

Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias

To innovate in, from and for practicum: monitoring and evaluation of skills transfer

Ana Novella Cámara
Anna Forés Miravalles
Laura Rubio Serrano
Sandra Costa Cámara
Esther Gil Pasamontes
Núria Pérez Escoda

Universidad de Barcelona (España)

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un proceso de innovación docente que ha llevado a cabo el equipo del practicum de educación social de la Universidad de Barcelona, en dos niveles diferentes: la supervisión y la evaluación en la transferencia de competencias. El primer aspecto centra la mirada en la supervisión de los estudiantes para el desarrollo de su identidad y rol profesional. En este marco, el artículo presenta las funciones, y competencias que le subyacen de la supervisión en los diferentes momentos del proceso de las prácticas. El segundo aspecto aborda la evaluación de los aprendizajes de las prácticas. En este sentido, se presenta un instrumento que permite concretar los estándares de cada competencia con el fin de valorar el proceso de adquisición y aprendizaje.

Este instrumento pretende informar a los estudiantes, de forma transparente, de los criterios por los cuáles van a ser evaluados, así como también, establecer un instrumento de registro para que los diferentes agentes educativos recojan el grado de consecución de las competencias en diferentes momentos del curso. En definitiva, se defiende la supervisión y la evaluación como elementos clave del proceso formativo activo y transformador de la formación de la identidad profesional.

Palabras clave: practicum, estudiante, tutor-universitario, tutor-centro, supervisión, evaluación, transferencia de competencias.

Abstract

The aim of this article is to present the results of a process of educational innovation which has been carried out by the practicum team of social education from University of Barcelona, in two different levels: monitoring and evaluation skills transfer. The first aspect focuses on the supervision of students to develop their identity and professional role. In this context, the article presents the functions and powers of supervision behind the different stages of the process of practice. The second aspect deals with the evaluation of practices learning. In this area, an instrument which permits to specify the

standards of each skill is presented. This instrument allows assessing the acquisition and learning processes.

This instrument tries to inform students, in a transparent way, about the criteria by which they will be evaluated. Moreover, it permits to establish a register of all educational actors to pick up the educational attainment of skills at different moments of the course.

In short, the article defends the monitoring and evaluation as key elements of active and transformative learning process of the formation of professional identity.

Key words: practicum, student, university tutor, tutor center, monitoring, evaluation, skills transfer.

Introducción

La coordinación del Practicum de Educación Social de la Universidad de Barcelona cuenta ya con una cierta trayectoria de trabajo e investigación caracterizada por la voluntad de avanzar hacia un modelo de construcción participada del conocimiento en el que tutor-centro y tutor-universidad se constituyen como equipo docente. Un equipo que une esfuerzos con la finalidad de impulsar la transferencia de competencias y la construcción de la identidad profesional desde el ejercicio profesional y desde la reflexión “en”, “sobre” y “para” la acción (Schön, 1992). En esta línea de trabajo, destacan algunos estudios y proyectos de innovación docente como “*La evaluación y selección de centros de prácticas de Educación Social*” (2001, 10/V/ADA1/07/FREI); “*Diseño y elaboración de la guía “El Practicum en los estudios de Educación Social: plan formativo”*” (2005); o el proyecto de “*Transversalización de los estudios de Educación Social*” (2006PID-XX/08). Todos ellos supusieron ya aproximaciones al tema de la evaluación de las prácticas.

En los últimos cursos, el equipo ha centrado su esfuerzo en identificar los elementos de innovación necesarios para optimizar la formación práctica de los estudiantes a partir del estudio de la transferencia de competencias profesionales en centros de prácticas. Este reto se abordó de forma específica desde el proyecto de innovación docente “*El análisis y evaluación de la transferibilidad de competencias profesionales de Educación Social en los centros de prácticas*” (2008MQD155) a partir del cual se diseñaron tres cuadernos de prácticas, uno para cada agente (tutor-centro, tutor-universidad y alumno). El objetivo de los cuadernos era presentar el modelo de Practicum del Grado de Educación Social y algunos elementos del proceso para favorecer la transferencia de competencias. Este representa un paso en relación al tema de la evaluación de las competencias. En este sentido, por ejemplo, los cuadernos recogen indicaciones respecto las competencias esperadas a lo largo de las Prácticas y como impulsarlas desde cada uno de los espacios formativos.

Ante la inminente implantación el curso 2011-2012 de la asignatura obligatoria de prácticas externas en tercer curso del Grado de Educación Social, la coordinación y el equipo docente del Practicum se proponen seguir investigando e innovando en relación a la función docente de los agentes formativos con la voluntad de elaborar un proyecto docente corresponsable de las prácticas externas en el Grado de Educación Social. Este artículo presenta dos de las piezas angulares de este proceso: la supervisión y la evaluación de las competencias transferidas a lo largo del practicum. En relación a la supervisión, los resultados de la investigación permiten afirmar que,

para favorecer la transferencia de competencias, es imprescindible introducir en las prácticas elementos facilitadores de la función docente tanto de los tutores-universidad como de los tutores-profesionales. De acuerdo con Broad y Newstrom (2000), creemos que hay una parte de la transferencia que se produce de manera natural, es decir, resultante de la aplicación espontánea de los conceptos y habilidades adquiridas ante los requerimientos profesionales, y sin embargo, otra parte de la transferencia conviene estimularla de forma intencional y planificada. Esto debe tenerse en cuenta desde cada uno de los escenarios en los que se desarrollará la formación profesional del futuro graduado en educación social: trabajo personal del estudiante, centro de prácticas y seminarios formativos en la universidad. Al mismo tiempo se sistematiza el conocimiento construido a partir de la experiencia, la reflexión y la conceptualización de la transferencia de las competencias desde la acción del supervisor, así como la concreción de las funciones y competencias necesarias del tutor-universitario para ejercer dicha acción. En segundo lugar, y en relación a la propuesta de evaluación, se pone en marcha los instrumentos necesarios para que tutor-universidad, tutor-centro y estudiante puedan valorar, de forma transparente, las competencias presentes en los diferentes momentos del desarrollo de las prácticas.

Este artículo recoge los resultados del proceso de innovación docente desarrollado por el equipo del practicum de educación social, en dos niveles diferentes: la supervisión y la evaluación en la transferencia de competencias.

