

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS POR EL TUTOR UNIVERSITARIO EN EL PRACTICUM DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

**ASSESSMENT PRACTICES USED BY THE UNIVERSITY TEACHING PRACTICUM
IN TEACHER EDUCATION**

**PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELO TUTOR UNIVERSITÁRIO NO
PRACTICUM DA FORMAÇÃO DE MAESTROS**

Flor Jiménez y Teresa Mauri

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art13.pdf>

Fecha de recepción: 30 de enero de 2012
Fecha de dictaminación : 01 de febrero de 2012
Fecha de aceptación: 13 de abril de 2012

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

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

La filosofía del EEES se concreta, entre otros aspectos, en elaborar propuestas de formación basadas en competencias que tomen en cuenta: conocer y comprender; saber cómo actuar o hacer, saber cómo ser; y las nuevas tecnologías de la sociedad de la información. En consecuencia con los cambios propuestos, en los últimos años diferentes entidades (ANECA, 2004; OECD/DeSeCo, 2001) se han volcado en delimitar las competencias propias de la formación del profesorado, y diferentes autores han hecho lo propio con la intención de facilitar a los formadores de maestros la comprensión de la naturaleza de las competencias y la especificidad de una propuesta instruccional centrada en las mismas (Bolívar, 2008; Coll, 2007, 2009; Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón, 2005; Gimeno, Pérez, Martínez, Torres, Angulo y Álvarez, 2008; Mauri, Colomina, Martínez y Rieradevall, 2009; Molina, Bolívar, Burgos, Domingo, Fernández, Gallego, Iranzo, León, López, Molina, Pérez y Ponce, 2004; Molina, Iranzo, López y Molina, 2008; Pérez, Taberner, López, Ureña, Ruiz, Caplloch, González, y Castejón 2008; Perrenoud, 2005; Rueda, 2009; Zabala y Arnau, 2007 y Zabalza, 2008). Probablemente uno de los ámbitos de formación en los que resulta más adecuado conocer hasta qué punto las competencias específicas de una profesión se han alcanzado, sea el de las prácticas o del Practicum. Podemos señalar que la *Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* ya cuenta con una guía para la evaluación de competencias en el Practicum de maestros (2009), cuya elaboración ha tenido como propósito:

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

Junto al despliegue de las nuevas propuestas de estudios centradas en competencias, se ha desarrollado el interés por la evaluación de las mismas. La mayoría de las aportaciones sobre evaluación han señalado el cambio conceptual de la misma a partir de los cambios en la concepción de enseñanza y aprendizaje desde bases socioconstructivistas (Coll y Martín, 1993, 2006, Coll, y Solé, 2001; Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga, 2006; Martín y Coll, 2003 y Mauri y Miras, 1996), o se han centrado en reflexionar y elaborar propuestas de diseño de la evaluación centrada en competencias (Cano, 2008; Escudero, 2008; Molina, Iranzo, López y Molina, 2007; Zabala y Arnau, 2007; Zabalza, 2008).

En este contexto, el estudio sobre las prácticas reales de evaluación de los profesores ha sido mucho menos estudiado y analizado. Entre los trabajos que han llevado a cabo este tipo de estudios, podemos señalar como muy importante para nuestros propósitos el realizado en el marco del proyecto de investigación "*Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares*", dirigido por César Coll

(1996–1998) en la Universidad de Barcelona. La investigación concreta una propuesta de dimensiones de análisis de las prácticas de evaluación, que desarrollaremos con detalle más adelante y que nos han servido de guía para analizar las prácticas de los tutores del Practicum. Para profundizar en la propuesta pueden consultarse los trabajos siguientes: Colomina, 1996; Colomina y Rochera, 2002; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Mauri, 2007; Mauri y Rochera, 2011; Rochera, Colomina y Barberà, 2001 y Rochera y Naranjo, 2000).

Sin embargo, que los profesores universitarios tengan identificadas las competencias y decidido el enfoque de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje e incluso concretada su práctica de manera coherente con el enfoque que preside la misma, no siempre conlleva a una coincidencia con la comprensión y expectativas de las prácticas de evaluación de sus estudiantes. Existen diferentes investigaciones que han concluido sobre las discrepancias significativas entre los tutores y los alumnos en relación con las concepciones de los objetivos y práctica de evaluación, lo cual trae problemas tanto a lo que hacen los estudiantes como en las posibilidades de uso de la información que les devuelve el tutor para mejorar su práctica en la escuela durante las prácticas (Bailey, 2009; Mauri y Barberà, 2007; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Norton, 1990; Rochera y Naranjo, 2000 y Rueda, Luna, García y Loredó, 2010).

De acuerdo con lo planteado, nuestro interés es estudiar en esta entrega algunas prácticas de evaluación del Practicum basado en competencias en la formación del profesorado, en este artículo examinamos las dimensiones para su entendimiento siguientes: (1) tipos de producciones de los estudiantes objeto de evaluación y frecuencia, (2) observaciones del tutor para valorar el aprendizaje, (3) momentos en que los tutores crean situaciones y actividades con finalidad evaluativa, (4) actuaciones que muestran en que se utilizan los resultados de la evaluación, (5) actuaciones que muestran en que los tutores utilizan los resultados de la evaluación, (6) aspectos relevantes en la calificación del Practicum y (7) la importancia de las competencias en la calificación final.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para realizar el presente estudio nos serviremos de los postulados de la perspectiva constructivista sociocultural y situada de la enseñanza y el aprendizaje, y entenderemos las prácticas de evaluación como una unidad indisoluble del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asumimos que la perspectiva constructivista sociocultural y situada entiende:

"El contexto sociocultural como aquello que llega a ser accesible para el individuo a través de la interacción social con otros miembros de la sociedad, que conocen mejor las destrezas e instrumentos intelectuales. La interacción (...) con miembros más competentes de su grupo social es una característica esencial del desarrollo cognitivo" (Rogoff, 1993: 63).

Un mediador clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes es el tutor, que utiliza dispositivos educativos diversos, concretados en formas de actuación concreta, para concretar las ayudas que van a permitirles la construcción del conocimiento.

Las ayudas ofrecidas a los alumnos pueden variar según las actuaciones en los contextos socioeducativos en los que aprenden y la internalización que hacen del conocimiento. El tutor parte de la activación de los conocimientos previos de los alumnos, guía la actividad mental constructiva y promueve la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre los participantes (Coll, 2001; Díaz Barriga, 2006 y Mayordomo, Colomina y Onrubia, 2001).

