definición, dinámico. Por ello, el aspecto clave de toda evaluación es determinar qué se evalúa, acompañado de otras aclaraciones tales como para qué, cómo, quién y cuándo. Con el paso del tiempo, estos planteamientos han ido cambiando, y la evaluación educativa ha sufrido profundas transformaciones conceptuales (ESCUDERO, 2003). Así, en la evolución del concepto se aprecia como éste ha intentado dar respuesta a las demandas surgidas en cada momento histórico. Entre los ámbitos de estudio se destaca el de la evaluación de los aprendizajes, el cual, en los últimos años, ha recibido un impulso renovado como consecuencia de los profundos cambios que vienen experimentando las universidades de todo el mundo (MANZANARES; SÁNCHEZ, 2012). En la actualidad, caracterizada por profundos cambios de paradigma y de modelo educativo, la evaluación es un elemento que también necesita, sin duda, ser revisado y continuamente actualizado (BAARTMAN et al., 2007).

Uno de los grandes retos en el Espacio Europeo de Educación Superior es el paso hacia un modelo de docencia centrado más en el aprendizaje de los alumnos que facilite el desarrollo de competencias, algo que debe ir más allá de la asimilación, por parte de los estudiantes, de una multitud de conocimientos de la que no encuentren una utilidad más allá de su paso por la universidad. Por ello, todos los elementos curriculares deben planificarse y desarrollarse teniendo en cuenta el tipo de competencias que se desea que adquieran los estudiantes. Y la evaluación, como uno de los elementos clave del currículo en continua interrelación con el resto, debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas (GARCÍA; MORILLAS, 2011).

El Real Decreto nº 1.393/2007 (ESPAÑA, 2007), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, contempla que la enseñanza debe organizarse

de modo que desarrolle la adquisición de competencias por parte de los alumnos, y preste especial atención a los métodos de aprendizaje y a los procedimientos de evaluación.

La enseñanza por competencias se ha ido imponiendo como el enfoque pedagógico dominante en los últimos años. Nacido en el ámbito laboral, el concepto de competencia hace referencia a todos aquellos aspectos (habilidades, destrezas, actitudes...) que debe poseer un profesional para desarrollar su labor de una forma eficaz (JORNET et al., 2011).

De esta manera, si entendemos por competencia la adquisición eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes, debería ser constatada y confirmada al comprobar la adquisición de esa habilidad con un criterio previamente establecido, de tal forma que resultaría más adecuado si se evalúa de modo integral y no cada uno de sus elementos de manera separada (VILLA; POBLETE, 2011; DE LA ORDEN, 2011).

Si nos centramos en la evaluación de competencias, Castro (2010, p. 118) la define como “un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real”, aunque, evidentemente, teniendo en cuenta que las combinaciones de problemas y contextos reales pueden ser infinitas (ZABALA; ARNAU, 2007).

La finalidad de toda evaluación, también en el caso de la evaluación de competencias, es mejorar su dominio en el alumnado implicado, además de constituir una herramienta para la mejora del propio aprendizaje y de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de pasar de una “evaluación del aprendizaje” a una “evaluación para el aprendizaje” (LÓPEZ, 2011), e incluso a una evaluación “como aprendizaje” (KNIGHT, 2005; TORRANCE, 2007), ya que una evaluación de calidad puede enseñar más que muchas otras actividades de aprendizaje que se emplean en el proceso de enseñanza con asiduidad.

Para su desarrollo y adquisición hay que considerar cómo se van a evaluar, ya que la evaluación tiene que ser coherente con las metodologías utilizadas (BENITO; CRUZ, 2007). Teniendo en cuenta el tipo de evaluación que se pretende realizar, es necesario identificar qué instrumentos van a emplearse para recoger la información o evidencias. Son muchas las técnicas existentes, y en ocasiones, muestran cierta complementariedad unas con

otras. Por lo tanto, es importante utilizar, dentro de esta amplia variedad, aquellas que sean acordes con las competencias consideradas.

De este modo, algunos autores reconocidos como Villa y Poblete (2011) presentan distintas clasificaciones. De todas ellas, podemos recopilar instrumentos como: pruebas objetivas; pruebas de preguntas cortas; pruebas científico-matemáticas, de aplicación simple o de resolución de problemas; pruebas orales, ejecuciones, pruebas mediante la simulación y la adjudicación de roles profesionales donde se evalúa el desempeño del estudiante ante una situación específica; prácticas estructuradas o de ejecución práctica, evaluación de laboratorio o en un entorno realista; y dossier de aprendizaje o una selección de los trabajos hechos por el estudiante, en los que se reflejan los esfuerzos, progresos y aprendizajes.

