

VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Factores determinantes

MARCOS CABEZAS GONZÁLEZ / SARA SERRATE GONZÁLEZ / SONIA CASILLAS MARTÍN

Resumen:

Este artículo muestra las expectativas de los alumnos de grado en Pedagogía sobre la adquisición de competencias antes de comenzar sus prácticas externas, así como la valoración otorgada a dicha adquisición una vez finalizado este periodo de formación práctica, con la intención de comprobar si existen diferencias significativas. Para ello, se seleccionó un diseño de estudio de casos de tipo pre-experimental con aplicación pre y pos-test. Los resultados señalan la valoración positiva de los alumnos sobre la adquisición de competencias tanto antes como después de la realización de sus prácticas. Como principal conclusión está la existencia de factores determinantes para explicar las diferencias halladas en las valoraciones de los alumnos en función del tipo de centro en donde han realizado sus prácticas profesionales.

Abstract:

This article shows the expectations of education students regarding their acquisition of competencies before practice teaching, as well as their evaluation of that acquisition after completing practice teaching. The purpose of the study is to determine if significant differences exist. To reach this end, the selected design was a pre-experimental case study with a pre-test and post-test application. The results reveal the students' positive evaluation of the acquisition of competencies both before and after their practice teaching. The main conclusion points to the existence of determining factors to explain the differences found in student evaluations, as a function of the type of institution where they do their practice teaching.

Palabras clave: educación superior, formación de profesores, evaluación, competencias, pedagogos.

Keywords: higher education, teacher education, evaluation, competencies, teachers.

Marcos Cabezas González, Sara Serrate González y Sonia Casillas Martín: profesores de la Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamentos de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación y de Teoría e Historia de la Educación. Paseo de Canalejas, 169, 37008, Salamanca. España. CE: mcabezasgo@usal.es / sarasg@usal.es / scasillasma@usal.es

Fundamentación teórica

De acuerdo con el marco fijado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación práctica del alumnado constituye uno de los ámbitos más relevantes en los nuevos planes de estudio de las diferentes titulaciones (González y Fuentes, 2011). El prácticum es una materia clave en la formación de cualquier profesional al ofrecer la oportunidad de experimentar la actividad en contextos y situaciones reales así como favorecer la cimentación de su identidad y su inserción en la futura cultura profesional (López y Fernández, 2010). En los planes de estudio para obtener el grado en Pedagogía, esta materia es obligatoria y constituye una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes y supervisada por los tutores académicos asignados por la universidad. El objetivo es permitirles aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, al favorecer la adquisición de competencias preparatorias para el ejercicio de actividades profesionales que faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento (Real Decreto, 1707/2011).

En cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación es un componente necesario y una de las piezas clave del currículum tratándose, por tanto, del instrumento o medio más eficaz para valorar el logro de los objetivos, habilidades o competencias (Casillas, 2008) y, por ello, un elemento también clave en el desarrollo curricular de la materia de prácticum.

La evaluación de competencias es “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” (Castro, 2011:118), siempre teniendo en cuenta la posibilidad de infinitas combinaciones de problemas y contextos reales (Zabala y Arnau, 2007).

Entendemos por competencia la adquisición eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes, complementadas entre sí y que permitan actuar con eficacia en las diferentes situaciones profesionales al aportar un saber (conocimientos), un saber hacer (destrezas) y un saber estar (actitudes) en cada actuación (Armengol *et al.*, 2011). La competencia solo puede ser constatada y confirmada al comprobar su adquisición con un criterio previamente establecido y resulta, de este modo, más adecuada si se evalúa de manera integral y no cada elemento por separado (De la Orden,

2011; Villa y Poblete, 2011). Así, en muchas ocasiones, se ve necesario establecer niveles de dominio de adquisición de una competencia (Villa y Poblete, 2007).

Para el desarrollo y la adquisición de competencias, es necesario considerar cómo se van a evaluar para que sean coherentes con las metodologías utilizadas (Benito y Cruz, 2007). Toda evaluación supone valorar si los objetivos esperados se han alcanzado. Por otro lado, la valoración de competencias supone la evaluación de ejecuciones (Castañeda *et al.*, 1998).

En este sentido, Code *et al.* (2011:235) destacan: “se requiere del análisis de los procesos cognitivos y de las estructuras que contribuyen al desempeño de las tareas” para llevar a cabo una evaluación efectiva de dichas competencias. Además de “estimar el dominio de los saberes más relevantes, su aplicación para resolver los problemas de la profesión y el avance en los valores y actitudes más coherentes con la deontología exigida para su desempeño” (Medina, Domínguez y Sánchez, 2013:242).

La finalidad de toda evaluación, también en el caso de las competencias, es mejorar su dominio en el alumnado, además constituye una herramienta tanto para la mejora como para el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de pasar de la evaluación del, a la evaluación para el aprendizaje (López, 2009) e, incluso, a la evaluación como aprendizaje (Biggs, 1996; Knigh, 2005; Torrance, 2007).

No obstante, pese las evidentes potencialidades del proceso evaluativo también plantea ciertas dificultades, especialmente las vinculadas con la viabilidad, costos y las características psicométricas de los instrumentos utilizados (Clarke y Dede, 2010). Así, autores como Miller (1990) distinguen entre dos tipos de evaluación: por un lado, la tradicional o cognitiva, con mayor incidencia en los objetivos, mediante instrumentos para enfatizar habilidades de tipo conceptual y memorístico; y, por otro lado, la propia de comportamiento, con un espectro mucho más amplio de competencias transversales.

