

TAREA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL: APRENDER A APRENDER A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

M^a Pilar Rodrigo Moriche
Universidad Autónoma de Madrid

Este capítulo presenta un instrumento de evaluación inicial y autorreflexión para la formación inicial docente desde una perspectiva ecológico-sistémica que contempla el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida a través de un proceso de toma de consciencia. Los aprendizajes y la adquisición de competencias en la vida de cada persona no distinguen entre lo que ocurre en un aula, el patio, jugando un partido de baloncesto, en un entorno laboral o en una charla con las amistades; sino que se construyen marcando una trayectoria personal y profesional donde tienen cabida las experiencias sociales, personales, familiares, laborales, y entre ellas las de ocio. Desde esta perspectiva si cada persona hiciese balance y analizase su propia trayectoria podría entender la complejidad y la riqueza de todos los contextos; y si quien realizase esta reflexión fuese un futuro docente quizá comenzaría la transformación educativa y los diferentes ámbitos empezarían a difuminarse. Se presenta una herramienta metodológica que estimula la reflexión acerca de las experiencias de pasado, situación de presente, y proyección de futuro desde un enfoque personal y profesional que permite diagnosticar y conocer el perfil individual y grupal de un grupo de estudiantes al comienzo de una acción formativa.

1. LA AUTORREFLEXIÓN COMO INSTRUMENTO DE METACOGNICIÓN

La formación docente juega un papel muy importante en el éxito de un sistema educativo (Barber y Mourshed, 2008), y en concreto, la formación inicial es

un momento especialmente crítico (Jarauta y Pérez, 2017; Muñoz, Rodríguez y Luque, 2019) al ser una preparación consciente para el ejercicio docente (Manso, Matarranz y Valle, 2019). Desde este enfoque las estrategias didácticas tienen el potencial de estimular procesos reflexivos y enfrentar al alumnado a nuevas situaciones (Badilla, Ramírez, Rizo y Rojas, 2014), y en el ámbito universitario, además, posibilitan un aprendizaje significativo que conecta con lo profesional, lo personal y lo comunitario (Díaz, 1999). Diversos estudios se han centrado en los procesos de formación inicial docente y su calidad (Darling, 2017; Fernández et al., 2016; Sahlberg, 2014), y en la autorreflexión docente (Méndez Garrido y Conde Vélez, 2018; Torre, 2002), pero aún queda pendiente seguir indagando sobre la mejora de la eficacia y transferencia de estos programas (Manso y Vaillant, 2012).

El perfil docente, desde la formación inicial, se construye a partir de creencias limitadoras del paradigma escolar. Entendemos las “creencias limitadoras como una discapacidad perceptiva que tiene un individuo, comunidad y/o sociedad acerca de las posibilidades del ser humano en los procesos de interacción y de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida” (Rodrigo-Moriche y Vallejo Jiménez, 2019, p. 292). Estas creencias limitadoras se dan, por ejemplo, cuando no se ofrece una perspectiva completa de la infancia, como concentrar en la especialidad de infantil el aprendizaje en la franja de 3 a 6 años, y en primaria en 6 a 12 años, perdiendo la perspectiva completa sobre las posibilidades reales de cada ser humano desde el nacimiento. Pero esta creencia limitadora también ocurre cuando obviamos las competencias, habilidades y/o aprendizajes del futuro docente adquiridas en todos los ámbitos en los que interactúa.

Ante la necesidad de potenciar nuevos perfiles profesionales capaces de adaptarse a situaciones diversas y en ocasiones resilientes (Aguaded y Almeida, 2016), se hace necesario adquirir perspectivas que contemplen lo que sucede a lo largo y a lo ancho de la vida. En sí se requiere tomar consciencia de las situaciones complejas de la realidad que nutren el desarrollo de cada persona (Morin y UNESCO, 2001).

Para ello, Rodrigo-Moriche y Vallejo Jiménez presentan la inclusión de máximos como un enfoque capacitador donde:

Se entiende la inclusión de máximos como una perspectiva que reconoce a todo ser humano (independientemente de su edad, género, raza, diversidad funcional, contexto u otra condición) como participe en la sostenibilidad, mejora y disfrute del bien común. Los diseños o acciones realizados bajo esta mirada van a permitir que cada persona interactúe desde su singularidad (2019, p. 292).

Una singularidad que incluye los diferentes contextos y realidades presentes, pasados y futuros que en un momento determinado percibe una misma persona.

En esta línea, se presenta la formación universitaria como una oportunidad para establecer los nexos de unión con el contexto sociocultural y laboral desde

un enfoque científico y técnico ajustado al medio y favorecer la adquisición de competencias para actuar en la ciudadanía (Oliver, 2009); además de rescatar las experiencias vividas en la cotidianidad y convertirlas en conocimiento (De la Torre, 2009; Toro, 2010). Es por ello que se busca encontrar en la universidad una institución de aprendizaje, en lugar de una institución de enseñanza (Zabalza, 2002), a su vez facilitadora de la transferencia social del conocimiento.