Fundamentación del modelo del practicum

El modelo del Practicum constituye una estructura sistémica centrada en la construcción del conocimiento del estudiante y en la corresponsabilidad formativa de los agentes donde se integran las lógicas disciplinares con la lógica profesional (Sáez, 2009). Esta forma de entender la formación en el practicum se fundamenta en un modelo participativo, reflexivo y dialógico que se caracteriza por otorgar el protagonismo del proceso de aprendizaje al estudiante. Y donde la corresponsabilidad del tutor-centro y tutor-universidad favorece el desarrollo de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos que se dan en cada uno de los escenarios formativos. En el mismo sentido que Le Boterf (2001), Salinas (2007) y Tejada, (2005 y 2007) utilizamos el concepto de competencia, vinculado a la experiencia y a un contexto determinado, con una orientación clara a la resolución de problemas. Desde esta perspectiva, una persona es competente cuando es capaz de movilizar y utilizar con éxito sus recursos, (saberes o conocimientos, habilidades, esquemas, y actitudes) en situaciones particulares o en la resolución de problemas concretos que se definen por su complejidad.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.1. Movilización de recursos en la práctica.

Entendemos la transferencia de competencias como el proceso en el cual se visualizan y evolucionan los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudiante, mediante la ejecución real de las actividades propias del ejercicio profesional. En el marco curricular de los estudios universitarios, el practicum, se convierte en el entorno indispensable en el que analizar los procedimientos formativos necesarios para contribuir a que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas para la ejecución de las tareas profesionales para las que se forma.

En el practicum, la función docente del profesional del centro deviene importantísima porque es el/la responsable de estimular la transferencia de competencias consiguiendo así un incremento de éstas como resultado de las intencionalidades formativas. El profesional ejerce su función docente principalmente desde la supervisión y acompañamiento cuyo objetivo es el desarrollo de una identidad profesional a partir del aprendizaje del rol profesional y de la construcción de conocimiento profesional (Vázquez, C. y Porcel, A., 1995). Según Mertens (1998) la supervisión se centra en dos actividades principales: el ejercicio sistemático de la reflexión en la acción (pensar-actuar-pensar) y la cesión de responsabilidades en la acción profesional. El espacio de supervisión ha de ofrecer unas condiciones de aprendizaje en las que los/las estudiantes desarrollen actitudes abiertas y flexibles, dialogantes, participativas y negociadoras (Hernández Arístu, 2002). Este espacio facilita la revisión de la acción que el/la estudiante realiza en su centro de prácticas y la consideración del marco conceptual y emotivo que lo condujo a llevar a cabo una acción de una manera determinada o de otra.

La supervisión se entiende como un proceso de intervención pedagógica que quiere incidir sobre la actividad constructiva del estudiante, y que favorece las condiciones para que los significados que este construye sean tan enriquecedores y ajustados como sea posible. Uno de los objetivos principales de la supervisión de estudiantes es el desarrollo de una identidad profesional a partir del aprendizaje del

rol profesional. La supervisión tiene el propósito de crear un espacio que posibilite la construcción del conocimiento profesional (Vázquez, C.; Porcel, A., 1995). En este contexto se hace imprescindible la integración entre el autoconocimiento reflexivo, los conocimientos de base, los enmarques teóricos y las emociones experimentadas que en conjunto han conducido a unas actuaciones o acciones determinadas. Cabe destacar los elementos emocionales que intervienen en la supervisión y en la actuación de los/las estudiantes en los lugares de prácticas, de estos elementos dependerá, en gran medida, el uso que se haga de la supervisión y la respuesta del estudiante al aprendizaje.

La supervisión llevada a cabo también por el profesional del centro, que tutoriza el estudiante durante las horas en que está desarrollando la formación en el campo de acción, se da en diferentes espacios como: la actuación directa, desarrollando una actividad, iniciativa o acción en la que el tutor actúa como modelo de la intervención de la práctica; en los espacios y momentos donde el estudiante es un observador activo y reflexivo de las prácticas de los otros; en los momentos y espacios que el estudiante irá subiendo grados de responsabilidad; en los espacios de tutoría donde es preciso reflexionar partiendo de la cotidianidad de la acción y teniendo como música de fondo los referentes teóricos que sustentan el contexto educativo. Esta supervisión también puede tener lugar en aquellos espacios en que el equipo de profesionales del centro reflexiona sobre lo que ha pasado y donde se analizan casos y modelos de intervenciones, entre otras cosas.

La supervisión en la Universidad es el marco idóneo para favorecer la elaboración teórica a partir de la reflexión en y desde la práctica, desarrollando el pensamiento crítico de la intervención y los profesionales. Se caracteriza por espacios en los que se puede reflexionar sobre las actuaciones en los centros y acompañar al estudiante en la construcción de un saber teórico-práctico que le permita volver a la realidad práctica con más seguridad y referentes.

Los espacios diseñados para que el tutor-universitario acompañe al estudiante son: los seminarios, donde se desarrolla la propuesta curricular a partir de los contenidos que aportan los estudiantes de la práctica; y las tutorías individualizadas, en las que se puede hacer un seguimiento cercano de las necesidades educativas que tiene el estudiante.

El espacio del practicum tiene un carácter transversal, en el que confluyen todos los contenidos que han estado presentes en los créditos teóricos y prácticos de las asignaturas obligatorias y optativas. El practicum debe facilitar la integración de los contenidos de la disciplina que se van trabajando en la trayectoria formativa del estudiante, a partir del repertorio de experiencias que así lo hacen posible. Zabalza manifiesta esta idea de la manera siguiente:

«Desde hace años vengo defendiendo que el practicum no es un componente más de las carreras (como si se añadiera una nueva materia al Plan de Estudios) sino un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del Plan de Estudios. La naturaleza formativa del practicum o de las prácticas de empresa se desnaturalizan y pierde sentido si aparece desligado de los contenidos, metodologías y referencias que se hacen en el resto de materias» (Zabalza, 2002: 174).