Si tenemos en cuenta el tipo de evaluación a realizar, necesitamos identificar qué instrumentos van a emplearse para recoger la información, son muchas las técnicas existentes y, en ocasiones, se complementan unas con otras. Por lo tanto, es fundamental utilizar aquellas acordes con las competencias consideradas y resulta necesaria una planificación no arbitraria, a la hora de decidir integrar diferentes métodos e instrumentos en un mismo

proceso evaluativo. En esencia, su utilidad radica en las potencialidades para poner de manifiesto lo aprendido y demostrarlo de manera eficiente, si bien el saber y el saber hacer del alumnado no suele coincidir fielmente con lo demostrado en una situación de evaluación (Baartman *et al.*, 2007; Frost, De Pont y Brailsford, 2012; Harman y McDowell, 2011; Martínez y Echeverría, 2009).

Prades (2005) establece una diferencia entre los instrumentos convencionales, recomendados para una evaluación tradicional, y otras técnicas más adecuadas en el caso de valorar las competencias. Algunos autores como Villa y Poblete (2011) presentan varias clasificaciones, de todas ellas, podemos recopilar instrumentos como: pruebas objetivas, de preguntas cortas; científico-matemáticas, de aplicación simple o de resolución de problemas; orales, de ejecuciones, mediante la simulación y la adjudicación de roles profesionales para evaluar el desempeño ante una situación específica; prácticas estructuradas o de ejecución práctica, evaluación de laboratorio o en un entorno realista; y memoria de aprendizaje o una selección de los trabajos hechos por el estudiante para reflejar los esfuerzos, progresos y aprendizajes.

Asimismo, es recomendable, articular diversas estrategias evaluativas para involucrar a múltiples agentes como la autoevaluación o la evaluación recíproca entre estudiantes y la coevaluación entre profesorado y alumnado, para otorgar una mayor implicación a todos los participantes en este proceso (Hernández, 2012; Medina, Domínguez y Sánchez, 2013; Trevitt, Breman y Stocks, 2012).

Diseño metodológico

El estudio realizado ha centrado su atención en conocer en profundidad la adquisición de competencias generales y específicas por parte de los alumnos al realizar sus prácticas externas en el último curso del grado en Pedagogía. Las prácticas curriculares de dicha titulación se desarrollan en instituciones o centros educativos, previa realización de un convenio de colaboración con la universidad. Los distintos centros colaboradores con el prácticum se clasifican, fundamentalmente, en:

- 1) Centros de educación reglada, compuestos fundamentalmente por Departamentos de Orientación de Institutos de Enseñanza Secundaria

y de Centros de Educación Infantil y Primaria, además de gabinetes y equipos psicopedagógicos en instituciones y entidades públicas y privadas.

- 2) Centros especializados y de ámbito social en donde se realizan tareas profesionales cuyos destinatarios son personas con discapacidad, drogodependientes, inmigrantes, tercera edad, en protección y promoción de la mujer, desarrollo comunitario, en menores y jóvenes, prevención de la delincuencia, ocio y tiempo libre, centros hospitalarios, etcétera.

El objetivo fundamental fue valorar las expectativas del alumnado respecto de la adquisición de las competencias de la materia de prácticas externas, antes de comenzar el periodo en las distintas instituciones y comprobar si, una vez finalizadas las mismas, existen diferencias en la valoración realizada respecto de las competencias adquiridas.

Este trabajo se sitúa en el enfoque cuantitativo, con un diseño de investigación de estudio de casos de tipo pre-experimental con pre- y pos-test (Campbell y Standley, 1963). El método utilizado ha sido descriptivo-inferencial, por medio del estudio de encuesta electrónica y se ha aplicado el mismo cuestionario al iniciar y al finalizar la experiencia de prácticas. De las 600 horas equivalentes a los 24 créditos del European Credit Transfer System (ECTS) asignados a la materia de prácticum, el periodo formativo referido supone 240 horas de inmersión en la institución de prácticas, las horas restantes se destinan a la asistencia a seminarios para la práctica reflexiva, tutorías individualizadas y grupales y trabajo autónomo del alumno dedicado a la preparación de los diferentes documentos de evaluación requeridos como la memoria final. Se ha optado por analizar los datos con esta metodología con el fin de concretar la adquisición de competencias, tanto generales como específicas, desde la percepción de los protagonistas.

Población y muestra

La población objeto de estudio, está compuesta por un total de 68 alumnos del curso 2014-2015. Ellos tomaron los 24 créditos de la asignatura de Prácticum del grado de Pedagogía en la Universidad de Salamanca (USAL), con una implicación de 240 horas de trabajo en el proyecto asignado para

ser realizadas entre los meses de noviembre y febrero, en aproximadamente 14 semanas del calendario escolar (datos facilitados por la Secretaría del Centro). La muestra final, formada por 61 estudiantes, supone un 90% de la población de referencia e informa suficientemente de su representatividad, de los cuales 11 son hombres y 50 mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 28 años.

Instrumento

El instrumento de recolección de datos ha sido de naturaleza cuantitativa, basado en la metodología de encuesta estructurada, con una escala tipo Likert de 5 puntos. Ha permitido evaluar la adquisición de cada competencia con valores de entre “nada” hasta “mucho”. El cuestionario diseñado *ad hoc* por el equipo de coordinación del prácticum y denominado “Adquisición de las competencias de la asignatura prácticas externas de los estudiantes de Pedagogía”, se aplicó antes y después de las prácticas y se utilizó el servicio de creación y aplicación de cuestionarios en línea Google Drive.