Asimismo, es recomendable, además, articular diversas estrategias evaluativas que impliquen a múltiples agentes como la autoevaluación, la evaluación recíproca entre estudiantes y la coevaluación entre profesorado y alumnado, de manera que se le otorgue una mayor implicación a todos los participantes en el proceso evaluativo (BLACK; WILLIAM, 1998; BRETONES, 2008; ECHEBERRÍA, 2002; FALCHIKOV, 2005; RODRIGUES IBARRA; GÓMEZ, 2011; MEDINA; DOMÍNGUEZ; SÁNCHEZ, 2013; MCDONALD; BOUD, 2003; RODRÍGUEZ; HERNÁNDEZ, 2012; TARAS, 2002; 2010; TREVITT; BREMAN; STOCKS, 2012). La evaluación compartida considera la evaluación de los diferentes agentes involucrados, consiguiendo mejores resultados en los alumnos y favoreciendo importantes competencias en los mismos (LÓPEZ, 2011).

2. Metodología

En esta investigación, se ha utilizado un enfoque cuantitativo y se ha seleccionado un diseño de tipo no experimental (KERLINGER; LEE, 2002). El método utilizado ha sido descriptivo-inferencial, por medio del estudio de encuesta electrónica (DÍAZ, 2012). El *Practicum* del grado en Pedagogía supone 240 horas de actividad presencial en la institución o en el centro de prácticas a lo largo de las cuales los estudiantes tienen oportunidad de desarrollar competencias propias de su práctica profesional. Se ha seleccionado esta metodología de análisis de datos con el fin de concretar la percepción de los agentes implicados en este período formativo respecto a la adquisición de

competencias, y comprobar las diferencias existentes entre tutores y estudiantes con el objetivo de realizar los ajustes necesarios que repercutan en la mejora de las prácticas externas universitarias.

2.1. Objetivos

Con esta investigación se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Conocer la percepción que los estudiantes del Grado en Pedagogía y sus tutores profesionales tienen respecto a las competencias desarrolladas durante el periodo de prácticas externas.
- Determinar si durante el período de prácticas los estudiantes consideran que adquieren y desarrollan competencias generales y profesionales necesarias e imprescindibles para complementar su proceso de aprendizaje.
- Comparar la percepción de los estudiantes sobre la adquisición de competencias con la evaluación que realizan los tutores profesionales sobre el desempeño de los alumnos en su período de prácticas en el centro.

En definitiva, el principal propósito de este artículo es el de analizar las evaluaciones realizadas, tanto por los estudiantes, sobre su propia adquisición de competencias durante la realización de sus prácticas, como por los tutores profesionales responsables, y comprobar si existen diferencias entre ambas.

2.2. Población y Muestra

La población está constituida por un total de 68 alumnos (todos los matriculados) que, durante el curso 2014-2015, cursaron los 24 créditos de la asignatura de *Practicum* del Grado de Pedagogía en la Universidad de Salamanca. La muestra final, formada por 55 estudiantes, supone un 81% de la población de referencia, lo que informa suficientemente su representatividad. Una segunda muestra está compuesta por los 55 tutores profesionales, encargados de tutorizar el proceso de los estudiantes en los centros que, mediante convenio, colaboran con la Universidad para facilitar prácticas propias de la titulación correspondiente.

2.3. Instrumento

Para la recogida de los datos, se utilizó un informe de evaluación, en formato de cuestionario, siguiendo el modelo de evaluación de las prácticas externas proporcionado por el Servicio de Inserción Profesional, Prácticas y Empleo de la Universidad de Salamanca. Esta escala fue cumplimentada tanto por los tutores profesionales de los centros como por los mismos estudiantes implicados, una vez finalizado el período de prácticas externas y antes de conocer las notas otorgadas en la asignatura.

Todas las habilidades valoradas (13) a partir de los diferentes ítems que forman el instrumento de evaluación de las prácticas externas, se pueden ver en la tabla I.

Cuadro1 - Informe de evaluación de las prácticas externas del Grado en Pedagogía

Bloque I: Competencias Generales	Capacidad técnica adquirida
	Capacidad de aprendizaje
Bloque II: Competencias profesionales	Grado de creatividad e iniciativa dentro del centro
	Sentido de la responsabilidad
	Facilidad de adaptación al centro y sus necesidades
	Grado de implicación personal con el centro
	Motivación a lo largo de las prácticas
	Capacidad en la recepción a las críticas
	Puntualidad
	Relaciones en el entorno laboral
	Capacidad de trabajo en equipo
Bloque III: Valoración general	En general, mi/la experiencia de prácticas ha sido
	Cantidad y calidad de las tareas desarrolladas

Fuente: Los autores (2017).

Las respuestas se distribuyen en una escala de 0 a 10, siendo 0 el valor mínimo y 10 el máximo. Entendiendo que el 5 indica el punto medio donde vemos si el estudiante y los tutores profesionales consideran adquirida esta competencia (apto). Con esta escala, habitual en el contexto académico, podemos tener una mejor visión de la perspectiva de tutores y alumnos sobre las habilidades y competencias desarrolladas en el ámbito profesional.