Seguro que hay muchos elementos sobre los que reflexionar que giran alrededor de qué contenidos y qué herramientas metodológicas deben establecerse para que el modelo propuesto deje atrás el practicum unidireccional e individualista y pase a ser un modelo sistémico constructivo. En este modelo, el conocimiento pasa por la reflexión conjunta, la acción dialógica y la participación activa de todos los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La supervisión a lo largo del proceso del practicum: objetivos, competencias y contenidos

La supervisión contribuye a la formación y al crecimiento profesional a partir de un proceso en el que los tutores-universidad ayudan a definir y a instrumentar la intencionalidad propuesta por el ámbito específico de la práctica, de modo que la convierte en acción. Como objetivos generales, destacaríamos los siguientes:

- Que el estudiante llegue a construir y revisar, permanentemente, un marco conceptual suficiente que le permita descifrar la realidad de los diferentes sistemas (población, profesional, intervención, marco) y subsistemas con los que se encuentra y anticipar su acción sobre los mismos.
- Que llegue a construir un marco metodológico, técnico e instrumental a partir del cual operativice su marco teórico y organice sus acciones.
- Que pueda revisar los propios valores y las actitudes, aceptar y respetar los de la población a la que da atención, desarrollar actitudes propias, coherentes con la finalidad de la intervención que lleva a cabo, e impulsar la explicitación y la revisión de sus propias actitudes en la población objeto de su intervención.
- Que llegue a interiorizar los repertorios de acción necesarios para intervenir en cada subsistema. Este objetivo implica la consolidación y el desarrollo de capacidades básicas para la realización de su acción profesional.

Estos objetivos se enmarcan en un modelo de supervisión ligado al desarrollo que requiere el reconocimiento de la necesidad de interdependencia entre el currículo y la enseñanza, entre la asignatura y el método, entre lo teórico y lo práctico, entre lo cognitivo y lo afectivo, entre las destrezas y las ideas. Se basa en un proceso educativo a partir del cual la persona que aprende, crece y va adquiriendo mayor capacidad a la hora de dar significado a la experiencia y de dirigir el curso de nuevas experiencias de una manera más óptima.

Kisnerman (1999) destaca dos tipos de objetivos en la supervisión de estudiantes: unos objetivos específicos de aprendizaje y unos objetivos de servicio. Los objetivos de aprendizaje se enmarcan en un proceso que se construye entre el tutor-universitario y alumnado, como sistemas que interactúan enseñando y aprendiendo recíprocamente, retroalimentándose mutuamente en la práctica. La supervisión aparece, así, como una construcción en la que supervisor y supervisados desarrollan una capacidad para llevar a cabo aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias. En este sentido, uno de los objetivos de la supervisión es contribuir a la adquisición de competencia comunicativa, ya que únicamente si

conseguimos esta competencia podremos participar en el mundo de la vida compartida y, así, conseguir una acción emancipadora (Habermas, 2001). A partir de esta competencia comunicativa el estudiante adquiere la identidad profesional y «aprende a ser sabiendo cómo actuar».

Si atribuimos a la supervisión una función central para la transferencia de las competencias en los estudiantes, es importante que de forma intencionada organicemos y planifiquemos la supervisión a partir de las competencias que nos proponemos desarrollar. En la investigación, anteriormente citada, conjuntamente con los tutores-profesionales, definimos las competencias que en el espacio de supervisión debíamos trabajar. Éstas son:

COMPETENCIAS	Actitud exploratoria hacia la institución de prácticas y su contexto.
	Comprensión del contexto del centro de prácticas y de su proyecto educativo
	Interpretación y significación de documentación de programación, regulación y evaluación.
	Observación y sistematización de la práctica del educador/a social.
	Identificación de las funciones de los profesionales que integran el equipo.
	Actitud profesional ante la institución y en el desarrollo de las acciones profesionalizadoras.
	Diseño e implementación de proyectos y acciones socioeducativas a partir de un análisis de la realidad y una priorización de necesidades.
	Actitud autorreflexiva y autovalorativa sobre las propias capacidades y competencias.
	Avaluar sus intervenciones y relaciones educativas establecidas en el centro.

Fuente: Elaboración propia.

Figura n.2. Competencias de las prácticas externas del Grado de Educación Social (XX).

Siempre teniendo en cuenta que estas competencias se desglosan en capacidades y, a su vez, en habilidades que en todo momento se han de ajustar a las características propias de la práctica socioeducativa. En este sentido consideramos interesante recuperar las palabras de Ucar al destacar que:

“Nos movemos en el ámbito de lo social. Por definición y por historia, ámbito vivo, complejo, dinámico y en perpetua evolución. Lo social se resiste a los diagnósticos y a las radiografías; cuando leemos los primeros revelamos las segundas, la instantánea obtenida de la realidad social ya es antigua, y la nueva ya actualizada, se nos está escapando de las manos en el mismo momento. La realidad social envejece mientras la nombramos. Capturarla en esquemas de interpretación, que resulten a la vez útiles y reveladores, se nos antoja una empresa difícil y arriesgada” (1998: 9).

El reto para todos los actores implicados reside en el constante ajuste y revisión de las competencias profesionales propuestas para que no solo respondan a las características y particularidades de nuestra práctica profesional sino a los momentos

y necesidades sociales imperantes. Pero también, en el ejercicio de la supervisión se debe responder a las características del proceso de aprendizaje del estudiante, hecho que obliga a repensar permanentemente el proceso de enseñanza al tutor-profesional y al tutor-universitario.

En la supervisión, toma especial relevancia conceptual el análisis del proceso personal y profesional de los estudiantes, la experiencia que van adquiriendo, la planificación del aprendizaje, la interpelación y la interrogación constantes, las competencias que se ponen en juego, las nuevas propuestas-creaciones y su aplicación. Así, los contenidos acordados desde el equipo docente y el equipo de coordinación son:

- Las prácticas externas, el seminario, el centro de prácticas y el proceso formativo del estudiante.
- Análisis institucional: contexto social, cultural, legal, y educativo.
- Análisis relacional: análisis y autoanálisis del contexto de relaciones educativas entre los diferentes agentes.
- Elementos teórico-prácticos del ámbito de intervención.
- Diseño, planificación, implementación y evaluación de un proyecto.
- Análisis y autoevaluación del proceso formativo y madurativo.