La estructura del cuestionario consta de 23 ítems distribuidos en dos dimensiones (tabla 1): *a*) los seis primeros se corresponden con las *competencias generales* y *b*) los 17 restantes representan las *específicas*.

TABLA 1

Relación de competencias generales y específicas en la asignatura Prácticas externas

Competencias generales

1. Capacidad para el trabajo en equipo
2. Capacidad de aprendizaje autónomo y responsabilidad
3. Capacidad creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio
4. Capacidad para valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones y decisiones en el ámbito educativo y social
5. Capacidad de crítica y autocrítica, de toma de conciencia y de adopción de actitudes vinculadas con concepciones éticas y deontológicas (compromiso ético)
6. Capacidad de autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional

Competencias específicas

1. Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas
 2. Conocer y comprender los elementos, procesos y valores de educación y su incidencia en la formación integral
 3. Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los distintos niveles del sistema educativo
 4. Evaluar planes, programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación
 5. Desarrollar estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida
 6. Aplicar y coordinar programas educativos de desarrollo personal, social y profesional
 7. Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación
 8. Conocer y evaluar políticas, instituciones, sistemas y organismos educativos
 9. Conocimiento y aplicación de las herramientas propias del diagnóstico, evaluación y análisis en Pedagogía
 10. Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos
 11. Supervisar planes, programas, centros y profesionales de la educación y la formación
 12. Desarrollar procesos y modelos de gestión de calidad de la educación y la formación
 13. Aplicar estrategias y técnicas de tutorización, entrenamiento, asesoramiento entre iguales, consulta y orientación en procesos educativos y formativos
 14. Asesorar sobre el uso pedagógico e integración curricular de los medios didácticos
 15. Analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos
 16. Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos
 17. Diagnóstico de situaciones complejas con especial atención a la diversidad y a la inclusión social
-

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 se ha centrado en un análisis descriptivo e inferencial, mediante medias sobre las expectativas propias de los estudiantes antes de comenzar las prácticas, en el desarrollo tanto de competencias generales como de específicas; así como las medias sobre la percepción en el nivel de adquisición de dichas competencias al finalizar el periodo de prácticas. También, se ha efectuado, a partir de una

comparación de medias, un análisis de tipo inferencial. 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 de rangos de Wilcoxon, para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las dos valoraciones otorgadas por los estudiantes. También se ha comprobado si difieren las valoraciones y si existen diferencias significativas en función del tipo de centro (educación reglada y especializados y de ámbito social) en donde los estudiantes han realizado dichas prácticas.

Resultados

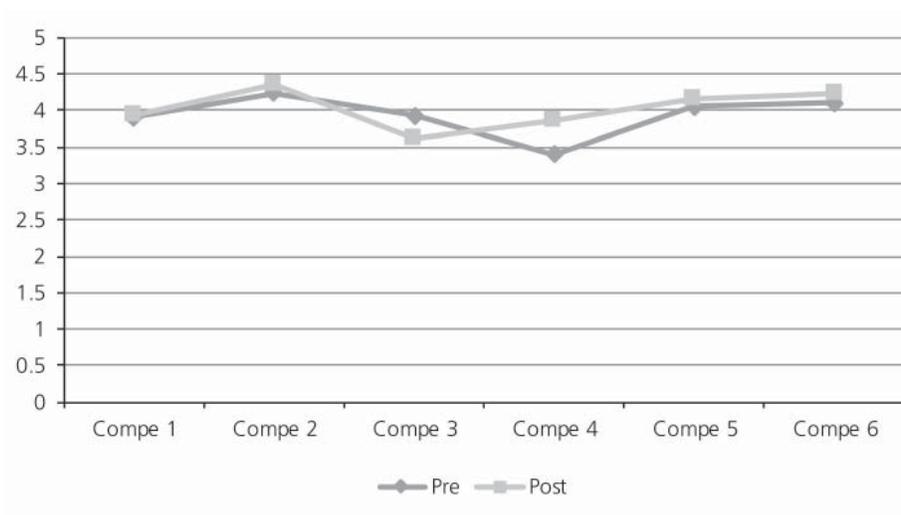
A continuación, mostramos los resultados obtenidos sobre las expectativas y en qué medida creen los alumnos haber desarrollado las distintas competencias, tanto generales como específicas, en sus prácticas externas realizadas en las distintas instituciones.

Adquisición de las competencias generales de la asignatura Prácticas externas

Los alumnos valoran de forma positiva la adquisición de competencias generales, marcadas en el plan de estudios del grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca, tanto antes como después de la realización de sus prácticas.

De forma general, los datos obtenidos en el cuestionario pos-test son más elevados. Por ello, el desempeño profesional en formación ha permitido al alumnado adquirir las competencias generales y superar las expectativas iniciales. No ocurre lo mismo en la competencia 3, relacionada con la Capacidad creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio, tal como se observa en la figura 1, donde la valoración una vez finalizadas las prácticas es menor a la realizada por el alumnado antes del comienzo de las mismas. En este sentido se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($T = -2.08$; $p = 0.037$). Durante el periodo de prácticas institucionales, el alumnado tenía la idea de adquirir la competencia relacionada con la Capacidad creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio y, sin embargo, una vez finalizadas las prácticas, manifiesta no haber conseguido tan satisfactoriamente esa competencia.