1.1. APRENDER A APRENDER A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

Entendida la metacognición como una necesidad del aprendizaje que genera el propio conocimiento (Brown, 1978; Hofer, 2004), la competencia para aprender a aprender permite conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje que se producen a lo largo y ancho de la vida en contextos sociales, escolares y familiares, y estimular un aprendizaje eficaz y autónomo mediante la reflexión y la toma de consciencia. Pero para desarrollar esta competencia se requiere de recursos concretos que la materialicen.

Berríos (2019) a partir de varios autores, incide en tres dimensiones que contribuyen en los procesos metacognitivos a los cambios conceptuales: el conocimiento de una persona sobre su propia actividad cognitiva, el conocimiento de la tarea a realizar, y el conocimiento de las estrategias para abordarla. De manera concreta, la primera dimensión pone el foco en el autoconocimiento de la propia persona, sus habilidades, recursos, experiencias, y atributos personales.

La tarea trayectoria personal y profesional se presenta como un recurso didáctico que, a través de la autorreflexión, potencia procesos metacognitivos en relación a las trayectorias pasadas, presentes y futuras de cada individuo al inicio de la formación inicial docente. Con esta tarea se pretende hilar las experiencias desde el enfoque de la persona y no del contexto concreto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Persigue una doble intencionalidad: por un lado, iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; y por otro, disponer de un recurso docente para realizar una evaluación inicial individual y grupal que favorezca el conocimiento del alumnado.

1.2. EL CAPITAL SOCIAL DE LAS TRAYECTORIAS PERSONALES Y PROFESIONALES

El contexto y las condiciones espaciales y temporales ejercen influencia en las organizaciones sociales y se adaptan de forma estructural al entorno (Pereda, 2003; Teixido, 2015). En estas estructuras las redes socioeducativas son fuentes de recursos emocionales, informacionales y materiales que mejoran la calidad de vida de sus miembros (Paredes et al., 2015, en Moreno-Medina, 2019). Bajo este enfoque la relación que se establece entre las personas y el medio condiciona la acción, y su calidad se mide principalmente según las experiencias sensitivas, los

usos y planes de acción, y las posibilidades de implicación y participación social (Corraliza, 2000).

Este enfoque comunitario y de redes amplía la visión educativa para comprender el contexto y la persona con la que se interacciona. Frente a realizar una fotografía de un momento determinado en unas condiciones concretas (Luke, 2005), esta mirada comunitaria y de redes permite incorporar un aspecto dinámico y ecológico que puede resultar útil para medir el capital social (Coleman, 1990; Franke, 2005; Putnam, 2000).

El carácter dicotómico del capital social (Valdivia, 2017) aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje produce un doble beneficio: el de las redes individuales que posee cada individuo, y la riqueza colectiva de los encuentros entre los diferentes capitales. Un capital social que tenido en cuenta en la planificación didáctica se convierte en un recurso didáctico más.

2. TAREA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL

Se ha diseñado *ad hoc* una tarea que recoge la trayectoria personal y profesional del alumnado. Consta de nueve categorías, y una serie de subcategorías que las concretan (tabla 1). Unas preguntas son de corte cuantitativo con una escala Likert con valores del 1 al 4, y otras cualitativas que pretenden conocer más en profundidad las categorías consultadas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la tarea trayectoria personal y profesional.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Trayectoria vital	Familiar, escolar, social, ocio, resiliencia, experiencia, motivación y/o proyección docente.
Puntos fuertes/débiles	Adaptativos: confiada, organizada, sociable, calmada, creativa, atenta, perseverante, divertida, segura, curiosa. Desadaptativos: competitiva, descuidada, reservada, nerviosa, rígida, suspicaz, no confiable, independiente, sensible, conservadora.
Valor más importante	Amor, libertad, saber escuchar, sinceridad, respeto, perseverancia, familia, responsabilidad.
Formación relacionada con Educación	Monitor de ocio y tiempo libre, monitor deportivo, Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas, Técnico en Actividades Socioculturales, Técnico Superior de Educación Infantil, otra formación.