2.4. Análisis de los datos

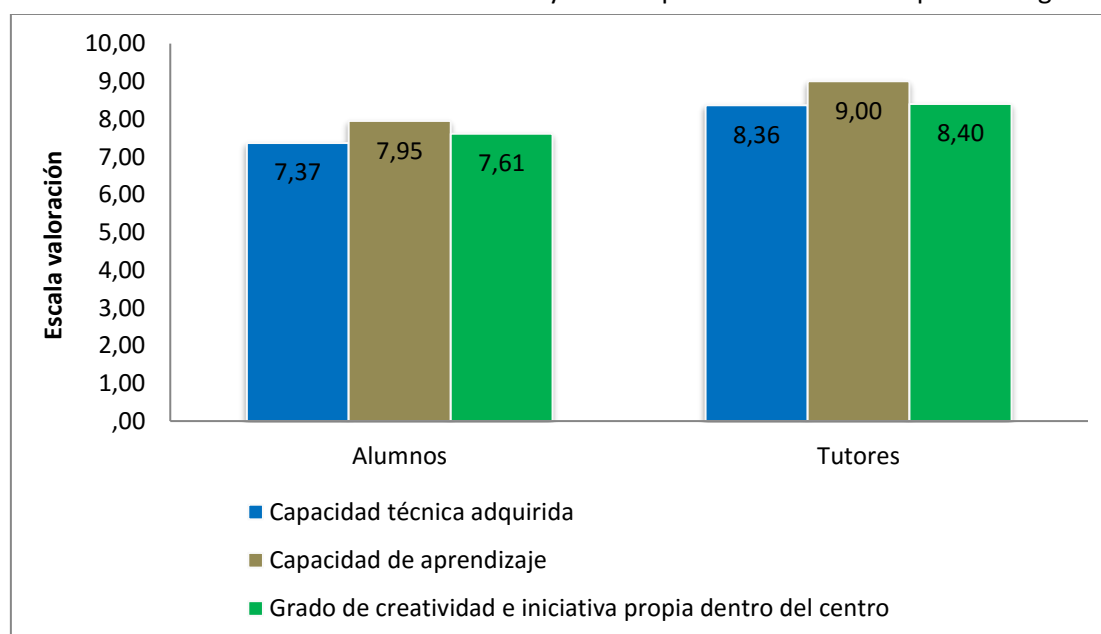
Para analizar los datos recogidos, se ha utilizado el programa informático de análisis estadístico SPSS v.21. El tratamiento de los mismos ha sido descriptivo e inferencial, por medio del análisis de medias obtenidas por el grupo en las diferentes habilidades

evaluadas. Así mismo, se ha realizado un análisis de tipo inferencial a partir de una comparación de medias. Una vez comprobados los supuestos paramétricos de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk) y de Homocedasticidad (prueba de Levene), se optó por la utilización de pruebas no paramétricas, de contraste de hipótesis, en concreto la prueba U de Mann-Whitney, por tratarse de dos muestras independientes, lo que nos ha permitido comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las dos valoraciones.

3. Resultados

Como se puede comprobar en el gráfico 1, las medias obtenidas tanto por los alumnos como por los tutores profesionales en las tres competencias generales evaluadas se encuentran muy por encima del 5, por lo que podemos afirmar que ambos agentes implicados en las prácticas “aprueban” la adquisición de estas habilidades en su desarrollo profesional, expresando que la adquisición de competencias generales ha sido notable, rondando en algún caso el sobresaliente.

Gráfico 1 - Valoración media de estudiantes y tutores profesionales en competencias generales