FIGURA 1
Diferencias entre pre-test y pos-test en competencias generales



De manera contraria, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($T=-2.18$; $p=0.029$) en la competencia 4, relacionada con la Capacidad para valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones y decisiones en el ámbito educativo y social. Los estudiantes antes de comenzar el periodo de prácticas la consideraban como la competencia general a adquirir en menor medida y, sin embargo, una vez finalizado realizan una valoración mayor respecto a la consecución de esta capacidad.

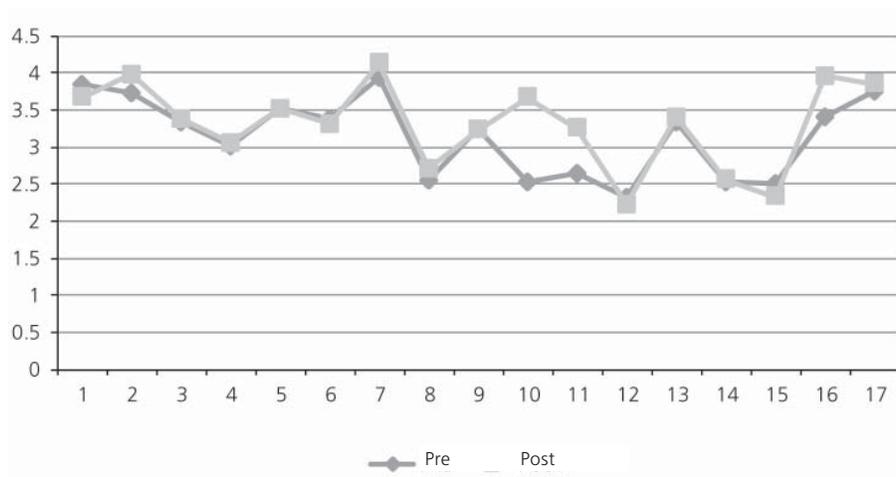
Adquisición de las competencias específicas de la asignatura Prácticas externas

Si analizamos la valoración de los alumnos en cuanto a la adquisición de las distintas competencias específicas, nuevamente, de forma general, se observa una estimación igual o ligeramente superior al finalizar las prácticas, a excepción de las competencias 1, Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas; 6, Aplicar y coordinar programas educativos de desarrollo personal, social y profesional; 12, Desarrollar procesos y modelos de gestión de calidad de la educación y la formación y 15, Analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y

formativos, donde la valoración es menor, si bien no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.213$) (figura 2).

FIGURA 2

Diferencias entre pre-test y pos-test en cuanto a las competencias específicas



Se han obtenido diferencias significativas también en la competencia 10, Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos ($T = -4.41$; $p = 0.00$); en la 11, Supervisar planes, programas, centros y profesionales de la educación y la formación ($T = -2.85$; $p = 0.004$) y en la 16, Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos ($T = -2.24$; $p = 0.02$). La valoración realizada por los estudiantes cuando se les plantea en qué grado habían adquirido dichas competencias durante el periodo de prácticas aumenta respecto de la valoración realizada en el pre-test.

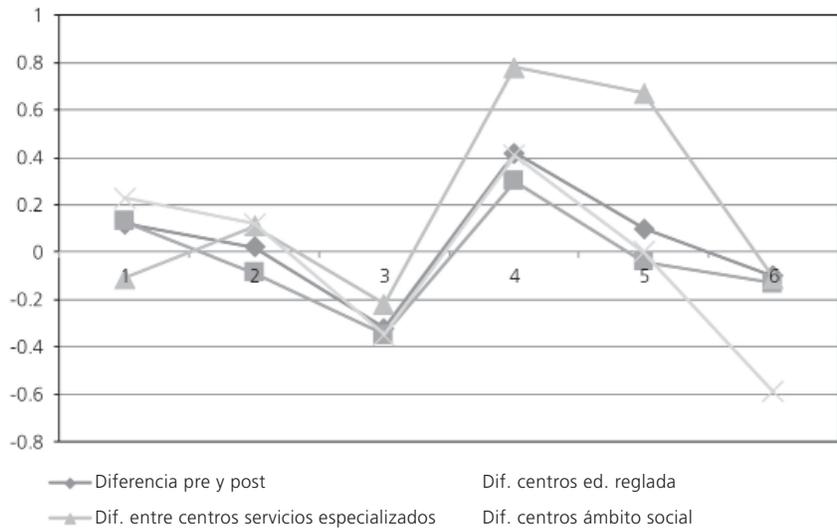
Influencia del tipo de centro en la adquisición de las competencias generales

La figura 3 muestra las diferencias entre las valoraciones obtenidas al inicio y al finalizar la experiencia de prácticas en función del tipo de centro donde las realizaron.

Si comparamos las diferencias en la aplicación pre y post de la muestra total con la distribuida en función de los tipos de centros de prácticas

mencionados, se observa una diferencia positiva en las competencias 4 y 5 sobre Capacidad para valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones y decisiones en el ámbito educativo y social y la capacidad de valorar, criticar y autocriticar (compromiso ético). Dicha diferencia se debe a la alta valoración otorgada en las competencias por los estudiantes cuando han realizado sus prácticas en centros de servicios especializados, es decir, los alumnos no pensaban adquirir estas competencias generales y, sin embargo, una vez finalizadas las prácticas, dicen haberlas conseguido. Por su parte, en la competencia 3, Capacidad para valorar el impacto social y las decisiones en el ámbito educativo, sucede lo contrario, pensaban haberla desarrollado y finalmente no ha sido así.