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

La educación, que ve el proceso de enseñanza y aprendizaje como una unidad indisoluble, contempla la evaluación como un instrumento para valorar la calidad de la educación y mejorarla, si cabe. Si tenemos en cuenta que una de las formas habituales de mejora de la educación son las reformas educativas, entenderemos que diferentes autores pongan de manifiesto hasta qué punto cualquier reforma es en vano si no va acompañada de una reforma clara de las prácticas de evaluación (Cabrera, 2003; Castillo, Cabrerizo, Polanco, García, Díaz 2004; Coll, Barberà y Onrubia, 2000 y Perrenoud, 2008).

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

Desde la perspectiva constructivista, se pretende que la evaluación educativa

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

Dicha opción concuerda con una de las culturas de la evaluación. En efecto, existen dos grandes culturas de la evaluación: una centrada en la función social, conocida como la cultura del test e interesada en las calificaciones finales, la acreditación y la rendición de cuentas a la sociedad de los resultados obtenidos por los estudiantes. La otra cultura, que tiene una función pedagógica, vincula la evaluación a los procesos y tareas de enseñanza y aprendizaje en lugar de diferenciarse claramente de ellas. (Coll, Barberà y Onrubia, 2000 y Mauri y Miras, 1996). En la perspectiva pedagógica se concibe el aprendizaje como una construcción personal del conocimiento y como un proceso en que los aprendizajes deben ser significativos y funcionales para los estudiantes. Algunos de los instrumentos de evaluación que se usan en esta perspectiva son aquellos que favorezcan la comprensión, el análisis, el razonamiento y que permiten a los estudiantes de forma activa resolver problemas de situaciones reales.

Así entendida, las características de la evaluación han cambiado, ya no es considerada como un punto final del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como un proceso integrador profundamente relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Ahora tiene como propósito promover una actividad continuada, reguladora, situada y auténtica. Busca evaluar los aprendizajes del estudiante en un ambiente contextualizado y situado, por medio de situaciones que evidencien el logro de habilidades que fomenten la cognición y la adquisición de competencias, así como, los aprendizajes previos con los que cuenta el educando. Permite a los tutores universitarios realizar los ajustes necesarios y la ayuda educativa tomando en cuenta las necesidades específicas del alumno y que promuevan la autorregulación.

En este nuevo paradigma el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación pretenden que en el sistema universitario se desarrollen contenidos y competencias que permitan a los futuros profesionales realizar prácticas en contextos reales que les facilite la incorporarse al mundo laboral.

1.2. Enfoque de competencias

El propósito del enfoque de competencias es facilitar estrategias educativas que permitan a los estudiantes el dominio de elementos metacognitivos y reguladores de la propia actividad:

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

Asimismo, el enfoque de competencia pretende que las personas puedan cumplir con las demandas del contexto en el que se desenvuelven y contar con *recursos individuales-cognitivos, sociales y actitudinales* (Coll, 2009). Se exige a la persona la movilización de los componentes de las competencias siguientes (Coll, 2007, 2009; Imbernón, 2007 y Perrenoud, 2005): (i) Real activación del conocimiento ante un problema; (ii) Movilización, integración y transferencia de los conocimientos, las capacidades e informaciones de forma articulada e interrelacionada (integración); (iii) Actuación significativa en contextos que tome en cuenta su complejidad, multidimensionalidad y exigencias; (iv) Uso de capacidades metacognitivas que faciliten la gestión y el control del proceso competente autónomo y autodirigido, y (v) Uso de la competencia en varios contextos de forma sistemática.

De acuerdo con lo establecido, el profesorado universitario que desee implementar un enfoque basado en competencias deberá tener en cuenta que: *a)* las competencias se aprenden en un contexto de actividad y asociadas a una serie de saberes o contenidos de aprendizaje de naturaleza muy variada; *b)* los contenidos se seleccionan de modo que resulten significativos para el dominio de actividades o prácticas relevantes socioculturalmente; *c)* las competencias no se evalúan directamente, debido a que no son observables en sí mismas, se valoran gracias a la ejecución que los alumnos muestran en las tareas específicas que se les asignan en el Practicum, de ahí la importancia de la selección y caracterización de estas últimas (Martín y Coll, 2006).

1.3. El Practicum

El Practicum es un elemento fundamental e insustituible en la formación inicial de los maestros:

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

Este mismo ente señala que el Practicum debe permitir al alumno: (i) Integrarse en los contextos reales de aplicación los conocimientos, procedimientos y actitudes desarrollados en las diferentes asignaturas de los estudios; (ii) Desarrollar competencias específicas relacionadas con la práctica profesional, tanto las de carácter pedagógico y didáctico como las personales e interpersonales; (iii) Entender mejor las características, la función y la responsabilidad de la profesión de maestro y (iv) Comprobar la propia motivación y capacidad para hacer de maestro. Valorar los progresos e identificar los aspectos en los cuales sería necesario un desarrollo personal o profesional más destacado.

En cualquier caso, en cada centro universitario los equipos de profesores deben concretar la propuesta llevando a cabo, entre otras, las siguientes actuaciones (Coll, 2007; Coll, 2009 y Mauri, 2007): Identificar y definir las competencias relevantes para el Practicum; Identificando los contenidos relacionados con éstas y relevantes para la formación del profesorado en la sociedad en la que deben desarrollar su profesión; Identificando las actividades y tareas que permitan la adquisición de los contenidos y su uso en contextos auténticos y de modo funcional y Concretando el modo de llevar a cabo una evaluación continuada y sumativa con orientación reguladora.

Los contenidos y las competencias identificados como básicos en el Practicum deben ser aquellos que los tutores consideran como “la provisión de una ayuda sistemática y planificada dirigida a promover la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas en los diferentes momentos o fases de su existencia” (Coll y Martín, 2006, 12) y que les servirán a los alumnos para implementar en su quehacer profesional. Los saberes (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) deben estar asociados a la adquisición de competencias, las cuales toman sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas que realizan los alumnos para adquirir y desarrollar.

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

A continuación presentamos las dimensiones o categorías conceptuales de análisis de las prácticas de evaluación a los que nos referíamos en apartados anteriores de este escrito. El estudio de las prácticas evaluativas a partir de las categorías de análisis que presentaremos, permite que los tutores las puedan utilizar para valorar su actividad y al servicio del ajuste de la ayuda educativa a sus alumnos.

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

1.4.1. Componentes de cada categoría

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

1.4.1.1. El enfoque de evaluación

El enfoque de evaluación: preside, orienta y condiciona de forma más o menos directa -y con mayor o menor coherencia, según los casos- los otros tres planos o niveles. Es como la parte epistemológica, lo que se busca es la coherencia entre el pensamiento pedagógico y las prácticas de evaluación. El enfoque evaluativo de un profesor está determinado por la concepción que tenga de la naturaleza y funciones de la evaluación. Se pueden identificar dos tipos de evaluación, la que responde a una perspectiva social o a una visión más pedagógica.