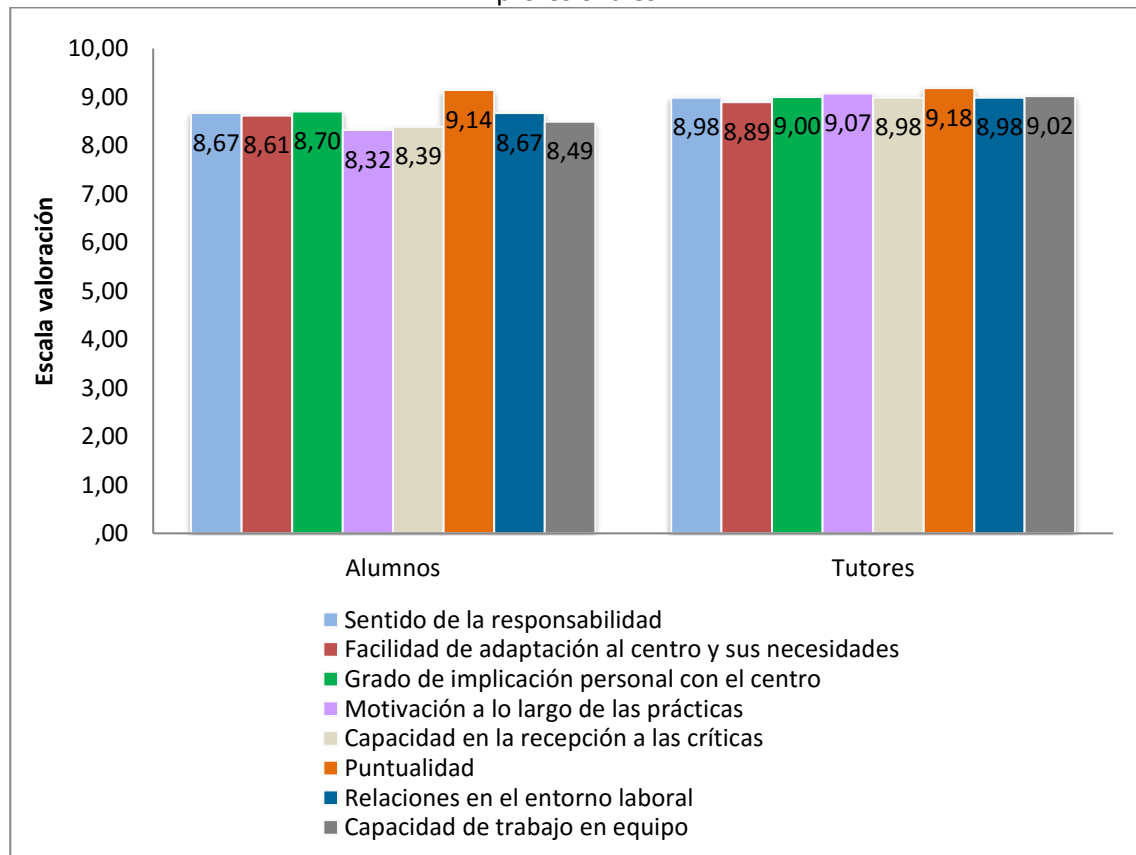
Fuente: Los autores (2017).

Como podemos observar, en todos los casos, los tutores profesionales valoran las competencias con notas más elevadas que los propios alumnos, encontrando diferencias estadísticamente significativas en las tres competencias examinadas, en la valoración

respecto a la **adquisición de la capacidad técnica** ($t=-3.007$; $p=0.003$), en la **capacidad de aprendizaje** ($t=-3.413$; $p=0.001$) y en el **grado de creatividad e iniciativa** ($t=-2.364$; $p=0.018$).

Las puntuaciones obtenidas en la valoración de las competencias profesionales son, en general y en ambas muestras, más elevadas que en las competencias generales. Se observa en el gráfico 2 que, la adquisición de competencias profesionales ha sido “notable”, y en varios casos “sobresaliente”.

Gráfico2 - Valoración media de estudiantes y tutores profesionales en competencias profesionales



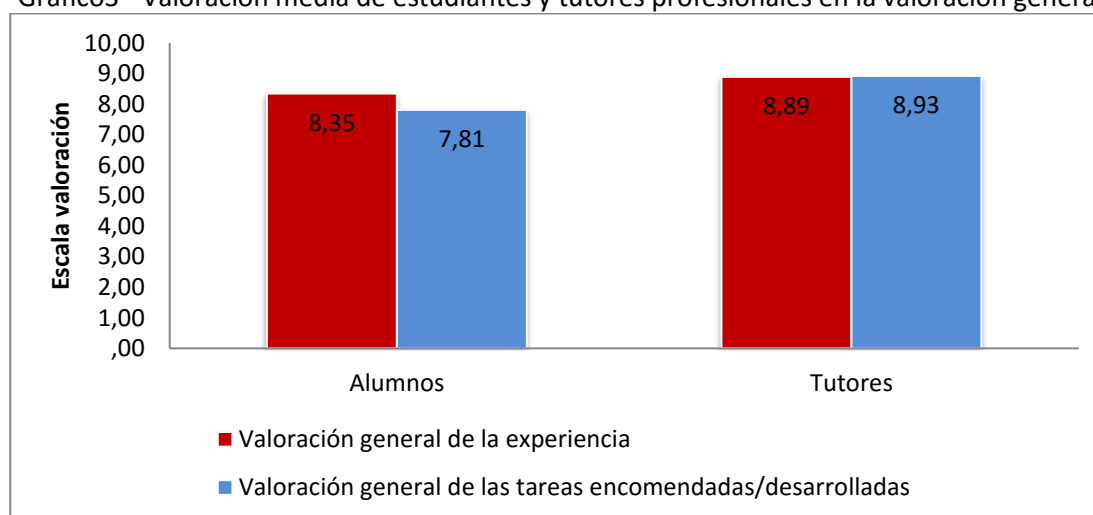
Fuente: Los autores (2017).