FIGURA 3
Diferencias entre pre-test y pos-test en las competencias generales por tipo de centro



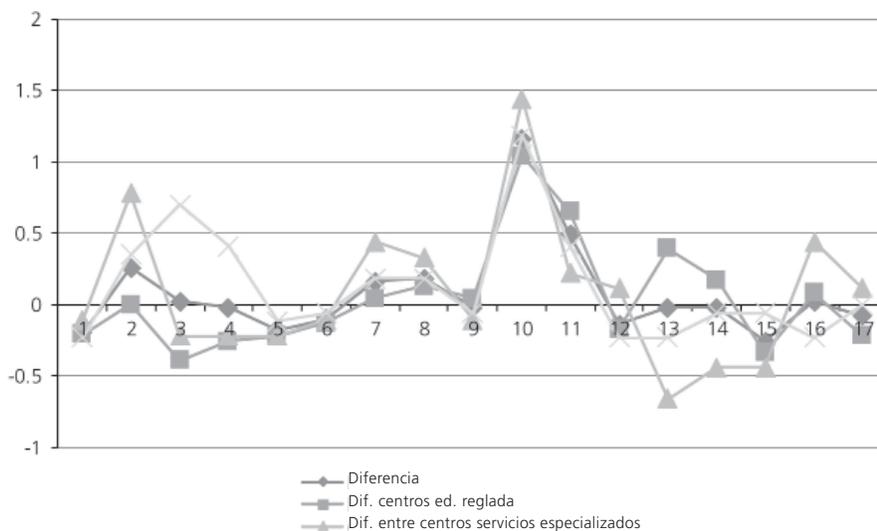
Cuando los estudiantes desarrollaron sus prácticas en los centros de ámbito social pensaban trabajar la competencia 6, sobre El desarrollo personal y profesional, pero no fue así porque, una vez finalizado el periodo de trabajo, valoran no adquirir la competencia tanto como pensaban o, incluso, tanto como deseaban.

Influencia del tipo de centro en la adquisición de las competencias específicas

Las diferencias entre las expectativas de los estudiantes y las competencias finalmente adquiridas, están en función del tipo de centro donde hacen su aprendizaje profesional (figura 4). En los de educación reglada dicen haber adquirido mucho las competencias 10 y 11 de Organizar y gestionar centros así como la de supervisar planes, sin embargo en la aplicación pre-test los alumnos valoraban con menores puntuaciones dichas competencias y consideraban la idea de no desarrollarlas con tanta intensidad. En el caso de la competencia 10, Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos, existen diferencias estadísticamente significativas en las tres categorías examinadas (educación reglada $T=-2,75$; $p=0.006$; centros especializados $T=-2,05$; $p=0.004$ y centros de ámbito social $T=-2,79$; $p=0.005$). En el caso de la competencia 11, Supervisar planes, programas, centros y profesionales de la educación y la formación, tan solo se encuentran diferencias en las valoraciones de los estudiantes cuando han realizado las prácticas en centros de educación reglada ($T=-2,20$; $p=0.028$). En cambio, pensaban Diseñar y evaluar planes (competencias 3 y 4), pero ello no ha sido así.

FIGURA 4

Diferencias entre pre-test y pos-test en las competencias específicas por tipo de centro



En los centros de servicios especializados pensaban no adquirir la competencia 2 de Conocer y comprender los elementos de la educación y sin embargo al finalizar el proceso consideran haberla trabajado suficientemente.

En los centros de ámbito social no pensaban dedicarse a Conocer y comprender los elementos de la educación; ni a Diseñar, evaluar y supervisar planes; ni tampoco a Organizar y gestionar centros (competencias 2, 3, 4, 10 y 11), pero al final sí lo han hecho, sin diferencias significativas en ambos casos.

Conclusiones y discusión

Las competencias planteadas en el plan de estudios del grado de Pedagogía definen un perfil de egresados con capacidad para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del propio sistema, en las prácticas de las instituciones escolares y en las diversas agencias de educación no formal, tal como figura en el Real Decreto 915/1992, del 24 de julio, regulador del perfil formativo del pedagogo. Dicho perfil se adecua a las necesidades socioeconómicas actuales, así como al ámbito disciplinario y profesional considerado en el grado, manteniendo su relevancia y vigencia.

Como conclusión general, nos gustaría destacar las altas valoraciones otorgadas por el alumnado de las Prácticas externas de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, a la adquisición de competencias tanto generales como específicas; así como marcar cómo ellos tenían una alta percepción del desarrollo de las mismas, antes del inicio de su inmersión en la realidad profesional.

Cuando el alumnado valora el progreso de la consecución de cada capacidad, existen algunas habilidades adquiridas en mayor o menor medida, no siempre ajustadas a su percepción previa. Además, no se encuentran muchas diferencias significativas entre las valoraciones realizadas antes y después de este periodo, no pudiendo considerar la apreciación inicial como desmedida.

En el caso de la competencia Capacidad creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio, los estudiantes piensan desarrollarla y, sin embargo, no lo hacen tanto. Ante dicha situación, nos surgen algunas posibles explicaciones: los centros no les permiten proponer ideas o tienen un trabajo muy estructurado y organizado y no dan cabida a la innovación; o bien, el periodo de los alumnos en prácticas es demasiado corto como para atreverse a realizar propuestas creativas.