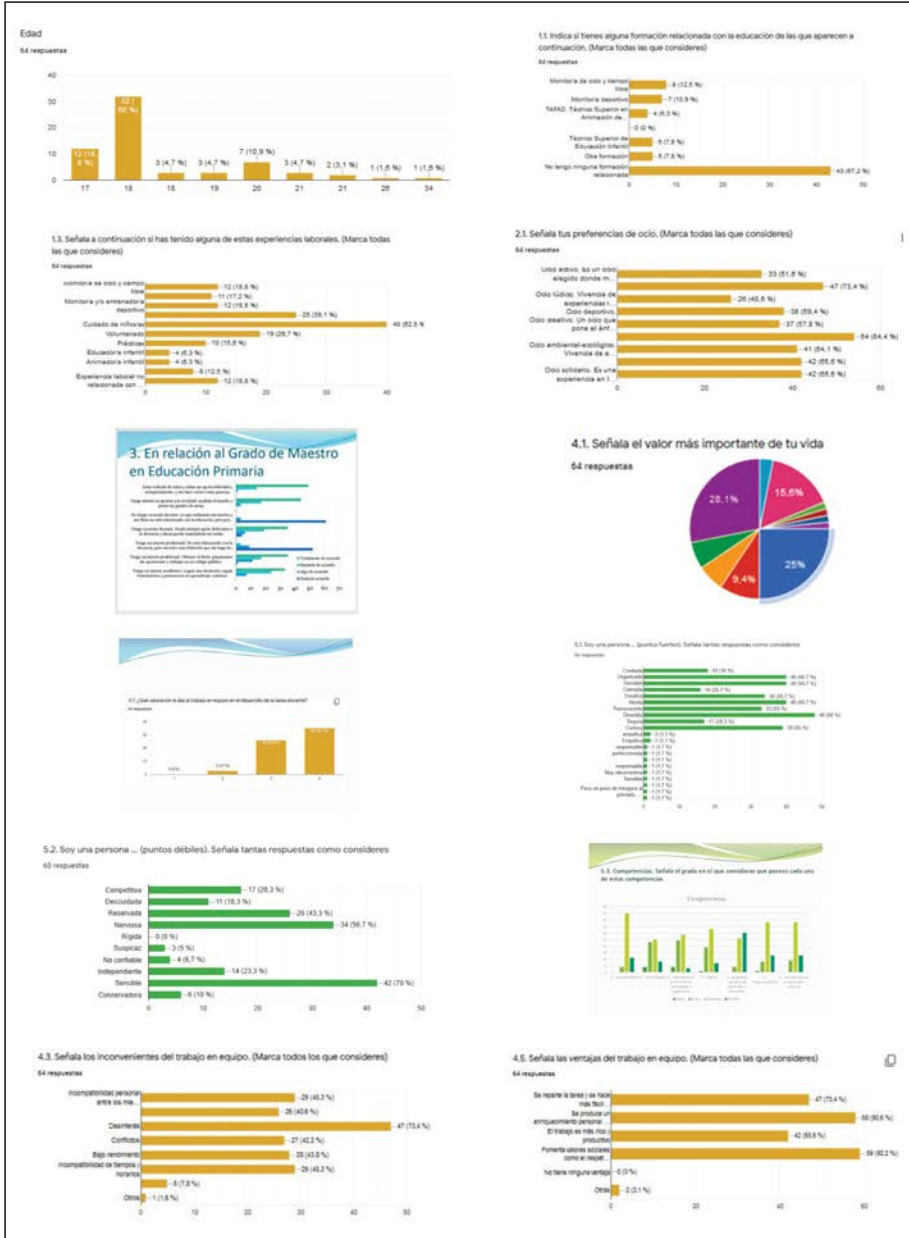
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Trabajo relacionado con Educación	Monitor de ocio y tiempo libre, monitor escolar, monitor y/o entrenador deportivo, clases particulares, cuidado de niños, voluntariado, prácticas, educador infantil, animador infantil otras experiencias.
Ocio y tiempo libre	Activo, sustancial, lúdico, deportivo, creativo, cultural, ambiental-ecológico, festivo, solidario.
Trabajo en equipo	Rol desempeñado habitualmente: cerebro, investigador de recursos, coordinador, impulsor, monitor/evaluador, cohesionador, implementador, finalizador, especialista. Ventajas: se reparte la tarea y se hace más fácil el trabajo, se produce un enriquecimiento personal con las aportaciones de otras personas, el trabajo es más rico y productivo, fomenta valores sociales como el respeto o la empatía, no tiene ninguna ventaja. Inconvenientes: incompatibilidad entre los miembros, falta de equilibrio en la repartición de tareas/organización, desinterés, conflictos, bajo rendimiento, incompatibilidad de tiempos y horarios, no tiene ningún inconveniente.
Sueños de futuro	Laboral, profesionalización/utopía docente, personal, familiar, ocio, social.
Interés profesional	Académico, experiencia profesional, vocacional, social y cívico, personal.

Fuente: Elaboración propia.

Se utiliza desde el año 2012 en aulas físicas y virtuales con alumnado de infantil, primaria, doble grado de infantil y primaria, y docentes y directivos en programas de formación permanente, por lo que se ha convertido en la actualidad en una versión validada y mejorada por cada grupo de estudiantes.

Esta tarea cubre una doble direccionalidad, por un lado, recoge la trayectoria personal autopercibida a través de unas categorías de carácter personal e introspectivo y sus subcategorías, y, por otro lado, la totalidad de aportaciones individuales se convierten en un informe grupal que el docente elabora y devuelve al alumnado, como instrumento que permite un autoconocimiento grupal (figura 1).

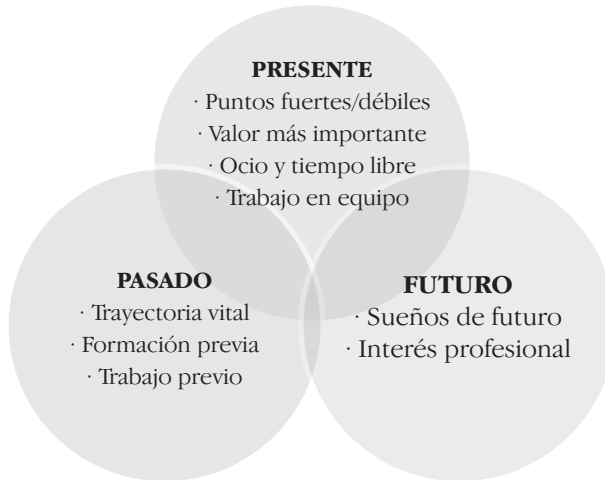
Figura 1. Extracto del Informe grupal sobre el resultado de la tarea trayectoria personal y profesional.