1.4.1.2. El programa de evaluación

El Programa de evaluación: es el primer nivel de análisis: está formado por un conjunto de situaciones o actividades de evaluación, integradas por una o varias tareas de evaluación, tomando en cuenta las características de los estudiantes. Las situaciones de evaluación que componen el programa tienen el propósito de identificar si los estudiantes han adquirido las competencias y los conocimientos trabajados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesor planifica, organiza y diseña las diferentes situaciones de evaluación que se realizarán durante el proceso de aprendizaje del Practicum y las plantea y distribuye a lo largo del tiempo de duración del mismo.

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

1.4.1.3. Las situaciones o actividades de evaluación

Las situaciones o actividades de evaluación es el segundo de los niveles de análisis. Son episodios de la actividad conjunta de las secuencias didácticas en los que la actividad -planificada o efectivamente desarrollada- entre enseñante y aprendiz está presidido por el motivo común, y al menos parcialmente compartido, de mostrar o ayudar a mostrar los conocimientos que los estudiantes del Practicum han adquirido sobre diferentes competencias y contenidos. La evaluación permitirá tener elementos para que el tutor aplique el ajuste de la ayuda a lo largo del proceso del Practicum en el que se presenta el cambio o innovación en relación a la construcción del conocimiento del estudiante. Es un recurso que permite mejorar la propuesta tutor (Coll, 2003; Mauri, Coll y Onrubia, 2009).

En este segundo nivel las situaciones de evaluación pueden estar constituidas por actividades de diferentes tipos, como son: las *actividades de preparación* de la evaluación (SAP): se refieren a aquellas actividades que se llevan a cabo antes de la aplicación del instrumento evaluativo; las *actividades de evaluación propiamente dichas* (SAE), entendidas como aquellas tareas de evaluación específicas que se deberán resolver en un tiempo, condiciones y situaciones determinadas; las *actividades de corrección / calificación* (SAC), dirigidas a corregir y calificar las tareas que componen la actividad de evaluación propiamente dicha mediante la aplicación de los criterios de evaluación y de puntuación; las *actividades de comunicación* (SAD), dirigidas a devolver y comunicar a los estudiantes los resultados de su aprendizaje, obtenidos en las tareas de evaluación, y por último las *actividades de aprovechamiento* (SAA), que se caracterizan por explotar didácticamente los resultados de la evaluación -errores y aciertos- en el marco de nuevas tareas (Mauri y Barberà, 2007).

Las tareas de evaluación que componen cada una de las actividades de evaluación serán el tercer nivel de análisis de las prácticas de evaluación: constituyen el ámbito más micro de aproximación a las prácticas evaluativas en el Practicum. En este nivel se da el planteamiento de diferentes preguntas, ítems o problemas que responden, abordan o resuelven los estudiantes en el transcurso de una determinada situación de evaluación.

Es necesario que el tutor informe a los estudiantes sobre los nombres de las tareas de evaluación que deben realizar y los productos que se esperan de cada una de ellas, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se evaluarán, la exigencia cognitiva que deben aplicar los estudiantes según la situación o actividad de evaluación solicitada. Los cuatro niveles de exigencia cognitiva que pueden servir de referencia para poder valorar las tareas de evaluación que realizan los estudiantes del Practicum, y a partir de ellas las actividades y el conjunto del programa evaluativo, que son: 1- recordar y/o aplicar un conocimiento de manera literal o mecánica; 2- establecer una relación simple o lineal de contextualización o adecuación sencilla de los conocimientos evaluados; 3- establecer relaciones múltiples y complejas teniendo en cuenta diferentes parámetros de contextualización de los conocimientos evaluados; y 4- hacer un uso estratégico y metacognitivo de los conocimientos evaluados que exigen su reelaboración. Se debe valorar si están todas las exigencias cognitivas presentes en la

situación o actividad de evaluación y valorar la calificación de cada situación en el conjunto del programa (Coll, Barberà y Onrubia 2000 y Lago, 2006).

Para lograr una calidad de la educación es necesario querer innovar y transformar en los diferentes niveles de las prácticas educativas la evaluación, tener en cuenta las diferencias individuales, la coordinación entre profesores, contar con un enfoque en el que se tenga claridad de lo que se entiende por evaluación del aprendizaje de los estudiantes, un programa que contenga el conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y los estudiantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje; situaciones o actividades de evaluación que permitan al profesor y a los estudiantes desarrollar la actividad conjunta y que permita adquirir contenidos y competencias (Coll y otros, 2000).

2. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo (Erickson, 1997; Flick, 2004), desde la perspectiva interpretativa, se enfatiza en los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea.

Se plantea con un estudio de caso único centrado en la práctica de evaluación de los tutores de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, su análisis de los problemas y la valoración de las exigencias que dicha práctica les plantean. La Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona ha actuado como unidad piloto de desarrollo de unas prácticas centradas en competencias antes de que se implantara el Plan de estudios actual.

2.1. Primera fase

En una primera fase de la investigación se procedió a: la revisión documental, curricular y bibliográfica; a la identificación de los profesores y alumnos de la muestra y a la obtención del permiso institucional y de los profesores implicados para proceder al estudio y recabar los datos. Asimismo se elaboraron los instrumentos entre los que se encuentra el cuestionario que centra nuestra reflexión en este escrito.

2.2. Segunda fase

En la segunda fase de la investigación se validó y aplicó la versión final del cuestionario y se recabaron otras informaciones mediante entrevistas a tutores y alumnos del Practicum. El cuestionario se administró a 26 tutores universitarios. Consta de 20 preguntas, 18 con sus respectivos ítems y 2 abiertas.

2.3. Tercera fase

En la tercera fase de la investigación se elaboraron los resultados y las conclusiones preliminares del estudio y se identificaron algunos elementos potentes y críticos de las prácticas de evaluación del Practicum.

2.4. Elaboración, concreción y aplicación del cuestionario

El cuestionario se elaboró tomando en cuenta la perspectiva constructivista sociocultural sobre la evaluación, con la intención de captar el carácter continuo, regulador, situado y auténtico de la misma. El cuestionario se estructuró en varios apartados: (1) Tipos de producciones de los estudiantes objeto de evaluación y frecuencia de las situaciones de evaluación; (2) tipo observaciones del tutor para valorar el aprendizaje; (3) momentos en que las situaciones y actividades con finalidad evaluativo se ubican y secuencia de distribución de las mismas; (4) actuaciones que muestran la utilización de los resultados de

la evaluación; (5) actuaciones que muestran la utilización que los tutores hacen de los resultados de la evaluación; (6) aspectos relevantes de la calificación del Practicum, y (7) la importancia de las competencias en la calificación final.