Estudios previos (Casillas, Cabezas, Serrate, 2017; Serrate, Casillas y Cabezas, 2016) exponen la insuficiencia temporal del periodo de prácticas para el alumnado al acudir a los centros cuando, en la mayoría de los casos, la programación trimestral e incluso anual está elaborada. Por ello, el alumnado no siempre encuentra espacio para proponer ideas nuevas o diferentes a las realizadas por los profesionales habituales de la institución. Es también importante destacar aquellos centros en donde la figura del tutor profesional realiza un esfuerzo por incorporar al alumnado en prácticas y que se sientan integrados al resto de profesionales, además de favorecer la adquisición de la capacidad de adaptación al cambio y, por tanto, cómodos y motivados para realizar propuestas de carácter innovador.

Si nos centramos en la competencia Capacidad para valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones y decisiones en el ámbito educativo y social, sucede lo contrario, los estudiantes creen no adquirirla tanto como las demás. Sin embargo, tras la realización de las prácticas valoran haberlo hecho. Quizá pueda deberse a la posibilidad de observar, durante el periodo de prácticas, cuándo un centro o un equipo de profesionales, por una determinada razón, tomaba una decisión para implementar una nueva acción, una medida, una corrección, etcétera.

Respecto de las competencias específicas 1, Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas; 6, Aplicar y coordinar programas educativos de desarrollo personal, social y profesional; 12, Desarrollar procesos y modelos de gestión de calidad de la educación y la formación y 15, Analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos, si bien no se encuentran diferencias significativas, los estudiantes, tras finalizar sus prácticas, creen no haberlas desarrollado tanto como pensaban. Lo mismo ocurre con la competencia Creativa e innovadora de las denominadas generales. La característica más común de todas estas competencias, no trabajadas suficientemente en la realidad profesional del pedagogo, es la ambición y controversia de las mismas. En este sentido, el alumno, en sus prácticas, debe de enfrentarse a situaciones complejas y nuevas. Estas situaciones no solo requieren poner en ejercicio las capacidades adquiridas en otras asignaturas del grado, sino también de otra serie de destrezas técnicas (Carson, 2004; Navío, 2004).

Por ello, sería conveniente ajustar la formación a las necesidades reales de los profesionales (Armengol *et al.*, 2011), hacer una selección de las

competencias propuestas en los planes de estudios para la materia prácticas externas (Martínez y Viader, 2008), romper con la tendencia a describir, sin más, listados innumerables de competencias difíciles de adquirir en tan solo unos meses de prácticas por la excesiva complejidad de las mismas y realizar un ajuste de aquellas no llevadas a cabo por los propios profesionales en su práctica profesional.

Este trabajo sería una buena iniciativa para ajustar y equilibrar las pretensiones de los planes de estudios universitarios y acercar, un poco más, la formación teórica impartida en las aulas a la formación práctica, además de tener en cuenta la visión de los pedagogos egresados en activo. No está de más señalar como, en el caso del grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca, las competencias planteadas son coherentes con dicho perfil, están bien definidas, son evaluables y adquieren un despliegue coordinado y coherente a lo largo del plan de estudios. Así lo consideran los propios alumnos implicados en la muestra, además de reconocer la imposibilidad de poner en práctica determinadas competencias relacionadas con la coordinación de programas o el desarrollo de modelos de gestión.

En las competencias específicas números 10, Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos, 11, Supervisar planes, programas, centros y profesionales de la educación y la formación, y 16 Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos, encontramos diferencias significativas a favor del pos-test, es decir, el alumnado no consideraba desarrollarlas. La adquisición de estas tres competencias específicas está condicionada al desempeño de determinadas funciones en los centros de prácticas, en tanto el alumno debe de participar en la organización de reuniones, elaboración de horarios y guías, realización de evaluaciones y seguimientos, así como procesos de diagnóstico educativo. En este sentido, la consecución de estas competencias está limitada tanto a la naturaleza de las prácticas como a las características del centro en donde se realizan. Por ello, sería conveniente no exigir a todos los alumnos el aprendizaje de las mismas competencias sino decidir cuáles serían de mayor utilidad en función de las prácticas realizadas.

Algunas competencias deberían ser trabajadas con mayor profundidad y ahínco en el grado, para familiarizarse con ellas antes de realizar las prácticas. En un estudio llevado a cabo por Vilà, Aneas y Rajadell (2015) sobre los entornos de aprendizaje en el prácticum, la competencia específica de Gestionar y dirigir, equiparable en cierta medida con la 10 y 11 de este

trabajo, forma parte inherente del perfil del pedagogo y debería fortalecerse más en las asignaturas del grado. Así, cuando se lleve a la práctica, el alumnado percibirá su aplicación con mayor autonomía.

Si bien nuestro estudio está enfocado en recoger información acerca de la percepción de los estudiantes sobre su nivel de adquisición de competencias a lo largo de su desempeño profesional práctico, resulta de interés ver la influencia existente en función del tipo de centro donde se realizan. Si consideramos este último aspecto, se pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas en las percepciones de los estudiantes cuando han efectuado sus prácticas en centros de servicios especializados¹ en donde los pedagogos llevan a cabo principalmente tareas de diseño y planificación educativa y reeducativa.