A modo de síntesis, el siguiente cuadro sistematiza el espacio de la supervisión en función de los tiempos, los espacios y los contenidos que emergen del proceso del practicum. También permite visualizar la correlación con el trabajo personal del estudiante y con la supervisión del tutor-profesional. No podemos entender nuestra supervisión, como tutor-universitario, sin integrar y abordar la experiencia y los contenidos formativos que acontecen en los otros escenarios.



Fuente: Elaboración propia.

Figura n.3. El proceso de la supervisión del tutor-universitario.

Las competencias del profesor-universitario en la función docente de supervisor

En las páginas anteriores se ha destacado el papel de la supervisión a lo largo del proceso de prácticas. Esta tarea permite hacer una reflexión interesante y necesaria sobre las funciones y competencias que se requieren en el profesor-universitario como supervisor de practicum.

La función docente en el marco de las prácticas externas supone el acompañamiento del estudiante para poner en relación e integrar todos aquellos aspectos conceptuales y metodológicos que emergen en el ejercicio profesional. Este acompañamiento implica tener muy presente que, para los estudiantes, las prácticas son un momento muy esperado y deseado; es una oportunidad que les permite ver la realidad profesional desde una perspectiva privilegiada que les ofrece simultáneamente un primer contacto con el mundo laboral y un espacio de aprendizaje y reflexión sobre la profesión.

Ser tutor-universitario de prácticas implica ser referente al largo del proceso formativo del estudiante. En este proceso, se irán ofreciendo herramientas y pautas para que el estudiante pueda iniciar un proceso de inmersión que vaya de la

observación a la implicación cada vez más autónoma y profesional. Y se irá velando porque haga un proceso formativo reflexionado dónde la transferencia de competencias le permita aplicar todos aquellos saberes que haya adquirido y que, con la práctica, pueda resignificar y reconceptualizar. En definitiva, una de las principales funciones del tutor-universitario supone provocar la reflexión del proceso transferencia de competencias y del proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes de educación social.

La función docente del tutor-universitario se desarrolla en los seminarios, pero no sólo aquí. Hay otros espacios dónde la función docente también toma gran relevancia, como son: la supervisión del trabajo autónomo del estudiante, las tutorías individualizadas, las coordinaciones con tutor-profesional y los encuentros conjuntos. En todos estos espacios, se habrá de acompañar al estudiante y al tutor-profesional para que todos tres agentes impulsen el plan de prácticas en la experiencia concreta y singular de cada estudiante. De alguna forma el tutor-universitario es el director de orquesta o el guionista del proceso de enseñanza-aprendizaje para que la obra tenga armonía.

Las prácticas externas, en la mayoría de los casos, generan una cierta incertidumbre y cuestionamiento personal. También es función del tutor-universitario promover espacios de acompañamiento grupal y/o individual de los aspectos más emocionales que emergen en el sí del proceso. Como persona de referencia el estudiante espera del tutor que esté cerca, que le acompañe y que le responda a las dudas e interrogantes que le aparecen a lo largo del proceso.

Ser tutor-universitario implica ajustar las propias competencias docentes al acompañamiento personal en el espacio de tutorías y en el impulso de procesos de enseñanza-aprendizaje en los espacios de seminario. Esto implicará que la metodología de carácter participativo y reflexivo que requiere estos espacios implica una capacidad de gestionar los contenidos que emergen a partir de las experiencias que viven y aportan los estudiantes; así como otros contenidos que creemos imprescindibles que en este momento formativo se deben trabajar y que serán acordados por el equipo docente del practicum.

Ser tutor-universitario supone confiar en las propias capacidades docentes para acompañar a los estudiantes y para incorporar propuestas docentes que se generen en el seno del propio grupo de seminario. Esto no quiere decir delegar en el grupo la responsabilidad docente sino invitar al grupo a ser corresponsable de su formación y a impulsar el trabajo cooperativo en el sí del grupo, competencia que cualquier educador social debería tener.

En definitiva, la función docente ser tutor-universitario implica la articulación de múltiples funciones implicadas en la función docente de las que destacamos aquellas que consideramos más relevantes:

- *Impulsar el apoderamiento de los estudiantes.* Facilita que el estudiante exprese libremente sus deseos formativos y que tome autoría de aquello que quiere aprender y cómo lo quiere aprender.
- *Fomentar la autorregulación del aprendizaje.* Provee momentos y estrategias para que los mismos estudiantes regulen el aprendizaje.

- *Construir espacios colectivos para fomentar la reflexión sobre la práctica.* Promueve la reflexión como una de las principales herramientas para aprender. Indica vínculos entre lo aprendido y las experiencias prácticas.
- *Acompañar el proceso de las prácticas desde un proceso de investigación acción.* Incorpora la investigación-acción como metodología docente al fomentar la construcción del conocimiento desde el análisis y sistematización de lo acontecido y vivido en las prácticas.
- *Ser capaz de compartir referentes teórico-prácticos.* Facilita la expresión de situaciones y emociones significativas a partir de las que se pueda acompañar el proceso de construcción de saber. Así, el seminario acontece un eje clave para teorizar desde la práctica profesional.
- *Facilitar el análisis de modelos educativos y competencias de los educadores.* Fomenta la reflexión crítica de los diferentes modelos educativos, de las particularidades de cada ámbito de la educación social, de los diferentes estilos profesionales.
- *Contrastar experiencias educativas y extraer buenas prácticas.* Posibilita la identificación de buenas prácticas y de las que no lo son, analizando qué procesos de mejora se podrían llevar a cabo y como contribuir a ello.