En el cuadro que presentamos a continuación es posible identificar las relaciones entre partes del cuestionario y algunas de las características de la evaluación.

TABLA 1. CUADRO DE RELACIONES ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN Y PARTES DEL CUESTIONARIO

Carácter de la evaluación	Partes del cuestionario
Continuo	3) Momentos en que las situaciones y actividades con finalidad evaluativo se ubican y secuencia de distribución de las mismas 6) aspectos relevantes de la calificación del Practicum
Regulado	(2) Tipo observaciones del tutor para valorar el aprendizaje 3) Momentos en que las situaciones y actividades con finalidad evaluativo se ubican y secuencia de distribución de las mimas (4) Actuaciones que muestran la utilización de los resultados de la evaluación (5) Actuaciones que muestran la utilización que los tutores hacen de los resultados de la evaluación 6) aspectos relevantes de la calificación del Practicum
Situado	(1) Tipos de producciones de los estudiantes objeto de evaluación y frecuencia de las situaciones de evaluación (4) Actuaciones que muestran la utilización de los resultados de la evaluación (7) la importancia de las competencias en la calificación final.
Auténtico	(1) Tipos de producciones de los estudiantes objeto de evaluación y frecuencia de las situaciones de evaluación 6) aspectos relevantes de la calificación del Practicum (7) la importancia de las competencias en la calificación final.

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

La consulta realizada a los tutores universitarios permitió la obtención de estadísticas descriptivas (distribuciones de frecuencia y gráficos) y la aplicación de la prueba Alfa de Cronbach para verificar la fiabilidad del cuestionario por medio del examen de la consistencia interna. En algunos ítems de las siguientes preguntas se detectó mayor variabilidad o discrepancia entre sus valoraciones.

3. PRINCIPALES RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado se presentan y analizan los resultados sobre las prácticas de evaluación que utilizan los tutores universitarios del Practicum, teniendo como propósito ofrecer una visión general sobre los procesos y características de la evaluación. Los comentarios de los resultados se realiza con base en los argumentos que sobre la evaluación hemos identificado de la perspectiva sociocultural.

Se inicia con la descripción de las personas participantes y analizamos las diferentes dimensiones mencionadas en la introducción de este artículo, para el análisis se súmanlas columnas positivas.

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

Un (61,5%) de los participantes del estudio tienen una edad que oscila entre los 50 a 59 años, seguido de un (19,2%) con edades entre los 40 y 49 años. Un (61,5%) de los entrevistados son del sexo femenino. En lo que se refiere a los años de trabajo en la universidad, un (30,8%) tiene más de 30 años y

los que menos tiempo es un (26,9%) con menos de 10 años. Al analizar la permanencia en el Practicum de los entrevistados se nota que la mayoría de los tutores tienen menos de 5 años de trabajo en el Practicum, seguido de un (19,2%) que tienen de 5 a 9 años y de 10 a 14 años.

Por tanto, se podría inferir que a partir del planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la universidad pensó en ubicar en el Practicum personas con experiencia laboral que pudiera cumplir con la transición y las demandas sociales de implementar un Practicum basado en competencias, orientado hacia el estudiante. La finalidad era involucrar a los estudiantes en escenarios profesionales reales que les permitieran reflexionar sobre su quehacer, la adquisición de competencias y decisiones que debe tomar para una buena práctica.

3.2. Tipos de situaciones, actividades y/o producciones que utiliza el tutor para evaluar os aprendizajes que han logrado los estudiantes

Las situaciones en que los tutores universitarios involucran mayoritariamente a sus estudiantes para la evaluación de las prácticas son las siguientes: la elaboración de una programación de una unidad didáctica, que debe ser implementada en el aula; la elaboración y defensa de la memoria de prácticas. Unas líneas más adelante ampliaremos este dato.

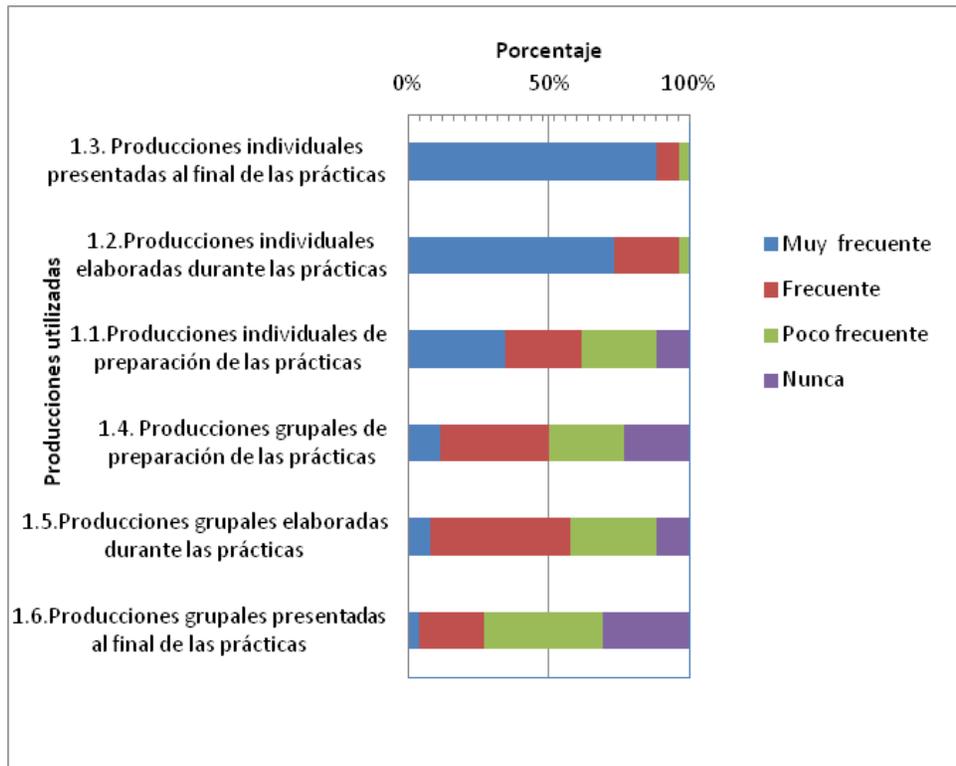
Al preguntarles a los tutores universitarios, sobre el momento del Practicum en que se creaban esas situaciones, un (96,16%) señaló que las desarrollaban durante las prácticas, seguido de un (96,15%) que las situaciones de evaluación se ubicaban también al final de las mismas. Podríamos inferir que, en primer lugar, los tutores realizan una evaluación continua, la cual tiene como propósito el seguimiento del aprendizaje de cada estudiante, en que resulta importante informarles sobre lo que han aprendido y de lo que están aprendiendo para realizar las mejoras necesarias, adquirir criterios de autorregulación y de reelaboración del conocimiento durante su práctica profesional (Biggs, 2005; Cano, 2008; Gibbs y Claire, 2009; Gimeno, Pérez, Martínez, Torres, Angulo y Álvarez, 2008; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007 y Mauri y Miras, 1996).