En aquellos aspectos en los que tutores profesionales y alumnos se hallan más de acuerdo en cuanto al grado de su consecución, son los relacionados tanto con la **puntualidad**, como con el **sentido de la responsabilidad** y las **relaciones en el entorno laboral**, aspectos todos ellos necesarios e imprescindibles al igual que requeridos en cualquier ámbito profesional en el que vayan a trabajar los futuros pedagogos.

Por otro lado, se han encontrado diferencias sobre las competencias **motivación a lo largo de las prácticas** ($t=-2.526$; $p=0.012$) y la **capacidad en la recepción a las críticas** ($t=-$

2.401; $p=0.016$). Respecto a la primera de ellas, los estudiantes asumen que la motivación desciende a lo largo del período de prácticas, en determinados casos, sobre todo cuando se encuentran con aspectos profesionales que no satisfacen sus expectativas. Respecto a la segunda, los estudiantes no se autoevalúan con puntuaciones muy altas en lo que se refiere a la **recepción de las críticas**, asumiendo que les cuesta recibir *feed-back*, no en todos los casos positivos, aunque sí en todas las situaciones con una intencionalidad de aumentar sus aprendizajes prácticos. En este sentido los tutores profesionales puntúan de forma elevada la recepción a las críticas por parte de los estudiantes, obteniendo una puntuación media cercana a los 9 puntos.

Gráfico3 - Valoración media de estudiantes y tutores profesionales en la valoración general



Fuente: Los autores (2017).

Si nos centramos en la valoración general del período de prácticas externas, las puntuaciones medias indican que tanto alumnos como tutores profesionales se encuentran satisfechos con la experiencia, existiendo diferencias estadísticamente significativas ($t=-4.470$; $p=0.000$) sobre la **valoración de las tareas**. En este caso, los tutores profesionales valoran de forma positiva el desarrollo, por parte del alumno, de las tareas encomendadas, y, sin embargo, los estudiantes, otorgan puntuaciones menores a las tareas desarrolladas a lo largo del período de prácticas externas. A este respecto debemos apuntar que las tareas que desempeña un pedagogo habitualmente en su trabajo son muy heterogéneas y diversas, en función del ámbito en el que se encuentre, siendo por ello posible que los estudiantes puedan encontrar una descompensación, por

exceso o por defecto, de las tareas a desarrollar y, por otro lado, no cumplir en ambos casos con las expectativas o ideas preconcebidas con las que comienzan el período de prácticas externas.

4. Conclusiones y discusión

Teniendo en cuenta que la evaluación es un elemento esencial en cualquier proceso de enseñanza, la evaluación de las competencias adquiridas durante el período de prácticas externas se convierte en un aspecto clave para determinar si los estudiantes han realizado un adecuado aprovechamiento de sus prácticas y si, una vez finalizadas las mismas, se sienten más preparados para desempeñar un trabajo profesional. En este sentido, la auto-evaluación de los estudiantes nos aporta información importante respecto a si encuentran utilidad en los conocimientos adquiridos en la universidad y su aplicación en el ámbito profesional. Es para ello imprescindible transformar los procesos de evaluación de las prácticas externas en una oportunidad de aprendizaje y reflexión crítica, puesto que es durante este período cuando el estudiante realiza un aprendizaje experiencial que le aporta registros nuevos que no se pueden aprender de forma teórica en el espacio del aula universitaria. Podemos reconocer, por tanto, que las acciones pedagógicas en el contexto real pueden impactar positivamente en la consolidación de aprendizajes prácticos.

Por su parte, los profesionales, responsables de la tutorización del alumnado en las diferentes instituciones y centros participantes, ofrecen una visión específica sobre las habilidades, destrezas y actitudes que el alumno posee para desarrollar una labor profesional de forma eficaz y comprobar su adquisición (JORNET et al., 2011). La visión y las aportaciones de este experto, como figura determinante en el proceso, hará que el alumno aprenda aspectos muy importantes de su profesión.

En este sentido, a partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio, se comprueba que la percepción manifestada por el alumnado en cuanto a las competencias adquiridas a lo largo de sus prácticas es menos positiva que la manifestada por los tutores profesionales, siendo más críticos cuando se les plantean aspectos como la cantidad y calidad de las tareas desarrolladas, la competencia técnica adquirida o la capacidad de aprendizaje (LATORRE; BLANCO, 2011). Realizar un ajuste entre las demandas de los

estudiantes y las necesidades reales de los centros de prácticas es una labor enriquecedora del *practicum* en estudios de educación, más aún cuando las prácticas externas en una titulación como el Grado en Pedagogía implican diversidad de perfiles e instituciones con características muy diferentes. Es imprescindible llevar a cabo una revisión del trabajo a desarrollar por los estudiantes, en un intento de dar respuesta a las necesidades de ampliar la calidad en las tareas a realizar por ellos, la transmisión en el conocimiento, por parte de los tutores, de los aspectos técnicos y prácticos de la profesión para alcanzar unas cotas más altas en la percepción del alumno respecto al aprendizaje adquirido a lo largo de este periodo formativo.