Fuente: Elaboración propia.

La tarea trayectoria personal y profesional se estructura en tres dimensiones: presente, pasado y futuro (figura 2).

Figura 2. Dimensiones de la Tarea trayectoria personal y profesional.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación se muestra diferentes extractos de citas asociadas a las categorías y subcategorías de las tres dimensiones, que ejemplifican la información recogida.

2.1. DIMENSIÓN DE PASADO

Se comienza con una mirada retrospectiva del pasado donde se les pregunta por su trayectoria vital, la formación y el trabajo previos vinculados con la Educación.

En la categoría trayectoria vital se recogen aspectos familiares, escolares, sociales, de ocio, experiencias/motivación/proyección docente, y/o situaciones resilientes.

En la subcategoría *familiar* hacen referencia a cualquier miembro con vinculación familiar (padre/madre, hermana/o, abuela/o, tía/o, etc.) y la relación que establecen con ellos.

“Nací el 8 de julio de 1997 en Madrid, desde entonces he vivido aquí. Actualmente vivo en una casa al lado de mi abuela, muy cerca de mis primos maternos. Para mí siempre ha sido fundamental la familia, siempre hemos estado muy unidos tanto la parte materna como la parte paterna de mi familia.” D5:007

“Tengo una familia formada por 4 miembros (madre, padre, hermana y yo). Siempre hemos tenido buena relación familiar a pesar de los típicos conflictos familiares. Actualmente, mi madre y mi padre están divorciados y vivimos juntas las tres.” D3:004

“Nací en Madrid en 1988 mi familia son artistas y yo me he criado en el teatro donde trabajaban mis padres por eso de niña me encantaba bailar, actuar, cantar y pintar, esto último lo sigo haciendo lo otro ahora me da más corte. Así que cuando crecí me licencié en Bellas Artes.” D6:008

En la subcategoría *escolar* mencionan aspectos, vivencias y/o personas relacionadas con la vida escolar.

“Mi primer contacto con la escuela tuvo lugar a los 3 años, entrando directamente en el colegio. Al terminar el Bachillerato estudié una temporada en Londres, donde aprendí inglés, encontré la motivación que me faltaba y cambié totalmente mi perspectiva. Un año después comencé mi carrera de Educación Infantil y, hoy por hoy, me siento feliz con mi decisión.” D12:014

“Desde pequeña fui a la guardería, pasé por el cole, etapa de la que mejores recuerdos tengo ya que tuve unas relaciones con amigas preciosas, y después por el instituto de la que no puedo decir mucho más allá porque para mí no han sido unos años fáciles, pero sí unos años que me han servido de mucho para crecer como persona.” D34:008

“Mi trayectoria escolar fue desarrollada en un único colegio prácticamente dónde he estado durante 11 años (desde 2º de Primaria hasta 2º de Bachillerato). Este centro dada a mi larga estancia allí, fue como una segunda familia para mí, dónde he conocido a personas muy enriquecedoras tanto profesores como compañeros.” D41:015

En la subcategoría *social* se recogen aspectos, vivencias, y/o personas donde muestra interacción social, principalmente se refieren a amistades.

“Con mi cambio al instituto mi vida cambio un poco ya que hice nuevas amistades y fui perdiendo la relación con las amigas del cole, algo que me da mucha pena porque éramos muy buenas amigas, a veces me arrepiento de haberme cambiado de colegio por las personas que perdí, pero mis mejores amigas a día de hoy son del instituto por lo que no fue un cambio malo.” D15:018

“Después llegó la hora de ir al instituto, llegué con el miedo de compañeros nuevos, profes nuevos y cursos más difíciles, una vez adentrada en esta etapa, vas viendo que no es tan malo como al principio pensabas.” D78:056

“Cuando tenía 7 años me cambié de colegio porque mis amigas no me trataban muy bien. En el nuevo colegio conocí a un montón de nuevos amigos y todos los años estuve muy cómoda. Cuando pasé al instituto, los primeros años me costaba mucho ponerme a estudiar yo lo describo como “mi etapa rebelde” en la que prefería estar en la calle con mis amigos que en casa estudiando por lo que llegué a suspender muchas asignaturas.” D86:066

En la subcategoría *ocio* conectan cualquier aspecto relacionado con el ocio que vinculan a su trayectoria vital.

“Empecé a practicar atletismo hace 12 años lo que me ha llevado a ver el mundo desde una perspectiva diferente conociendo a personas increíbles e inculcándome los valores del respeto y compañerismo que este deporte se caracteriza.” D52:026

“Desde muy pequeña mi gran pasión ha sido el baloncesto y los perros. Siempre he tenido perros conmigo y llevo jugando al baloncesto desde los 8 años. También he montado a caballo pero por motivos de tiempo, lo tuve que dejar hace un año. Ahora mismo pertenezco a una asociación llamada ADILAS, en la cual participo como voluntaria para los talleres o excursiones que realizan.” D84:064

“Solíamos salir a jugar al campo para ver la naturaleza que desde siempre me ha encantado. A medida que iba creciendo la música entro en mí y gracias a un familiar ahora sé tocar muchos instrumentos de percusión, de ahí mi primera decisión para el futuro, ingeniero de sonido.” D123:031

En la subcategoría *experiencia/motivación/proyección docente* se refieren a cualquier situación vivida que han tomado como tal y les ha servido de motor para elegir este Grado.