En segundo lugar, las situaciones de evaluación tienen lugar al final del proceso, cuando el estudiante expone y entrega la memoria que permite al tutor calificar las prácticas. Dicha memoria está centrada en la capacidad del estudiante para reflexionar de manera continuada y contando con el apoyo del tutor en las sesiones de tutoría semanales. Sin embargo, el carácter de la evaluación, aún siendo continuado, parece fundamentalmente retroactivo, en el sentido que, el estudiante ha acabado sus prácticas cuando cierra la reflexión sobre las mismas y expone aquellos aspectos que le resultaron relevantes.

La situación de evaluación centrada en la memoria, permite a los tutores calificar las prácticas y utilizar los resultados para ofrecerles información posterior a su experiencia práctica para autorregularse, esto estaría promoviendo una evaluación con finalidad pedagógica al final del proceso.

Los tutores señalan que las producciones de evaluación tienen un carácter fundamentalmente individual. Las situaciones o actividades de evaluación grupales son escasas. Creemos que el poder compartir experiencias, conocimientos y llevar a cabo trabajos en grupo podrían ser una situaciones o actividades de evaluación muy recomendables, máxime cuando de lo que se habla es de desarrollar competencias sobre el trabajo en equipo es uno de los aspectos fundamentales.

GRÁFICO 1. FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS PRODUCCIONES



Fuente: Encuesta aplicada a tutores universitarios

3.3. Situaciones que observa el tutor universitario para valorar el aprendizaje de los estudiantes

Las situaciones o actividades realizadas por los estudiantes en la escuela, que los tutores universitarios utilizan con mayor frecuencia para evaluar el aprendizaje de los estudiantes son, por orden decreciente: (i) el desarrollo de la programación diseñada por el propio estudiante con alumnos de su grupo clase; (ii) su participación en actividades, con uno o pocos alumnos de su grupo clase, para atender a la diversidad en el aula (84,62%).

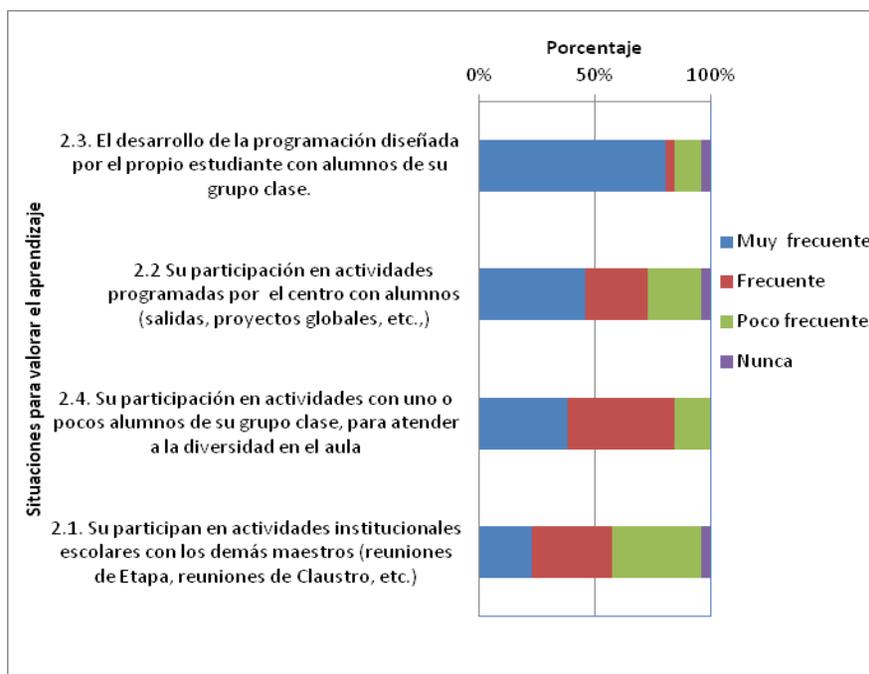
En un grado de menor porcentaje se encuentra el uso de su participación en actividades programas por el centro con alumnos (salidas, proyectos globales, etc...) (73,07%) y, todavía con menos frecuencia, su participación en actividades institucionales escolares con los demás maestros (reuniones de etapa, reuniones de Claustro, etc...) (57,7%).

Por tanto, lo que más valora el tutor es el desarrollo de la programación y el trabajo con algunos alumnos, pese a que el tutor universitario no observa al estudiante mientras ejecuta la programación ni cuando trabaja con grupos pequeños de alumnos. Se podría conjeturar que se da menos importancia a la actividad con otros, actividades del centro o de actuar con otros profesionales o desarrollarse en otros ambientes diferentes al aula. Podría considerarse también la dificultad que el tutor de la universidad tiene de observar directamente la actividad del alumno en estos momentos.

Si el tutor tuviera la posibilidad, porque las circunstancias de la relación con la escuela así lo permitieran, de poder valorar la participación del alumno del Practicum en este tipo de situaciones, la evaluación contribuiría a fomentar el desarrollo de la competencia de integrarse a un equipo de trabajo y reconocer aquellos aspectos relevantes del trabajo en equipo en las instituciones escolares.

Probablemente, la utilización de esas situaciones de evaluación del Practicum permitirían al estudiante desarrollar mayores competencias de liderazgo, de relación interpersonal, de trabajo en grupo y de responsabilidad personal y grupal, entre otras (Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Forns, M., Mateo, J., Monreal, P., Pèrez, J i Sangrà, A., 2003).