Sería interesante tener en cuenta, para futuras prácticas, las manifestaciones de satisfacción del alumno, ya que, en relación al grado de **creatividad e iniciativa** como aporte en su período de prácticas, decrece considerablemente. Las expectativas y ganas manifestadas por la mayoría de los alumnos respecto al período de prácticas (CASILLAS; GONZÁLEZ; SERRATE, 2015) ocasionan que estos elaboren un mapa mental de las posibilidades que va a ofrecerle el centro y, por lo tanto, del aporte que va a poder ofrecer como alumno pre-profesional al trabajo en esa institución, aspecto ya manifestado en los resultados de otros estudios similares (HEVIA, 2010). La realidad es, en ocasiones, un tanto diferente, por lo que muchos centros e instituciones tienen una organización del trabajo profesional muy planificada y cerrada, no dando lugar ni a la improvisación ni a nuevas alternativas de intervención. Aunque bien es cierto que la universidad invierte un gran esfuerzo en mostrar a los futuros profesionales los diversos tipos de prácticas existentes, además de explicarles las características de cada una de ellas, quizá sería conveniente, para mejorar este proceso de aprendizaje práctico, elaborar una guía profesional de las labores a desarrollar y concretarlas en los tipos de instituciones, donde se disgreguen las funciones del pedagogo de acuerdo al tipo de centro, población a la que atiende, miembros del equipo de trabajo, etc. Esto repercutiría favorablemente en que el alumno asumiera su trabajo en prácticas de una forma más optimista y con mayor seguridad (SERRATE; CASILLAS; CABEZAS, 2016).

Se intuye, que todos los aspectos que tienen que ver con las competencias profesionales se consiguen en un alto grado. Según las valoraciones otorgadas por ambos agentes, las prácticas aportan una mayor facilidad de adaptación del estudiante a la

realidad del centro, un mejor grado de implicación personal, además de optimizar las relaciones con el entorno laboral y desarrollar mejor la capacidad de trabajo con el resto del equipo de profesionales que intervienen en la institución.

No ocurre de igual forma con las competencias profesionales relacionadas con la **motivación**, manifestada por los estudiantes a lo largo de las prácticas, ni tampoco con la capacidad para la **recepción a las críticas**. Con respecto a la primera variable, es importante aludir a que el período de prácticas supone 240 horas para el alumno de forma intensiva en la que no tienen clase en la universidad, de tal forma sería necesario conocer si este hecho influye negativamente en la motivación del alumno. Lo que supone estar dedicados únicamente a las labores de la materia *practicum*, sin asistir a la universidad más que para las reuniones con el tutor académico. El realizar únicamente la tarea de asistencia a las prácticas, en determinados casos donde el alumno no encuentra la posibilidad de proponer iniciativas nuevas, donde considera que las tareas que desempeña en ocasiones se descuelgan de las que realmente corresponden a un pedagogo, puede ocasionar desmotivación. No obstante, las puntuaciones obtenidas en este ítem son positivas ($\bar{X}=8.32$) por lo que, en general, los alumnos encuentran motivación suficiente para desempeñar sus prácticas, manifestada y observada, también, por los tutores profesionales.

Con respecto a la segunda variable, los estudiantes no siempre se encuentran en disposición de asumir críticas externas negativas. En ocasiones esas críticas se traducen en recomendaciones respecto a determinados aspectos a mejorar como profesionales que les transmiten los tutores que guían el proceso, finalidad por otra parte del período de prácticas, pues este *feed-back* entre alumno-profesor favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y ayuda al alumno a mejorar su práctica profesional. Aspectos puramente metodológicos o de puesta en escena delante de los destinatarios de una intervención son aspectos que se aprenden a través de la práctica profesional. El alumno debe saber que la universidad cuenta con la materia Prácticas Externas para enseñarles y mostrarles cómo deben de comportarse como profesionales, habilidad que es difícil desarrollar desde otras materias (GONZÁLEZ; FUENTES, 2011).

Señalar que la evaluación que realizamos en este trabajo supone un enriquecimiento para la mejora de las prácticas externas. Se ha encontrado una gran relación entre las

autoevaluaciones de los estudiantes y las puntuaciones otorgadas por los propios profesores. La evaluación compartida respecto a las prácticas externas, por parte de los diferentes agentes involucrados (LÓPEZ, 2011) ofrece información imprescindible para que los responsables de la materia puedan introducir mejoras, concretamente en aspectos de coordinación y especificación de contenidos prácticos (GONZÁLEZ; HEVIA, 2011). Esto favorece conjugar de una manera satisfactoria las prácticas externas tanto para los estudiantes como para los tutores colaboradores.