“Fui hace dos años monitora de teatro en un colegio, lo que me empujó a realizar la carrera.” D2:002

“Siempre fui una estudiante creativa y entusiasta con ganas de aprender y divertirme. Como para la mayoría de los niños, fue una época especial donde se forja tu forma de ser a partir de las experiencias, de las cuales, las más significativas han sido en mi etapa de educación infantil. Debido a esto siempre tuve claro que me quería dedicar al mundo de la enseñanza.” D21:025

“Con respecto a esta carrera, lo que me ha impulsado a hacerla, aparte de que me encantan los niños, es que me gustaría tener un papel importante en sus vidas como algunos profesores lo han tenido en la mía.” D142:050

“En el colegio tuve una profesora que tenía una vocación tremenda y creo que me marcó tanto como maestra que aún la tengo de referente y algún día me gustaría ser igual de buena maestra que ella.” D115:023

En la subcategoría *resiliencia* hacen referencia a situaciones vividas en relación a la muerte, el acoso escolar, separación de sus padres, etc.

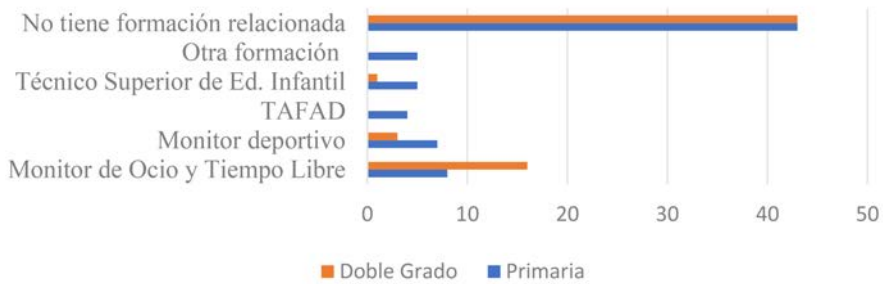
“Mis relaciones personales no han sido sencillas y he sufrido bullying en el instituto cosa que me provocó fuertes ansiedades, que me ha hecho reflexionar y hacerme una persona mucho más fuerte al igual que a confiar sólo en determinadas personas.” D34:008

“Cuando tenía 12 años, mi padre falleció de leucemia y bueno nunca he escrito sobre ello, pero no creo que pueda explicar lo que sentí. Para resumir puedo

decir que mi vida ha cambiado bastante, entre otras cosas, me he dado cuenta de la pedazo de mujer que tengo al lado, mi madre, que entre lloros y risas está sabiendo sacar sola a sus tres hijos adelante, todo un ejemplo a seguir.” D91:071

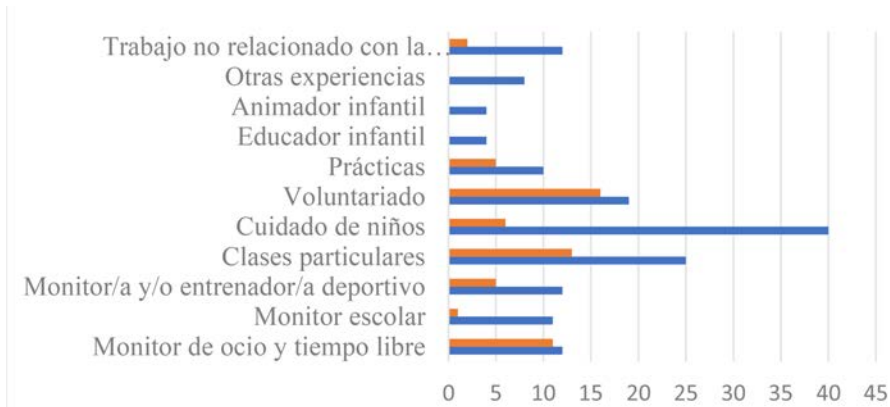
Las categorías *formación* y *trabajo previo* relacionado con Educación aportan información que permite definir al grupo desde el punto de un diagnóstico inicial (figuras 3 y 4), permitiendo detectar conocimientos y competencias previas del alumnado en otros contextos de aprendizaje.

Figura 3. Perspectiva grupal. Formación relacionada con Educación.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Perspectiva grupal. Trabajo previo.



Fuente: Elaboración propia.

Esta información grupal es de utilidad para la acción docente en cuanto que permite conocer los perfiles grupales, y situar el enfoque de la materia desde la experiencia del alumnado. Pero también es una información útil para compartir y acercar al alumnado entre sí, ya que les permite conocerse como grupo favoreciendo la cohesión y el sentimiento de grupo.