GRÁFICO 2. OBSERVACIÓN DE SITUACIONES PARA VALORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta aplicado a tutores universitarios

3.4. Momentos en que se ubican las situaciones y actividades con finalidad evaluativo propiamente dicha

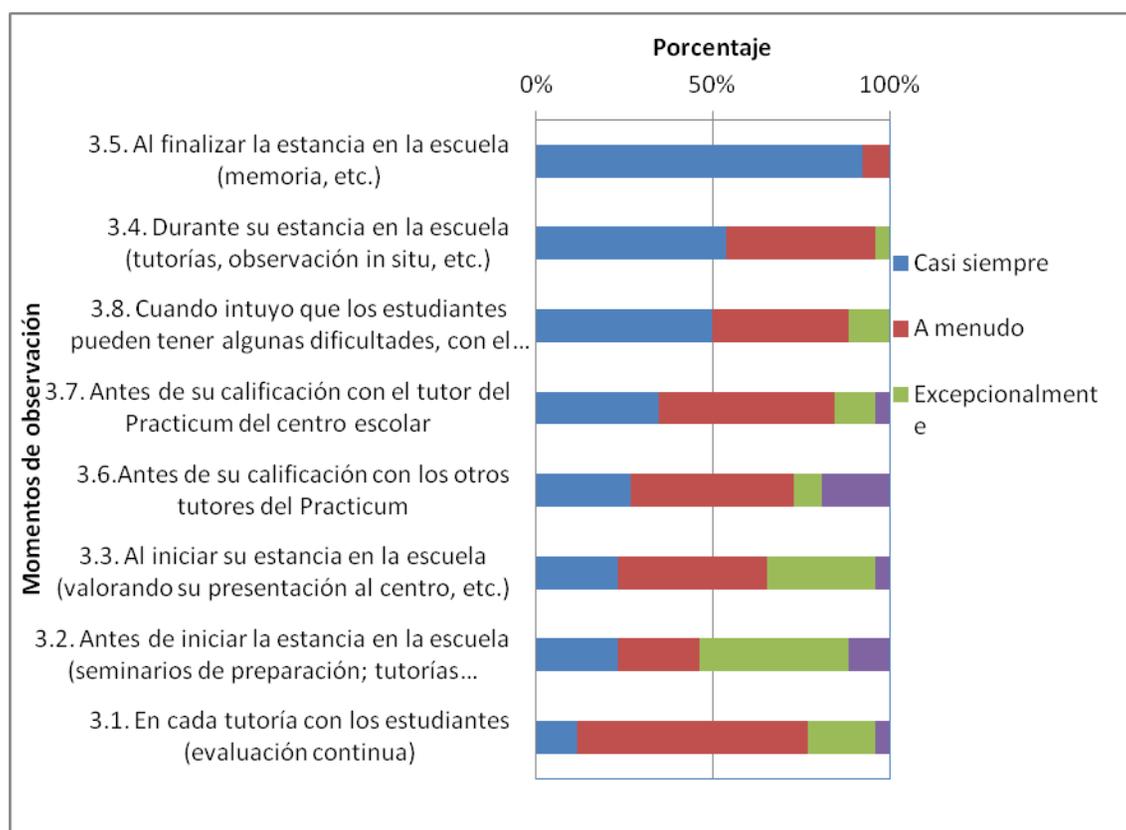
Los momentos en que los tutores universitarios ubican situaciones o actividades con un propósito evaluativo propiamente dicho son, por orden decreciente: (i) al finalizar la estancia en la escuela (memoria, etc.) (100%); (ii) durante su estancia en la escuela (96,16%); (iii) antes de su calificación del Practicum con el tutor del centro escolar (84,62%); (iv) en cada tutoría con los estudiantes (84,61%), y (v) cuando intuyen que los estudiantes pueden tener algunas dificultades, con el objetivo de identificarlas, para ayudarles de manera adecuada a sus necesidades (84,46%). En un grado de menor porcentaje se encuentran: (i) antes de su calificación con los otros tutores del Practicum (72,57%); (ii) al iniciar su estancia en la escuela (valorando su presentación al centro, etc.) (65,39%), y (iii) antes de iniciar la estancia en la escuela (seminarios de preparación, tutorías previas, etc.) (46,16%)

Tomando en consideración que una parte considerable de los tutores no observa la actuación de los estudiantes durante su estancia en la escuela, las tutorías se transforman en espacios grupales privilegiados de reflexión sobre la acción, la teoría, el diálogo con uno mismo, con otros y el contexto real de la escuela. Los tutores ven en las tutorías el ámbito que les permite conocer el proceso que el estudiante lleva a cabo durante su Practicum, identificar sus aportaciones y conocer como resuelve los problemas con los que se encuentra. Sin embargo el manejo de las tutorías en que coinciden un grupo numeroso de estudiantes, no siempre facilita el seguimiento individualizado de cada uno de los estudiantes.

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

De acuerdo con nuestros datos, las situaciones de evaluación relevantes del Practicum se ubican fundamentalmente durante y al final del proceso. Sería necesario considerar la ubicación de situaciones de evaluación al inicio del proceso, un (53,85%) de tutores mencionan que excepcionalmente o nunca trabajan con el estudiante antes de su entrada en el Practicum y/o de su llegada a la escuela. Es recomendable que al planearse las situaciones o actividades de evaluación el tutor universitario en el programa de evaluación considere la importancia de incorporar alguna actividad evaluadora con finalidad diagnóstica o que tengan relación con el antes, ya que pueden ser una ayuda para favorecer y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante y para que el tutor tome decisiones pedagógicas, conozca y valore cuáles son las ideas, los conocimientos previos, las concepciones y potencialidades del alumnado en relación a las competencias y contenidos ejes del Practicum (Parcerisa, 2008 y Sans, 2008).