Los resultados de otras investigaciones, muy similares a los obtenidos en este estudio, revelan que el análisis de las evaluaciones de prácticas externas efectuado a tres colectivos implicados en las mismas, tenían visiones propias sobre el desarrollo competencial de los estudiantes. Concretamente, el alumnado y los tutores de la Universidad eran bastante similares, y los tutores de los centros de prácticas, en cambio, valoraban más alto el grado de autonomía del alumnado en cuanto a competencias específicas, competencias para trabajar con otros profesionales y en cuanto a competencias para la sociedad del conocimiento, obteniendo diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de estos colectivos (ANEAS; REGUANT, 2015).

Para finalizar, añadir que el futuro pedagogo, durante sus prácticas, ha desarrollado las distintas competencias profesionales tanto generales como específicas, estudiadas en esta investigación, lo que demuestra una elevada profesionalidad docente de los pedagogos investigados.

En este sentido, la formación inicial universitaria debería abordar estas necesidades formativas con el fin de optimizar la formación práctica de los futuros profesionales de la pedagogía. Como propuesta de mejora se puede contemplar la posibilidad de crear un programa de formación complementaria dirigido a la adquisición de las competencias prácticas menos desarrolladas para perfeccionar al máximo su desarrollo profesional.

Referencias

- ANEAS, A.; REGUANT, M. *Evaluación de los resultados de aprendizaje: el caso del prácticum del grado de pedagogía de la universidad de Barcelona*. Cádiz: Bubok, 2015.
- BAARTMAN, L. et al. Evaluating assessment quality in competence-based education: a qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, Belgium, v. 2, n. 2, p. 114-129, 2007.
- BLANCO, F. J.; LATORRE, M. J. La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, Navarra, n. 15, p. 7-29, 2008. Disponible en: <<http://dadun.unav.edu/handle/10171/9126>>. Acceso en: 1 mar. 2012.
- BENITO, Á.; CRUZ, A. *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea, 2007.
- BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, United Kingdom, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BRETONES, A. Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, Madrid, n. 347, p. 181-202, 2008. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_09.pdf>. Acceso en: 1 mar. 2012.
- CASILLAS, S. El proceso de evaluación de la docencia en la Universidad. *Papeles Salmantinos de Educación*, Salamanca, n. 11, p. 89-105, 2008.
- CASILLAS, S.; GONZÁLEZ, M.; SERRATE, S. Percepción de los estudiantes de Grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización y formación del Prácticum. *Revista Enseñanza & Teaching*, Salamanca, v. 33, n. 2, 171-190, 2015.
- CASTRO, M. ¿Qué sabemos de la medida de las competencias?: características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*, Madrid, v. 63, n. 1, p. 109-123, 2010. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601046>>. Acceso en: 1 abr. 2012.
- COLL, C. et al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1999.
- DE LA ORDEN, A. Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2011. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/278/442>>. Acceso en: 1 abr. 2012.
- DÍAZ, V. Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, Barcelona, v. 97, n. 1, p. 193-223, 2012. Disponible en: <<http://papers.uab.cat/article/view/v97-n1-diaz>>. Acceso en: 1 oct. 2014.

ECHEVERRÍA, B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 7-43, 2002. Disponible en: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/97411>>. Acceso en: 1 jul. 2012.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa: RELIEVE*, Valencia, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003.

ESPAÑA. Real Decreto nº 1.393, de 29 de octubre de 2007. Establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid, 2007.

ESPAÑA. Real Decreto nº 1.707, de 18 de noviembre de 2011. Se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Madrid, 2011.

FALCHIKOV, N. *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer, 2005.

GARCÍA M. P.; MORILLAS, L. R. La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 14, n. 1, p. 113-124, 2011.

GONZÁLEZ, M.; FUENTES, E. J. El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, Madrid, n. 354, p. 47-70, ene./abr. 2011. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2011/re354/re354_03.html>. Acceso en: 1 mayo 2012.

GONZÁLEZ, X. A.; HEVIA, I. El prácticum de la licenciatura de pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumno. *Revista de Educación*, Madrid, n. 354, p. 209-236, 2011. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_09.pdf>. Acceso en: 1 feb. 2012.

HERNÁNDEZ, R. Does continuous assessment in higher education support student learning?. *Higher Education*, United Kingdom, v. 64, n. 4, p. 489-502, 2012.

HEVIA, I. Estudio del prácticum de pedagogía: alternativas metodológicas. *Aula Abierta*, Oviedo, v. 38, n. 1, p. 97-106, 2010.

JORNET, J. et al. Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, Madrid, v. 63, n. 1, p. 125-145, 2011.