A continuación, algunas recomendaciones y consideraciones que los estudiantes harían a un/a tutor-universitario novel:

«En mi opinión, el seguimiento periódico del alumno es fundamental, el supervisor debe estar al tanto de los avances del alumno, así como de las dificultades que les vayan surgiendo. La manera de impartir el seminario es también muy importante; en mi opinión si se tiene en cuenta lo que he mencionado antes, se irán enfocando los seminarios en este camino, intentar tocar aquellos temas que crean más dificultad en los centros de prácticas. «Asimismo, es importante que el ritmo y los contenidos de los seminarios puedan ser negociados con el profesor/a, por tal que estas sesiones acaben respondiendo a vuestros intereses y necesidades.» (fE1)

«Es importante aprovechar los espacios de relación que suponen los seminarios, ya que en ellos se comparten las experiencias que cada uno de vosotros tiene durante sus prácticas [...] Es importante también el papel del tutor de los seminarios que os puede ayudar a llevar mejor vuestro proceso de prácticas y orientaros respecto a ellas o a la memoria.» (fE3)

La evaluación del practicum: un elemento clave para valorar las competencias y los resultados del aprendizaje del practicum

Los dos apartados anteriores destacan como la supervisión representa un eje fundamental en el desarrollo de las prácticas. Ésta requiere de funciones consensuadas, estrategias y acciones intencionales que permitan potenciar la transferencia de competencias en la formación práctica de cada estudiante. También,

formas de evaluación que permitan valorar las competencias y los resultados de aprendizaje a lo largo de todo el proceso de Practicum, “no era la docencia lo que más influía en los estudiantes, sino la evaluación” (Gibbs y Simpson, 2009). Este fue precisamente el punto de partida para el diseño de una pauta para la evaluación de las competencias que se trabajan en el Practicum.

En el momento de diseñar la evaluación y en el de interpretar la información suministrada por ella hay que preguntarse, tal como señala Roselló (1990), quién y por qué razones quiere que la evaluación se realice. Esto fue lo que nos llevó a parametrizar una serie de criterios para la evaluación; de acuerdo con la propuesta de Bautista, Borges y Forés (2006), apostamos por una evaluación que se caracterice por ser:

- *Explícita y clara*: el modo y los criterios de evaluación deben ser claros, públicos y conocidos.
- *Válida*: mide lo que se ha marcado medir.
- *Consistente*: se obtiene con ella, de forma constante, información sobre el cambio que queremos medir.
- *Flexible*: emplea métodos diversos para necesidades diversas.
- *Justa*: los mismos criterios para todos los evaluados.
- *Coherente*: no está dissociada de la metodología del curso ni del medio que se ha empleado en la acción docente.
- *Constructiva*: pensada para aportar elementos a la construcción que hace el estudiante de su conocimiento.
- *Propia*: el docente debe facilitar al estudiante que éste se pueda autoevaluar.
- *Formativa*: la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y se realiza durante el proceso de aprendizaje.

Además tenemos presente nuestro contexto universitario y las normas que rigen la evaluación: la normativa de la Universidad de XXXX establece que “10.1 Como norma general, la evaluación tiene que ser continuada.; 10.2 Los sistemas y los instrumentos de evaluación pueden ser diversos: la participación en actividades, las prácticas, los trabajos presentados con relación a los contenidos de la asignatura, los exámenes, la elaboración de una carpeta de aprendizaje y otros” (Vicerectorat de Política Docent, 2006: art. 10)

De este modo, llegamos a la propuesta de evaluación definiendo los estándares finalistas del Practicum de Educación Social en clave de competencias y resultados de aprendizaje de manera que los estudiantes puedan conocer mejor y de antemano los criterios a través de los que van a ser evaluados. Al mismo tiempo, quiere ofrecer un instrumento de seguimiento y valoración que puede ser utilizado por los diferentes agentes implicados en el Practicum: tutor-universidad, tutor-centro y estudiante (a modo de autoevaluación). La corresponsabilidad de los agentes favorece la evaluación de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos evaluativos que se dan en cada uno de los espacios formativos. La evaluación como proceso permite que tutor-universitario y tutor-centro puedan acompañar al estudiante en la reflexión

sobre la evolución de las competencias que toman forma concreta en acciones profesionales y en aportaciones reflexivas del estudiante.

En el proceso de la innovación docente hemos identificado los resultados de aprendizaje en los que deberían verse concretadas las competencias previamente definidas y que pueden ser evaluadas mediante acciones concretas (Fullana, 2009). A su vez, también se definen los criterios valorativos que nos permiten elaborar un juicio de valor en relación a los resultados alcanzados. En definitiva, se trata de identificar los estándares de evaluación. Éstos son definidos por Mateo (2010) *“Determinar un estándar consiste a establecer el nivel en qué se han de lograr un conjunto de resultados de aprendizaje para considerar que se ha adquirido la competencia que traen asociada y que supuestamente representan”*. En el instrumento de evaluación que diseñamos tomamos como referencia cuatro niveles de consecución diferentes que Joan Mateo proponía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Mateo, 2010). Esta propuesta de niveles de consecución de los resultados de aprendizaje se recoge a continuación:

DE MANERA MUY SATISFACTORIA

Es el valor que indica que la característica se da con más intensidad. Señala que el alumnado ha presentado evidencias suficientes y un nivel tan alto de calidad para entender que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera excelente

DE MANERA SATISFACTORIA.

Es el segundo valor en cuanto a reconocimiento de valor. Implica que la mayoría de evidencias presentadas muestran un nivel más que aceptable de calidad y que se puede derivar el juicio que el resultado de aprendizaje se ha alcanzado de manera notable.

DE MANERA POCO SATISFACTORIA.

Establece el nivel mínimo de calidad de las evidencias presentadas, tanto por su número como por su suficiencia cualitativa. Entendemos que representa el nivel más básico de suficiencia.

DE MANERA NADA SATISFACTORIA.

Indica que tanto por la insuficiencia de las evidencias como por su calidad no supera el nivel crítico mínimo necesario que exige la competencia. Implica la obligatoriedad de introducir cambios

A continuación, se presentan los estándares para cada competencia, reflejados mediante resultados de aprendizaje. Éstos han sido presentados, y discutidos con los estudiantes en el marco de uno de los seminarios de trabajo.

- *Analizar y sintetizar la información (escrita, oral, etc.).*

Competencia que incluye los conocimientos, procedimientos y habilidades que tienen relación con las fuentes de documentación y de información y con los sistemas de acceso a ésta. Gestionar la información implica poner en acción habilidades relacionadas con la búsqueda de información, el uso de las TIC, la selección de información, el diseño de instrumentos de gestión de información, la elaboración de informes, etc. La gestión de la información tiene que ir acompañada de una actitud crítica ante la información y las fuentes de las cuales proviene, una actitud de respeto a la confidencialidad y

un compromiso con los derechos y los deberes fundamentales de las personas (Fullana, 2009)

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha elaborado un marco teórico del centro/servicio de prácticas teniendo en cuenta los aprendizajes realizados durante los estudios, tanto a nivel teórico como práctico.