“La información de la devolución grupal me ha resultado interesante porque he podido saber que en mi clase hay muchas personas con muchos gustos parecidos a los míos y que compartimos muchas cosas en común como el amor por la naturaleza, el arte y los niños.” D305

“Leyendo el documento, he observado que la gran mayoría de mis compañerxs hemos entrado a esta carrera con los mismos intereses y hacia objetivos comunes; incluso muchxs de ellxs han trabajado en algo relacionado con esta carrera.” D326

2.2. DIMENSIÓN DE PRESENTE

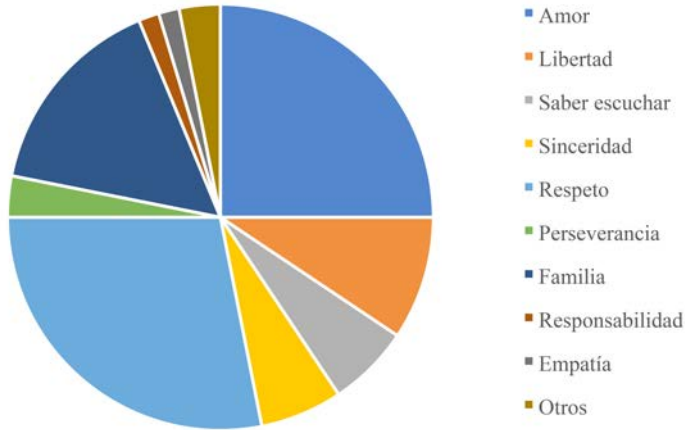
En la categoría *puntos fuertes/puntos débiles* se identifican rasgos adaptativos y/o desadaptativos.

“Soy una chica bastante organizada y trabajadora, me gusta tener las situaciones bajo control porque si no me agobio fácilmente. Tengo bastante carácter, me gusta dar mi opinión y si algo no me gusta o no me parece bien decirlo, y aunque en ocasiones soy bastante cabezota, se escuchar a los demás y pedir perdón si me equivoco. Soy bastante crítica conmigo misma y en ocasiones me falta confiar más en mí y tener más autoestima.” D128:036

“Me considero una persona muy fuerte mentalmente capaz de afrontar y superar cualquier situación difícil que se ponga en mi camino. Tengo mucha empatía, y me encanta hablar y ayudar a las personas, se cómo comportarme y que decir en cada situación y creo que eso es algo muy importante que deben tener todas las personas. También creo que soy graciosa, me encanta que la gente se ría y sea feliz, incluyéndome a mí por supuesto.” D53:027

La categoría *valor más importante* condiciona la percepción de vida y valores de cada persona, y analizado de manera grupal aporta la variedad y la diferente importancia que se otorga de manera individual en la priorización de valores. Esta perspectiva posibilita el debate de la influencia de la escala de valores en la actuación docente desde el enfoque distintivo universitario (Zahonero y Martín, 2013) e incluso conecta con las culturas de centro (Armengol, 1999).

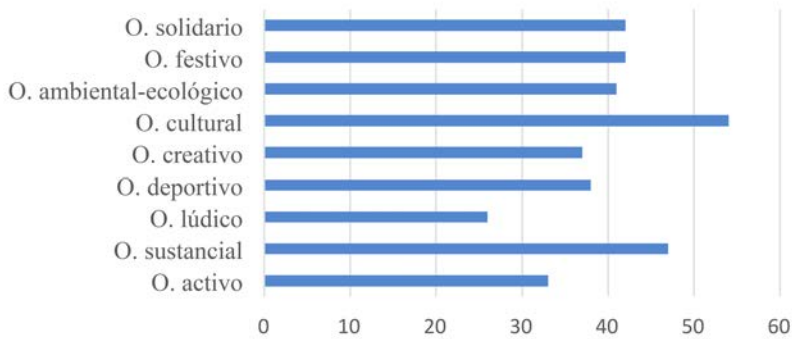
Figura 5. Perspectiva grupal. Valor más importante de tu vida.



Fuente: Elaboración propia.

En la categoría de *ocio y tiempo libre* se registran sus experiencias desde la perspectiva de un ocio valioso (Cuenca, 2014), automotivado y consciente (Rodrigo-Moriche y Vallejo, 2018) (figura 6).

Figura 6. Perspectiva grupal. Ocio y tiempo libre. Magisterio Educación Primaria.



Fuente: Elaboración propia.

“Mi tiempo libre lo empleo en el atletismo, en disfrutar de mis amigos, mis seres queridos y en visitar países y culturas.” D52:026

“He acudido a clases de baile, he estado en un equipo de voleibol durante seis años y se me da bien cantar.” D79:057

“Mi tiempo libre me gusta emplearlo en estar con la gente que quiero y también en dedicarme tiempo a mi misma , ya me gusta mucho hacer cosas yo sola. Aparte me gusta mucho ir a la playa a cualquier hora del día, ver películas, salir a cenar, o quedarme en casa leyendo un libro.” D18:021