KERLINGER, F.; LEE, H. *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en Ciencias de la Educación*. Madrid: McGrawHill, 2002.

KNIGHT, P. *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea, 2005.

LATORRE, M. J.; BLANCO, F. J. El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, Murcia, v. 9, n. 2, p. 35-54, mayo/sep. 2011.

LÓPEZ, V. M. *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Narcea: Madrid, 2011.

LÓPEZ, M. C.; FERNÁNDEZ, A. Reflexiones y demandas de egresados de la Universidad de Granada sobre la formación práctica: aportes para la mejora del Espacio Europeo de Educación Superior. *Archivos analíticos de políticas educativas*, Estados Unidos, v. 18, n. 31, p. 1-28, 2010.

MANZANARES, M. A.; SÁNCHEZ, J. La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario: red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 186-202, 2012. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524693>>. Acceso en: 1 feb. 2014.

MEDINA, A; DOMÍNGUEZ, M.C.; SÁNCHEZ, C. Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 239-255, 2013.

MCDONALD, B.; BOUD, D. The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, United Kingdom, v. 10, n. 2, p. 209-220, jul. 2003.

MENDOZA, M.; COVARRUBIAS, C. G. Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, Venezuela, v. 18, n. 3, p. 111-142, 2014.

RODICIO, M. L.; IGLESIAS, M. La formación en competencias a través del prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, Madrid, n. 354, p. 99-124, ene./abr. 2011. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354_05.html>. Acceso en: 1 mayo 2012.

RODRÍGUEZ, A.; CALMAESTRA, J.; MAESTRE, M. Desarrollo de competencias en el practicum de maestros: ABP y coaching multidimensional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 19, n. 1, p. 414-434, ene./abr. 2015. Disponible en: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/41645/23730>>. Acceso en: 1 feb. 2016.

RODRÍGUEZ, G.; IBARRA, M. S.; GÓMEZ, M. A. E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, Madrid, n. 356, p. 401-430, 2011. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_17.pdf>. Acceso en: 1 abr. 2012.

SERRATE, S.; CASILLAS, S.; CABEZAS, M. Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad: una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios pedagógicos*, v. 42, n. 3, p. 369-389, 2016. Disponible en: <<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art20.pdf>>. Acceso en: 1 ene. 2017.

TARAS, M. Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, United Kingdom, v. 27, n. 6, p. 501-510, 2002.

TARAS, M. Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, Australia, v. 15, n. 2, p. 199-209, 2010.

TORRANCE, H. Assessment as Learning?: how the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, United Kingdom, v. 14, n. 3, p. 281-94, 2007.

TREVITT, C.; BREMAN, E.; STOCKS, C. Assessment and learning: Is it time to rethink student activities and academic roles?. *Revista de Investigación Educativa*, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 253-269, 2012. Disponible en: <<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/153441/139701>>. Acceso en: 1 sep. 2014.

VILLA, A.; POBLETE, M. Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, Madrid, v. 63, n. 1, p. 147-170, 2011.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.

Recebido em: 28/11/2016

Aceito para publicação em: 03/04/2017

Assessing Competencies: challenges in the practical training of teachers

Abstract

Student teaching or practicum is the period in which future teachers encounter the reality of the profession and have the opportunity to develop and acquire a series of general and professional competencies. The aim of this study was to learn to what extent competencies are acquired by students in the Teaching Degree Program during the period of their practicum/student teaching. The research took the form of a pre-experimental case study and the instrument used was an assessment scale. The students' self-assessments were then analysed and compared with the assessments given by the practicum tutors at the end of the period. We can conclude that the perception expressed by the students about the competences acquired is less positive than that expressed by professional tutors, being more critical when faced with aspects such as the quantity and quality of the tasks developed, the acquired technical competence or the Learning capacity.

Keywords: Assessment of competencies. Practical training. Higher Education. Self-assessment.

Avaliação de Competências: desafios na formação prática dos pedagogistas

Resumo

As práticas são um período no qual o estudante toma contato com a realidade profissional e tem a oportunidade de desenvolver e adquirir competências gerais e profissionais. A finalidade do estudo que se apresenta é conhecer o grau de aquisição de competências por parte dos alunos da graduação em Pedagogia durante as práticas externas. Trata-se de um estudo prévio ao ensaio de casos; o instrumento utilizado tem sido uma escala de avaliação, a partir da qual, temos analisado e comparado as valorizações que emitem os tutores de práticas e a autoavaliação que realizam os estudantes. Podemos concluir que a percepção manifestada pelo alunado a respeito das competências adquiridas é menos positiva do que a manifestada pelos tutores profissionais, sendo mais críticos quando se

lhes são questionados aspectos como a quantidade e qualidade das tarefas desenvolvidas, a competência técnica adquirida ou a capacidade de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação das competências. Formação prática. Educação Superior. Autoavaliação.