Ha definido, diseñado y evaluado una propuesta de mejora utilizando diferentes fuentes de documentación en la redacción de textos desde una perspectiva crítica, de manera clara y rigurosa.

Ha presentado una mirada reflexiva entorno al funcionamiento del centro/servicio.

Ha detectado, priorizado y justificado necesidades dentro del centro/servicio.

Ha reflexionado entorno la figura del educador/a social, apoyándose en todo aquello aprendido en las diferentes materias de los estudios:

a. En el centro/servicio.

b. En relación a los otros profesionales.

c. En relación al sujeto de la educación.

Ha estructurado las exposiciones orales aclarando y justificando el posicionamiento personal de manera argumentada y utilizando correctamente los recursos

- *Planificar y organizar siendo cada vez más autónomo.* Competencia que engloba la capacidad del alumnado/del profesional/del docente de imaginar una secuencia de actos con antelación y ordenar los diferentes componentes/partes de forma coherente y precisa para conseguir una meta determinada partiendo de un proceso de detección y de análisis. El producto final ya sea un proyecto, un plan, una acción, etc., será fruto de un proceso sistematizado, de toma de decisiones, de planteamiento de objetivos, de propuesta de actividades, de revisión y de evaluación a lo largo de todo el proceso. En el desarrollo y adquisición de esta competencia el alumnado ha de ir adquiriendo una mayor autonomía y ha de ser flexible a la hora de gestionar situaciones imprevistas que en el marco de la planificación no estaban presentes.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha identificado y organizado las tareas de las prácticas en correspondencia con el tiempo y los recursos.

Ha sabido reajustar los tiempos y los procesos.

Ha elaborado un proyecto de aprendizaje propio, y propuestas de futuro después del grado, con la supervisión de las tutorías de los tutores-universidad y tutores-centro.

Ha demostrado el dominio de los recursos disponibles para desarrollar de forma autónoma trabajos de acercamiento a la profesión social.

- *Resolver problemas y tomar decisiones en las prácticas.* Es fácil relacionar las diferentes competencias propuestas ya que continuamente interactúan entre ellas en nuestra práctica profesional. Esta competencia aglutina las capacidades y habilidades para analizar situaciones, detectando los elementos de base, fotografiando a los actores implicados, planteando las interlocuciones, fases y decisiones necesarias para la aproximación y la propuesta de resolución y, por último, verificando los resultados obtenidos (adaptación de Bransford y Stein, 1993).

Consideramos necesario valorar positivamente los signos de desarrollo de esta competencia, como por ejemplo: a) El número y variedad de los recursos considerados para la resolución; b) Detectar cuándo un problema es intratable; c) Identificar las limitaciones y posibilidades de la propuesta planteada; d) Identificar las limitaciones del alumno y la necesidad de trabajar en equipo, etc.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha analizado situaciones de conflicto (ético, institucional, etc.) y propuesto estrategias de negociación o resolución.

Ha diseñado y contrastado situaciones de las prácticas, argumentando propuestas de mejora ante las diferentes situaciones planteadas.

Ha demostrado capacidad de improvisación de forma creativa

- *Analizar críticamente las propias intervenciones y las de otros* Tudela (2004) y otros destacan la complejidad de esta competencia al incluir capacidades cognitivas conjuntamente con elementos de motivación.

Para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004) la capacidad crítica es aquella que nos permite examinar y enjuiciar algo con criterios internos o externos. La autocrítica es la capacidad de analizar la propia actuación utilizando los mismos criterios. Siguiendo esta línea consideramos muy importante potenciar el desarrollo de esta competencia como elemento de evaluación continua de nuestra propia práctica profesional. Pero este proceso de análisis crítico ha de ir acompañado del

conocimiento y apropiación del código deontológico que identifica y avala el ejercicio de la acción socioeducativa.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha mantenido durante el curso un proceso de autoevaluación ajustado para poder ir rediseñando las actuaciones dentro del centro de prácticas.

Ha analizado situaciones valorando críticamente el papel desarrollado por los diferentes agentes y/o la propia actuación.

Ha identificado los factores contextuales y personales que condicionan la intervención socioeducativa.

- *Trabajar en equipo.* Competencia que aglutina aquellas capacidades que permiten valorar los puntos de vista de los demás; de aceptar la prevalencia del punto de vista de otro a la hora de iniciar actividades, funciones y tareas propias y/o asignadas; y la capacidad de aceptar un papel en el reparto de tareas del grupo, etc.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha mostrado implicación en el proyecto común: diseñando el marco del seminario, siendo proactivo proponiendo actividades, textos o propuestas de acción.

Ha comprendido las dinámicas de trabajo en equipos interprofesionales y ha sabido utilizarlas para llegar a situaciones de consenso.

Ha comprendido y valorado las dinámicas del trabajo en red, mostrando capacidad de análisis de los procesos grupales.

Ha mostrado una actitud de escucha, empatía por el resto del grupo, así como ha sabido expresar asertivamente sus opiniones.

Ha contribuido a la coevaluación de los trabajos de los compañeros y del proceso de prácticas ofreciendo criterios de feedback.

- *Gestionar las emociones.* Competencia que permite desarrollar la capacidad de reconocer las potencialidades de la persona y promover una mirada integral. Con respecto a la atención a las personas implicaría el trabajar todas las dimensiones personales y profesionales del educador/a, incluida el desarrollo emocional y la gestión de las propias emociones, los sentimientos, la escalera de valores, la capacidad de juicio y razonamiento etc.

Los resultados de aprendizaje que nos permite evaluar esta competencia se concretan en:

Ha practicado la escucha atenta y participativa manteniendo el vínculo y los límites adecuados y claros entre los interlocutores.

Ha mostrado una actitud dialogante y conciliadora ante situaciones generadoras de conflictos.

Ha formulado demandas de ayuda y apoyo al tutor/a universitario y/o grupo de iguales ante de situaciones que sean estresantes o comporten dificultades.