GRÁFICO 3. MOMENTOS EN QUE SE CREAN SITUACIONES Y ACTIVIDADES CON FINALIDAD EVALUATIVA

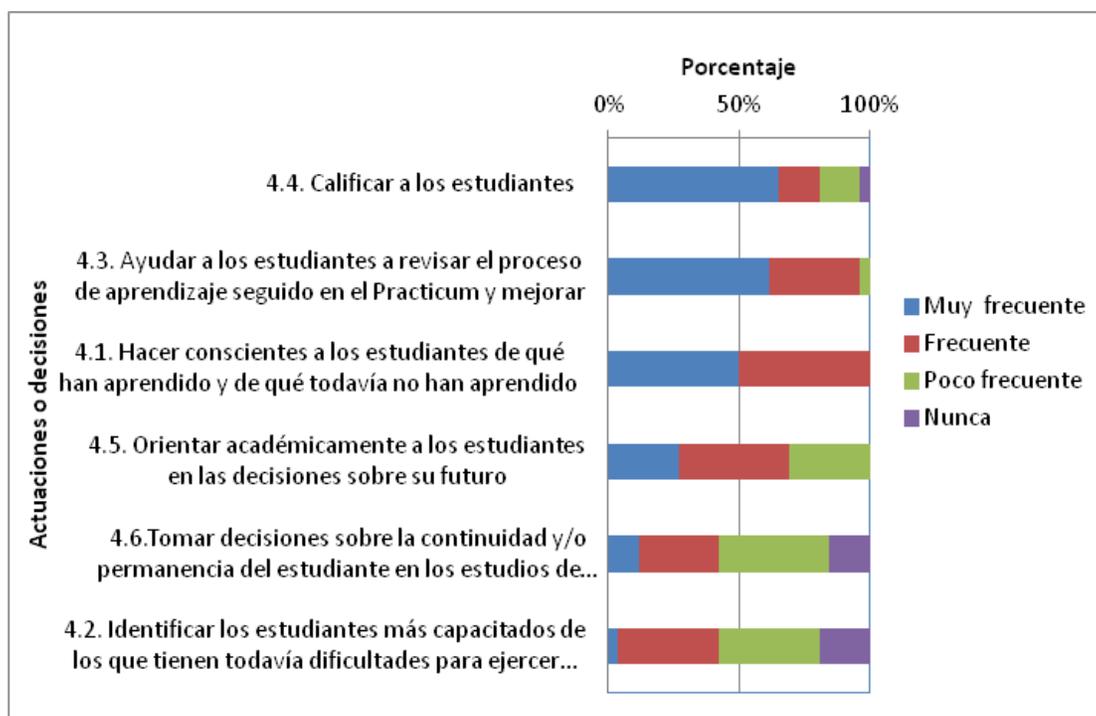


Fuente: Encuesta aplicado a tutores universitarios

3.5. Para qué evalúan y qué actuaciones o decisiones toman los tutores universitarios del Practicum con los resultados de la evaluación

Al indagar para qué evalúan y que actuaciones realizan los tutores con los resultados de la evaluación realizada a los estudiantes son, por orden decreciente, hacer consciente a los estudiantes de qué han aprendido y de qué todavía no han aprendido (100%); ayudar a los estudiantes a revisar el proceso de aprendizaje seguido en el Practicum y mejorar (96,16%); calificar a los estudiantes (80,76%); identificar los estudiantes más capacitados de los que tienen todavía dificultades para ejercer de maestros (76,92%); orientar académicamente a los estudiantes en las decisiones sobre su futuro (69,23%), y tomar decisiones sobre la continuidad y/o permanencia del estudiante en los estudios de maestro (42,31%).

GRÁFICO 4. ACTUACIONES O DECISIONES EN QUE SE UTILIZAN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN



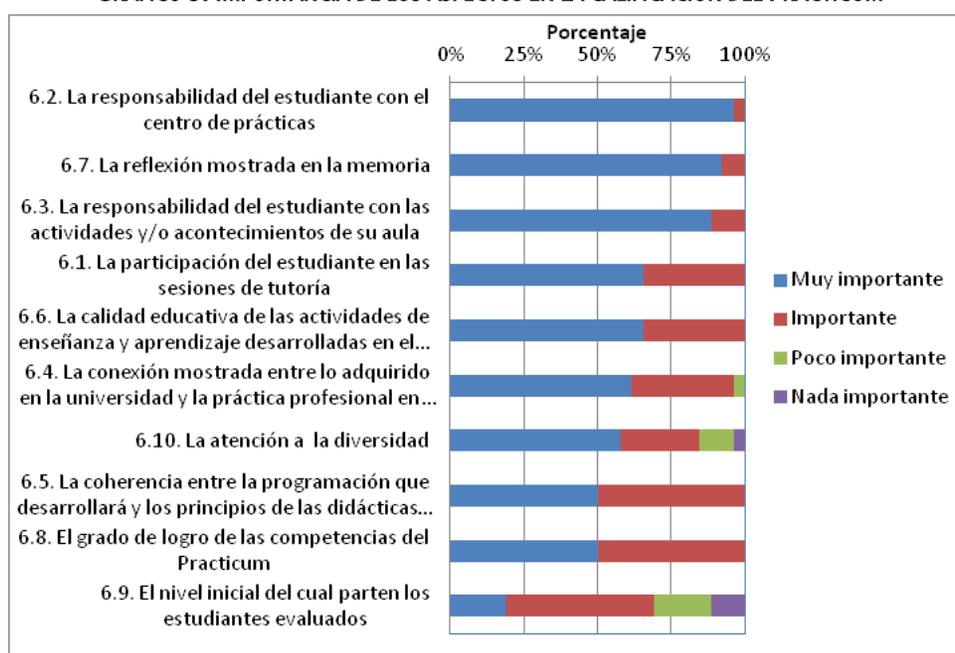
Fuente: Encuesta aplicada a tutores universitarios

Los resultados registrados sobre las actuaciones o decisiones que realizan los tutores con la evaluación permiten identificar que los tutores están realizando una evaluación pedagógica donde la finalidad reguladora y formativa de la evaluación tiene más peso que la finalidad estrictamente social. Sin embargo, no podemos dejar de lado el análisis que acabamos de realizar de los momentos en que se toman estas decisiones, y que son, mayoritariamente, al final del Practicum: en el momento en que hace la entrega y defensa de la memoria, donde tiene lugar la reflexión retroactiva sobre lo que el estudiante ha realizado y aprendido. En este sentido, cabe reivindicar la importancia de todas las demás situaciones y actividades de evaluación que contribuyen a dotar a la misma de un carácter formativo y continuo. El estudiante debe aprender con la evaluación, a través del feedback continuado, y el tutor debe ofrecer al alumno información crítica e importante que le permita al estudiante reconstruir sus conocimientos y mejorar su proceso de aprendizaje (Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Forns, M., Mateo, J., Monreal, P., Pérez, J i Sangrà, A., 2003; Gimeno, Pérez, Martínez, Torres, Angulo y Álvarez, 2008; Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007; Escudero, 2008; Mauri, Coll y Onrubia, 2009 y Mauri y Miras, 1996).

3.6. Importancia de los aspectos que toma en cuenta el tutor universitario en la calificación del Practicum

Al indagar qué aspectos evalúan los tutores cuando califican hemos encontrado que son, por orden decreciente, los siguientes: la responsabilidad del estudiante con el centro de prácticas; la reflexión mostrada en la memoria; la responsabilidad del estudiante con las actividades y/o acontecimientos de su aula; la participación del estudiante en las sesiones de tutoría; la calidad educativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula; la participación del estudiante en las sesiones de tutoría; la calidad educativa de las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el aula; la coherencia entre la programación que desarrollará, y los principios de las didácticas específicas y el grado de logro de las competencias del Practicum (100%); La conexión mostrada entre lo adquirido en la universidad y la práctica profesional en el centro (96,16%); La atención a la diversidad y el nivel inicial del cual parten los estudiante evaluados (69,23%).