En concreto, las diferencias significativas se encuentran en las competencias generales 4 y 5 Capacidad para valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones y decisiones en el ámbito educativo y social y Capacidad de crítica y autocrítica, de toma de conciencia y de adopción de actitudes vinculadas a concepciones éticas y deontológicas. Los alumnos no consideraban desarrollarlas y, finalmente, reconocen haberlo hecho más de lo pensado. Parecen ser competencias muy apropiadas y afines para trabajar en el contexto de este tipo de centros de servicios especializados, y así lo han reconocido los propios estudiantes una vez finalizado su periodo de prácticas externas. Sin embargo, con la competencia general 3, sobre la Capacidad creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio, ocurre lo contrario, pensaban haberla adquirido y finalmente no ha sido así. Lo cual es, cuanto menos, sorprendente si pensamos en la realidad laboral de los centros de estas características.

Sobre la competencia general 6, el Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional, los estudiantes piensan no haberla adquirido tanto como esperaban hacerlo. Podría relacionarse con la consideración de no sentirse valorados como profesionales, sino como alumnos. En esta línea, estudios como Hevia (2009) o Serrate, Casillas y Cabezas (2016) contrastan estos resultados, y muestran cómo los estudiantes critican las exigencias por parte de los centros, al considerar, en algunos casos, exigencias cercanas a lo profesional, cuando solo son alumnos en prácticas. Y, por supuesto, tiene su justificación en el hecho de no contar siempre con la figura del pedagogo y sí de un profesional con una titulación afín en los centros de ámbito social, sin tener esa referencia-guía durante su

estancia en la institución. Esto provoca en el alumno el sentimiento de realizar un trabajo propio de otro profesional siendo, en estos casos, una tarea laboriosa, asumiendo el rol de tutor en aquellos aspectos no ocupados por el responsable institucional. La reflexión sobre la importancia de la existencia de la figura del pedagogo en el centro de prácticas se puede vincular con los datos de estudios precedentes de esta misma asignatura en la Universidad de Salamanca (Casillas, González y Serrate, 2015; Serrate, Casillas, y Cabezas, 2016).

En el caso de la competencia específica 10, Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos, existen diferencias estadísticamente significativas en todos los alumnos, independientemente del tipo de centro en donde realizan sus prácticas –ya sea en centros de educación reglada, en especializados o bien de ámbito social– con valoraciones superiores una vez finalizadas las prácticas. En el caso de la competencia 11, Supervisar planes, programas, centros y profesionales de la educación y la formación, tan solo se encuentran diferencias en las valoraciones de los estudiantes cuando realizan las prácticas en centros de educación reglada.

Quizá, los desajustes en las valoraciones otorgadas antes del inicio de las prácticas, sean debidos a la desconexión de su percepción inicial de la realidad laboral. Es habitual en los alumnos desconocer el amplio contexto de ámbitos de trabajo en donde pueden desarrollar su labor y, más aún, las competencias específicas a desempeñar. Por ello, una propuesta de mejora, en esta línea, sería la conveniencia de aportar formación específica a los estudiantes sobre distintos campos de trabajo, así como sobre la labor y el perfil del pedagogo, antes del periodo de prácticas. Como se recoge en algunos trabajos, existe la necesidad, por parte de los alumnos, de conocer rigurosamente el perfil de su profesión (Aneas y Reguant, 2015) para mejorar el rendimiento, la actitud positiva y la productividad en el mismo; así como ajustar las expectativas a la realidad social y laboral. En este sentido, la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, ha puesto en marcha, ya hace varios años, la iniciativa de efectuar actividades de formación profesional integradas en la preparación del prácticum, e incluir seminarios formativos con los alumnos antes de iniciar sus prácticas externas, con la finalidad de conocer el perfil del pedagogo en las distintas instituciones y de saber las competencias a desempeñar, antes de acudir al centro.

Nota

¹ Centros de servicios especializados son aquellos cuya actividad se centra en la intervención social con personas con discapacidad, drogodependientes, inmigrantes, tercera edad, en protección y promoción de la mujer, desarrollo comunitario, en menores y jóvenes, prevención de la delincuencia, ocio y tiempo libre, centros hospitalarios, etcétera.

Referencias

- Armengol, Carmen; Diego Castro; Mercè Jariot; Margarita Massot y Josefina Sala (2011). “El prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación”, *Revista de Educación* (España), núm. 354, enero-abril, pp. 71-98.
- Aneas, Assumpta y Reguant, Mercedes (2015). “Evaluación de los resultados de aprendizaje. El caso del prácticum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona”, en AIDIPE (ed.), *Investigar con y para la sociedad*, vol. 2, Cádiz: Bubok, pp. 1071-1081 (en línea). Disponible en: <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Baartman, Liesbeth; Bastiaens, T. J.; Kirschner, P.A.; van der Vieuten, C. P. (2007). “Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks”, *Educational Research Review* (EUA) vol. 2, núm. 2, pp. 114-129.
- Benito, Águeda y Cruz, Ana (coords.) (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid: Narcea.
- Biggs, John (1996). “Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands”, *Assessment and Evaluation in Higher Education* (Reino Unido), vol. 1, núm. 21, pp. 5-16.
- Campbell, Donald T. y Standley, Julian C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Estados Unidos: Handbook of Research on Teaching.
- Carson, John (2004). “Definición y selección de competencias”, en D. Reychen y L. Salganik. (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, pp. 74-93.
- Casillas, Sonia (2008). “El proceso de evaluación de la docencia en la universidad”, *Papeles salmantinos de educación* (España), núm. 11, julio-diciembre, pp. 89-104.
- Casillas, Sonia; González, Margarita y Serrate, Sara (2015). “Percepción de los estudiantes del grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, utilidad y formación del prácticum”, *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica* (España), vol. 2, núm. 33, pp. 171-190.
- Casillas, Sonia; Cabezas, Marcos y Serrate, Sara (2017). “Evaluación de competencias: retos en la formación práctica de los pedagogos”, *Revista Meta: Avaliação* (Brasil), vol. 9, núm. 25, pp. 90-109.
- Castañeda, Sandra; Eugenio Lugo; Lourdes Pineda y Norma Angélica Romero (1998). “Estado del arte de la evaluación y el fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas”, en S. Castañeda (ed.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*, Ciudad de México: UNAM/CONACYT/Porrúa, pp. 17-158.
- Castro, María (2011). “¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias”, *Bordón*, vol. 1, núm. 63, pp. 109-123.