Ha sido capaz de regular la expresión de las propias emociones en situaciones de especial carga emotiva y reflexionar sobre lo que ha comportado a los diferentes implicados.

Ha alcanzado seguridad y autoconfianza en los encargos propuestos y asumidos.

Ha mostrado una actitud general ante las prácticas: ilusión por aprender, Interés e Implicación

- *Actuar de acuerdo con el perfil profesional del educador/a social.* Competencia que engloba conocimientos tales como: el histórico e identitario de la pedagogía social y de la educación social a nivel nacional e internacional, la legislación relacionada con la figura profesional del educador social, etc. También recoge las habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar la tarea profesional y fomentar el trabajo en red.

Los resultados de aprendizaje que nos permiten evaluar esta competencia se concretan en:

Ha asistido regularmente y participado activamente en los seminarios, los lugares de prácticas y las tutorías.

Ha demostrado la adquisición de las habilidades, conocimientos y actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional del educador/a social siguiendo los preceptos del código deontológico.

Ha fomentado el trabajo en red dentro del desarrollo e implementación de la propuesta de mejora.

A modo de conclusión

*“Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos
Enseñar exige la incorporación de las palabras por el ejemplo
Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando
Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad
Enseñar exige saber escuchar”*

Paulo Freire

Tomaremos y adaptaremos las palabras de Freire, substituyendo “Enseñar” por “Supervisar”, para concluir esta comunicación.

- *Supervisar* exige respeto a los saberes de los educandos.

La supervisión hemos ido viendo que exige un máximo respeto no solo a lo que ya sabe el estudiante por su saber curricular, sino también por su reflexión a partir de la vivencia en las prácticas. La supervisión se debe diseñar desde “*exducere*”, desde la posibilidad de poner en duda todo lo aprendido, de volverlo a airear, de saber reconstruir los aprendizajes, de diseñar espacios para poder reflexionar a nivel individual (blog o diario de campo) a nivel grupal (seminarios) o espacios de diálogo o supervisión personal (seminario, tutorías).

- *Supervisar* exige la incorporación de las palabras por el ejemplo.

Las palabras, las enseñanzas son fruto de la reflexión sobre la práctica profesional a partir de la vivencia del mismo lugar donde está la educación, la institución que nos acoge y la misma universidad. Un aprendizaje que no sólo se queda en el terreno cognitivo, sino que es vivido, sentido e interiorizado. Un aprendizaje no epidérmico sino centrado en la persona y que prepara para la profesión.

- *Supervisar* exige respeto a la autonomía del ser del educando.

Es un acto de confianza hacia todos y cada uno de los estudiantes potenciando al máximo su autonomía. Es poder acompañar el proceso final del grado. Acompañar a los estudiantes a conocer y reconocer sus limitaciones y sus potencialidades y, desde la confianza, desempeñar el ejercicio profesional progresivamente con mayor autonomía.

- *Supervisar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.*

Las competencias profesionales adquiridas deberían llevar a esa capacitación profesional. Hacia la seguridad en un momento tremendamente incierto como es el hecho de concluir unos estudios de no saber dónde se estará el próximo otoño, o dudar de las capacidades para los distintos ámbitos de la educación social. Delante de esta incertidumbre del entorno, los estudiantes deben estar preparados para confiar en sus potencialidades y estar seguros que podrán seguir adelante a pesar de las dificultades. Y la supervisión exige la generosidad de la mirada hacia el otro. Una mirada apreciativa que le dé seguridad en sus potencialidades.

- *Supervisar* exige saber escuchar.

Escuchar las demandas de los estudiantes, sus dudas, sus silencios, escuchar cómo viven la educación social, escuchar cómo nos narran sus experiencias, escuchar los temores, escuchar sus sugerencias, la supervisión debe estar pensada para crear circunstancias pedagógicas que faciliten la escucha, desde el interior hasta donde sea posible escuchar.

La supervisión como construcción conocimiento profesional: que diseña espacios para la escucha, que da resortes para la confianza, la seguridad. Una supervisión con una mirada amable hacia el otro, generosa, respetuosa, capacitadora, que fomenta

todas las competencias de los educadores sociales. Una supervisión que se crea desde el respeto, desde la acción reflexiva hacia la conceptualización de la práctica docente y que incorpora la evaluación como instrumento docente para impulsar la transferencia de competencias.

La evaluación del Practicum que se fundamenta en las competencias y resultados de aprendizaje que se esperan que haya obtenido un estudiante de Educación Social en el momento de graduarse. Ésta se fundamenta en una perspectiva holística de lo que debe ser la formación del estudiante, desde el punto de vista de los diferentes momentos, contenidos, métodos y agentes que están en juego en el momento de la evaluación de las prácticas del futuro/a educador social. Sólo desde este punto de vista, es posible elaborar una propuesta que contemple las competencias que debe poseer un educador social de una manera amplia e integradora.

La evaluación debe ser entendida como un proceso abierto de *feedback* constante entre los diferentes agentes que intervienen en el Practicum. Un proceso en el que la evaluación debe ser explícita y clara; válida; consistente; flexible; justa; coherente; constructiva; propia; y formativa.

En definitiva, a través de la propuesta se defiende la supervisión y la evaluación como elementos clave del proceso formativo, que permiten superar una perspectiva meramente acreditativa y proponen un proceso activo y transformador de la formación de la identidad profesional. Una propuesta de desarrollo de competencias que toda persona que trabaja en educación social debería poseer. Sin olvidar que antes de ser competente hay que ser educador.

Nota

1. Este trabajo ha sido posible gracias al soporte recibido en los proyectos:

"La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular corresponsable entre los Estudios de Educación Social y el mundo laboral" REDICE-10/1002-27 ICE de la Universidad de Barcelona.

"Validación de los Cuadernos formativos de las prácticas: La transferencia de las competencias profesionalizadoras en Educación social" (2010PID-UB/76) Proyectos de Innovación Docente. Vicerrectorado de Política Docente y Científica de la Universidad de Barcelona. Programa de Mejora e Innovación Docente.