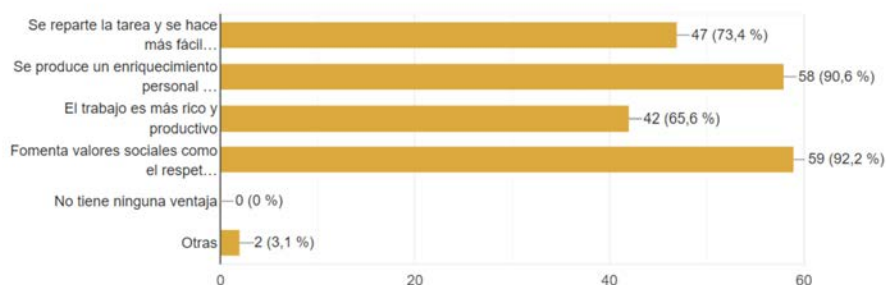
“Como he dicho me gusta mucho la música, aunque también lo hace la fotografía o el teatro. Si tengo un ratillo libre en casa, cojo la guitarra y me junto con mis hermanas y hacemos versiones de canciones las tres. Suelo ir al menos una vez al año a zarzuelas o a ver algún ballet o musical, aunque también veo obras teatrales. Me gusta mucho quedar con mis amigos, juntarnos con guitarras e improvisar, ir a tomar algo por ahí y pasar el rato.” D116:024

En la categoría *trabajo en equipo* se muestran las *ventajas e inconvenientes* del trabajo en equipo y la *valoración* que le otorgan (figuras 7, 8 y 9).

Figura 7. Perspectiva grupal. Ventajas del trabajo en equipo.

4.5. Señala las ventajas del trabajo en equipo. (Marca todas las que consideres)

64 respuestas

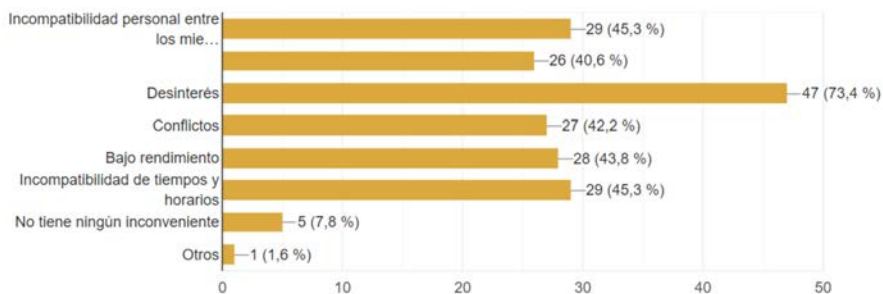


Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Perspectiva grupal. Inconvenientes del trabajo en equipo.

4.3. Señala los inconvenientes del trabajo en equipo. (Marca todos los que consideres)

64 respuestas

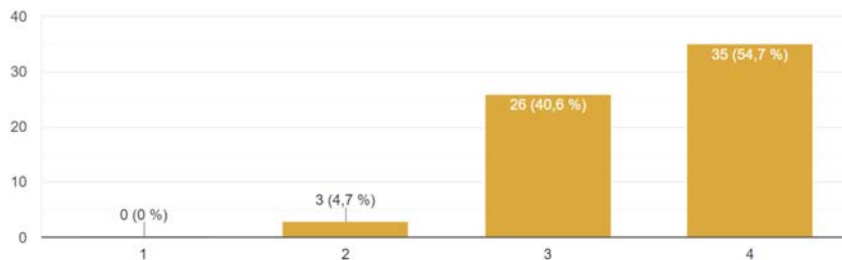


Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Perspectiva grupal. Valoración del trabajo en equipo.

4.7. ¿Qué valoración le das al trabajo en equipo en el desarrollo de la tarea docente?

64 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

La percepción que reflejan acerca del trabajo en equipo va a condicionar su predisposición para el trabajo grupal en el aula. Es por ello, que a partir de esta información es posible enfocar el trabajo grupal y reforzar sus creencias limitadoras, así como establecer nuevas estrategias que favorezcan el aprender a desaprender. Lo que dará lugar a seleccionar estrategias concretas para el trabajo en equipo que minimicen los inconvenientes y potencien las ventajas.

2.3. DIMENSIÓN DE FUTURO

En la categoría *sueños de futuro* se proyectan los intereses laborales, de profesionalización o utopía docente, personales, familiares, de ocio y sociales.

“Sueño con tener buena salud (yo, y todos los que me rodean), mi propia casa y un trabajo como maestra en educación infantil seguramente en un colegio público.” D13:015

“En unos años me gustaría ser y estar ejerciendo como maestra en educación especial, tener mi propia casa y poder recorrer el mundo, viajar a distintos países, conocer otras culturas.” D36:010

“Sueño con un futuro donde sea feliz, rodeada de gente que me quiera y apoye, y tener un trabajo que me haga sentir realizada como persona. Ese trabajo espero que sea Maestra de Educación Primaria.” D41:015

La categoría *interés profesional* se enfoca desde lo académico, la experiencia profesional, la vocación, los aspectos sociales y cívicos, y personales.

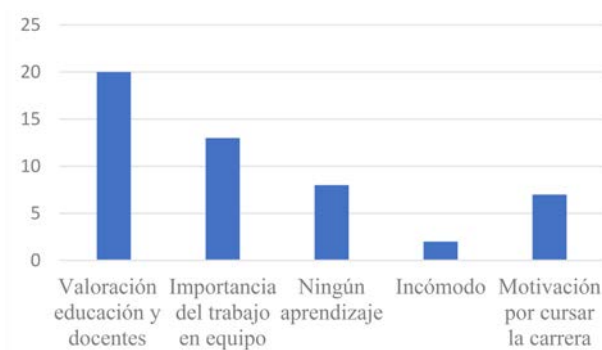
“Poder formarme y adquirir conocimientos teóricos y prácticos para poder conseguir un buen trabajo el día de mañana y poder llevar a cabo la profesión que tanto he soñado desde pequeña.” D1:001