- Clarke, Jody y Dede, Chris (2010). "Assessment, technology, and change", *Journal of Research on Technology in Education* (Estados Unidos), vol. 3, núm. 42, pp. 309-328.
- Code, Jillianne; Jody Clarke-Midura; Nick Zap y Chris Dede (2011). "Virtual performance assessment in immersive virtual environments", en *Interactivity in e-learning: Case studies and frameworks*, Dakota: IGI Global, pp. 230-252.
- De la Orden, Arturo (2011). "Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México), vol. 2, núm. 13, pp. 1-21. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>
- Frost, Jennifer; De Pont, Genevieve y Brailsford, Ian (2012). "Expanding assessment methods and moments in history", *Assessment & Evaluation in Higher Education* (Reino Unido), vol. 3, núm. 37, pp. 293-304.
- González, Mercedes y Fuentes, Eduardo José (2011). "El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente", *Revista de Educación* (España), núm. 354, enero-abril, pp. 47-70.
- Harman, Kerry y McDowell, Liz (2011). "Assessment talk in design: the multiple purposes of assessment in HE", *Teaching in Higher Education* (Australia), vol. 1, núm. 16, pp. 41-52.
- Hernández, Rosario (2012). "Does continuous assessment in higher education support student learning?", *Higher Education* (Países Bajos), vol. 4, núm. 64, pp. 489-502.
- Hevia, Isabel (2009). *El prácticum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado*, tesis doctoral, Oviedo: Universidad de Oviedo (en línea). Disponible en: <http://googl/QRAUEq>
- Knigth, Peter T. (2005). *El profesorado de Educación superior. Formación para la excelencia*, Madrid: Narcea.
- López, Víctor (2009). "Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión", en V. López (coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*, Madrid: Narcea, pp. 45-64.
- López, María Carmen y Fernández, Alfonso (2010). "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* (España), vol. 31, núm. 18, diciembre, pp. 1-28.
- Martínez, Pilar y Echeverría, Benito (2009). "Formación basada en competencias", *Revista de Investigación Educativa* (España), vol. 1, núm. 29, pp. 125-147.
- Martínez, Miquel y Viader, Manel (2008). "Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes", *Revista de Educación* (España), número extraordinario, pp. 213-234.
- Medina, Antonio; Dominguez, María Concepción y Sánchez, Cristina (2013). "Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración", *Revista de Investigación Educativa* (España), vol. 1, núm. 31, pp. 239-255.
- Miller, George E. (1990). "The assessment of clinical skills/competence /performance", *Acad Med* (Nuevo México), vol. 9, núm. 65, suplemento, pp. 63-78 (en línea). Disponible en: <http://winbev.pbworks.com/f/Assessment.pdf>

- Navío, Antonio (2004). "Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional", *Revista de Educación* (España), núm. 337, pp. 213-234.
- Prades, Anna (2005). *Les competències transversals i la formació universitària*, tesis doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona (en línea). Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2346>
- Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 297, de 10 de diciembre de 2011).
- Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (*Boletín Oficial del Estado*, núm.206, de 27 de agosto de 1992).
- Serrate, Sara; Casillas, Sonia y Cabezas, Marcos (2016). "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* (Chile), vol. 42, núm. 3, pp. 369-398.
- Torrance, Harry (2007). "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* (Reino Unido), vol. 3, núm. 14, pp. 281-94.
- Trevitt, Chris; Breman, Elinor y Stocks, Claire (2012). "Assessment and learning: Is it time to rethink student activities and academic roles?", *Revista de Investigación Educativa* (España), vol. 2, núm. 30, pp. 253-269.
- Vilà, Ruth; Aneas, Assumpta y Rajadell, Núria (2015). "La evaluación de competencias del alumnado en las prácticas externas. La perspectiva de todos los agentes implicados en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (España), vol. 196, núm. 8, julio, pp. 226-232.
- Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*, Bilbao: Ediciones Mensajero (en línea). Disponible en: <http://goo.gl/TeRUiZ>
- Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2011). "Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones", *Bordón* (España), vol. 1, núm. 63, pp. 147-170.
- Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.

Recibido: 27 de enero de 2016

Dictaminado: 30 de junio de 2016

Segunda versión: 8 de agosto de 2016

Comentarios: 8 de septiembre de 2016

Tercera versión: 14 de septiembre de 2016

Aceptado: 24 de octubre de 2016