Bibliografía

- AAVV. (2010). Monográfico sobre La evaluación de competencias. Red-U *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 8, (1) Consultado el 15 de marzo de 2011 en: http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf
- Bautista, G; Borges, F; Forés, A (2006). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Broad, M. L.; Newstrom J. W. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo. Un modelo estratégico para garantizar un alto rendimiento de sus inversiones en formación*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces, S.A.

- Bransford, J.D.; Stein, B.S. (1993). *The Ideal Problem Solver*. New York: Freeman
- Fullana, J. (Coord.) (2009). Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social. AQU Catalunya. Consultado el 20 de octubre de 2010 en: http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social.htm
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Barcelona: ICE UB – Octaedro.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus.
- Hernández Aristu, J. (2002). La supervisión como sistema de evaluación continua que garantiza la calidad de los servicios. *Documentación Social*, 128, 219-240.
- Kisnerman, N. (1999). *Reunión de conjurados (Conversaciones sobre supervisión)*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Mateo, J. (Coord), (2009). Guia per a l'avaluació de competències en el treball de grau en l'àmbit de les ciències socials i jurídiques. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. pp 11-29, 58-73 Consultado el 15 de marzo de 2011]. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_95455311_1.pdf
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Novella, A.; Fores, A. y Fuentes, (2011). El disseny d'uns quaderns de pràcticum des de la millora docent i el treball corresponsable per la transferència de competències i desenvolupament professional. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5, (2), 40-58. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/>
- Novella, A.; Freixa, M.; Pérez N. (2010). *La funció docent del tutor-professional en el marc del practicum*. Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. "Nous espais de qualitat en l'Educació Superior. Una anàlisi comparada i tendències". Barcelona, 30 de junio y 1-2 de julio.
- Novella, A.; Fores, A.; Fuentes, N.; Pérez Escoda, N.; Freixa, M.; S. Costa; M. Caramés (2010). *Quadern de pràctiques externes. Material del tutor/a de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona (inédito).
- Ridgway, J. (2004) The evaluation of complex competences. Red-U Monográfico de la Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol. 4, (1) julio 2004.
- Roselló, D. (1990). *El disseny de Projectes Socioculturals*. Barcelona: IMAE.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Salinas, D. (2007). EEES y Practicum: ¿Cómo encajar el practicum en el nuevo marco? En Cid et al. (Coords.). *IX Simposium Internacional sobre pràcticum. Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Buenas Prácticas en el Pràcticum. Poio, 27-29 de junio.

- Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7 (2). Consultado el 11 de octubre de 2008, en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43/6, 1-12
- Tudela, P. (Coord) (2004) Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada. Consultado el 4 de abril de 2011, en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00920082003131/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa%20Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf>
- Úcar, X. (1998). "Presentación" en RIERA, J. (1998) *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Nau llibres. Valencia. pp. 9-11.
- Vázquez, C.; Porcel, A. (1995). *La supervisión espacio de aprendizaje significativo instrumento para la gestión*. Zaragoza: Ed. Certeza.
- Vicerectorat de Política Docent (2006). *Normes reguladores de l'avaluació i la qualificació dels aprenentatges*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 45-65). Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Red U. *Revista de Docencia Universitaria*. Num. Monográfico, vol. 6, (1). Consultado el 4 de abril de 2011 en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/59/41>

Cita del artículo:

Novella Camara, A., Forés Miravalles, A., Rubio Serrano, L., Costa Cámara, S., Gil Pasamontes, E., Pérez Escoda, N. (2012). Innovar en, desde y para el Practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 453-476. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Información acerca de las autoras



Ana M Novella Cámara

Universitat de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: anovella@ub.edu

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía. Integrante del equipo de coordinación de practicum de los estudios de educación social. Los proyectos de innovación docente en que participa están vinculados a la calidad de la formación práctica. A nivel, de investigación es miembro del GREM, Grupo de Investigación en Educación Moral. Sus principales líneas de trabajo son la participación social de la infancia, la educación para la ciudadanía y la formación cívica



Anna Forés Miravelles

Universitat de Barcelona

Departamento Didáctica y Organización Educativa.

Mail: annaforesub@gmail.com

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Sus ámbitos de trabajo son la didáctica, la educación social y el e-learning. Actualmente es delegada de la decana en temas de doctorado de la Facultad de Pedagogía de la UB y coordinadora de la universidad de la experiencia "Educación y Sociedad". Miembro del grupo de investigación consolidado GR-EMA (entornos y materiales para el aprendizaje) del ICE de la UB, y del grupo consolidado de Innovación INDAGA'T Grupo de Innovación Docente para favorecer la Indagación, es también codirectora de la revista REIRE (revista de innovación e investigación educativa).



Laura Rubio Serrano

Universitat de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: lrubio@ub.edu

Doctora por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Psicopedagogía por la misma universidad. Participa en diferentes proyectos de innovación incluidos en la línea del Grupo de Innovación Docente INNOVA-THE. Actualmente también forma parte del equipo docente de Practicum de Educación Social. A nivel de investigación, forma parte del GREM, Grupo de Investigación en Educación Moral. Sus principales intereses en este sentido, giran alrededor del aprendizaje servicio (APS), la dimensión pedagógica de las entidades sociales y la cultura moral de las instituciones educativas.



Esther Gil Pasamontes

Universitat de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: esthergil@ub.edu

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Educadora Social habilitada. Profesora asociada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Sus ámbitos de trabajo son la pedagogía social, la educación social. Miembro del Grupo de Investigación de pedagogía social (GPS) para la cohesión y la inclusión social: investigación, formación, planificación y evaluación.



Sandra Costa Camara

Universitat de Barcelona

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: sandracosta@ub.edu

Diplomada en Educación Social y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora asociada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y miembro del equipo de coordinación de las prácticas externas. Sus ámbitos de trabajo son la pedagogía social, la educación social, concretamente en los contextos socioeducativos de atención a la infancia y adolescencia.

Miembro del Grupo de Investigación de pedagogía social (GPS) para la cohesión y la inclusión social: investigación, formación, planificación y evaluación.



Núria Pérez-Escoda

Universitat de Barcelona

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Educación.

Mail: nperezescoda@ub.edu

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la UB. Directora del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación psicopedagógica) y del Máster en Educación Emocional y Bienestar.

Actualmente es miembro de los equipos de coordinación y docente de prácticas externas de Educación Social.