“Obtener los conocimientos adecuados para ser competente en la profesión a la que me voy a dedicar y adquirir habilidades y destrezas que me permitan crear aprendizajes atendiendo a la diversidad de los alumnos.” D20:024

“Lo que más me puede interesar de este grado es el trato que se tiene en un futuro con los niños y niñas. Ellos te tienen como un “padre o una madre” y eso me hace sentir especial.” D52:026

Para finalizar, se consulta acerca de la valoración del alumnado sobre la tarea. Se presenta en la figura 10 el resultado de 5 grupos de Magisterio de las especialidades de infantil, primaria y doble grado de infantil y primaria de los cursos académicos 2016-17, 2017-18 y 2018-19.

Figura 10. Perspectiva grupal. Valoración tarea.



Fuente: Elaboración propia.

3. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN FINAL

La tarea trayectoria personal y profesional, como instrumento de evaluación docente, permite conocer de manera precisa el perfil individual del alumnado, así como el perfil grupal, con la posibilidad de individualizar la educación y establecer un lazo más estrecho y personalizado con el alumnado.

Se muestra también como una herramienta capaz de estimular un proceso de autorreflexión y toma de consciencia, donde se potencia la competencia de aprender a aprender y favorece la proyección de futuro que aúna los ámbitos sociales y escolares y refuerza una perspectiva ecológico-sistémica centrada en la persona.

Para finalizar, se detalla a continuación de manera específica los beneficios docentes y discentes, así como su potencial didáctico:

A nivel discente:

- Utilidad de la escritura como herramienta reflexiva.
- Relajación de las tensiones iniciales al comenzar la formación de Grado.
- Disposición de tiempos y espacios de reflexión de la propia trayectoria en el ámbito académico universitario.
- Conexión de habilidades y competencias previas con la formación que se inicia y a continuación proyectarla en la futura acción docente.
- Motivación al activar su zona de desarrollo próximo.
- Conexión temporal: pasado, presente y futuro.

- Autoconocimiento individual y grupal.
- Punto de encuentro grupal.
- Reflexión sobre puntos críticos como el trabajo en equipo.

A nivel docente:

- Evaluación diagnóstica inicial.
- Vínculo y encuentro docente-discente, incluso en situaciones de lejanía social como las planificaciones asincrónicas, virtuales o con grupos muy numerosos.
- Conexión de contenidos de la materia con los perfiles individuales y grupales

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded Gómez, M.C. y Almeida Pires Cavaco, N.A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Armengol, C. (1999). *La cultura organizacional en els centres educatius de primària* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/5051>
- Badilla Zamora, I., Ramírez García, A., Rizo Cuadra, L. y Rojas Acevedo, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Educare*, 18(2). <http://doi.org/10.15359/ree.18-2.11>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Londres, McKinsey y Company, Social Sector Office.
- Berriós Molina, C. (2019). Creencias epistémicas, metacognición y cambio conceptual. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 129-140. <http://doi.org/10.21703/rexe.20191837berrios3>
- Brown, A. (1978). Knowing when, and how to remember: a problem of metacognition. En R. Glaser (ed.). *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.
- Cuenca Cabeza, M. (2014). *Ocio valioso*. Bilbao: Universidad de Deusto. Darling, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

- De la Torre, S. (2009). Transdisciplinariedad y ecoformación: sentir el futuro con otra conciencia. En A. Medina, M.L. Sevillano y S. De la Torre (Coords.). *Una universidad para el s. XXI Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES): Una mirada transdisciplinar, ecoformadora e intercultural* (pp. 7-16). Madrid: Universitas.
- Díaz Herrera, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2795011.pdf>
- Eysenck, H. (2018). *Intelligence: A new look*. Routledge.
- Fernández, J.M., López, M., Cruz, J.I., Bascuñán, J., Mengual, S., García, S., Lloret, C. y Grau, R. (Eds.) (2016). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Franke, S. (2005). Measurement of social capital. Reference document for public policy research, development, and evaluation, PRI project. Policy Research Initiative, Canada, pp. 7-12.
- Hofer, B.K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43-55. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5
- Jarauta, B. y Pérez, M.J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>
- Luke, D.A. (2005). Getting the Big Picture in Community Science: Methods That Capture Context. *American Journal of Community Psychology*, 35(3/4), 185-200. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-3397-z>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Méndez Garrido, J.M. y Conde Vélez, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 17-31. <http://doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>
- Morin, E., y UNESCO. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Paidós Studio 151). Barcelona: Paidós.
- Muñoz, G., Rodríguez, P. y Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>

- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rodrigo-Moriche, M.P. y Vallejo, S. (2018). Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes. En A. Madariaga y A. Ponce de León (Eds.). *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 213-233). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Sahlberg, P. (2014). Facts, true facts and research in improving education systems. Inaugural Annual Lecture, British Educational Research Association (BERA).
- Valdivia, P. (2017). *El capital social como fundamento para la evaluación de la sostenibilidad de los telecentros de Cataluña: La construcción del referente de "Buena práctica"* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/459238>
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zahonero Rovira, A. y Martín Bris, M. (2013). Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>