GRÁFICO 5. IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS EN LA CALIFICACIÓN DEL PRACTICUM



Fuente: Encuesta aplicada a tutores universitarios

Al observar los diferentes aspectos que el tutor del Practicum califica nos llama la atención que tres de los que son valorados con un 100% se refieren al centro escolar y el tutor no lo puede ver pues sus visitas al centro escolar son muy pocas. Estudios realizados por Tribó, 2008; Martínez y Navarro, 2011; Zabalza, 2011; González y Hevia, 2010; Muradás y Porta, 2005 y Coll, 1994 señalan que aunque se ha mejorado mucho en los sistemas de supervisión y tutorías, se necesitaría mejorar en la implicación del tutor universitario durante el período de realización de las prácticas. Para ello sería conveniente llevar a cabo una comunicación adecuada entre la universidad y los centros y entre los estudiantes y sus tutores, así como trabajar en la creación de criterios comunes entre ambas instituciones para la evaluación del estudiante y del Practicum mismo. La selección de centros que permitan realizar prácticas productivas y que constituyan espacios de aprendizaje contrastado, que cuenten con protocolos de colaboración interinstitucionales sistematizados - donde se clarifique el rol de cada institución y la colaboración de

cada al proceso de acogida, seguimiento y evaluación- es también muy necesario, tal como apuntan los mismos tutores.

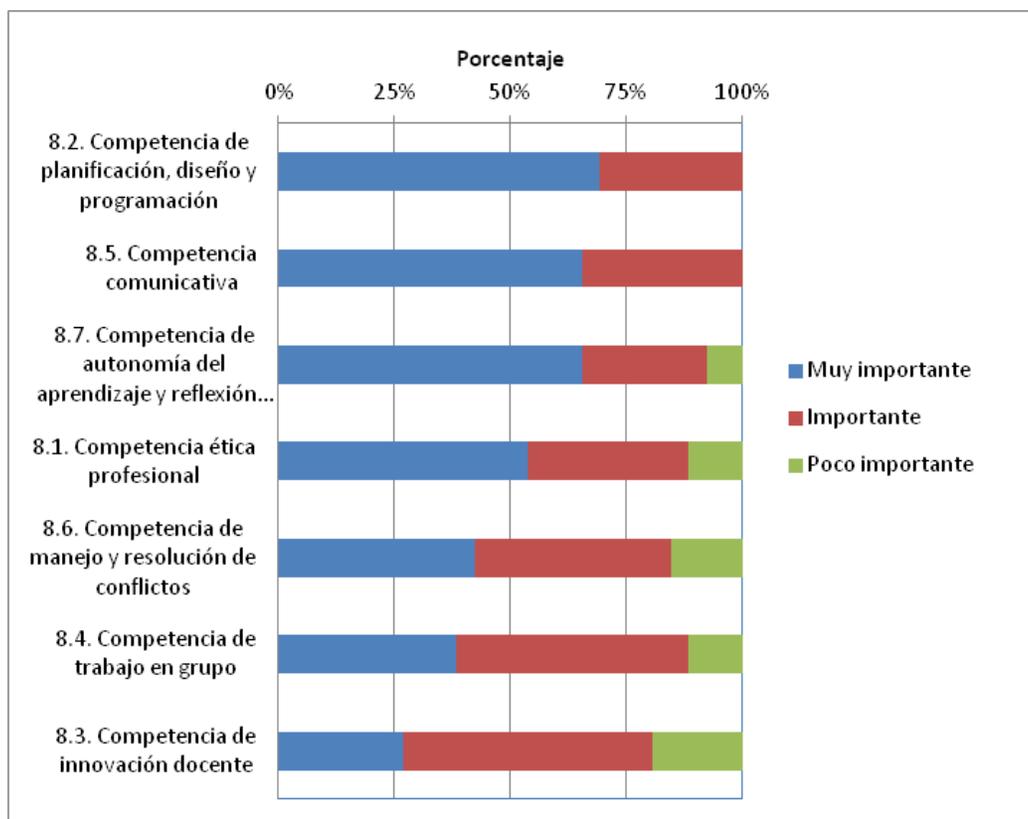
3.7. Importancia de las competencias en la calificación final de los estudiantes

En el momento de señalar la importancia que dan a las competencias en la calificación final de los estudiantes los tutores, por orden decreciente señalan lo siguiente: (i) la competencia de planificación, diseño y programación y competencia comunicativa (100%); (ii) la competencia de autonomía del aprendizaje y reflexión crítica (92,3%); (iii) la competencia ética profesional (88,47%); (iv) la competencia de trabajo en grupo (88,46%), y, finalmente, (v) la competencia de manejo y resolución de conflictos (84,62%).

Al parecer lo más importante en la calificación final es la memoria que contiene el diseño, desarrollo y evaluación de la programación y que permite una reflexión retrospectiva, como ya lo habíamos analizado. Nosotras consideramos que durante la tutoría el estudiante vive una reflexión continua pero no es tomada en cuenta en la evaluación.

La otra competencia de comunicación es lo que se espera socialmente del maestro, que pueda comunicarse con los alumnos, padres y tutores del centro escolar, con sus compañeros y tutor del Practicum.

GRÁFICO 6. IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EN LA CALIFICACIÓN FINAL DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Encuesta aplicada a tutores universitarios

Se refleja lo analizado en relación a que la mayoría de situaciones/actividades y/o producciones que se solicitan al estudiante son de forma individual (96,15 gráfico 1) y esto se refleja en la importancia que

tiene esta competencia para el tutor del Practicum. Pero nos preguntamos por qué no evaluar las actividades que durante la tutoría se realizan entre los estudiantes mientras diseñan la unidad didáctica, elaboran la memoria o bien analizan su experiencia en los centros escolares; esto fortalecería la competencia del trabajo en grupo, la evaluación situada, reguladora y auténtica. La evaluación según la perspectiva sociocultural se sitúa como una parte fundamental del propio proceso de aprendizaje orientado a la adquisición de competencias. En síntesis, se le permitiría al estudiante hacerse una representación de lo que será el trabajo con otros colegas en el campo laboral (De Miguel, 2006; Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011; Frida, 2003,2006).

Los resultados obtenidos en este punto merecerían un comentario muy amplio que desborda los límites de este artículo. Si hemos querido consignarlo aquí es porque refuerza el papel de la memoria en la evaluación del Practicum y lo ubica en las posibilidades que ésta brinda de reflexión sobre la práctica. Seguramente este es el reto, el hacer de la memoria ese objeto real de reflexión continuada y de marcado carácter formativo. Tal como los tutores nos han explicado, a pesar de todos sus esfuerzos, las condiciones actuales del Practicum (relaciones escuela – universidad, número de alumnos, etc.) hacen que el logro de esa función de la memoria siga siendo todavía un reto en nuestros días. Sin embargo existen cada vez más experiencias que lo convierten en una actividad realmente exitosa.

4. CONCLUSIONES

Algunas conclusiones a las que hemos llegado son:

- El Practicum debería incorporar, además de situaciones de evaluación propiamente dicha durante y al final del proceso, situaciones de evaluación al inicio del mismo y dirigidas a la preparación para la evaluación.
- Las prácticas de evaluación del Practicum características de la formación de profesores utilizada por los tutores son la elaboración de la programación y su implementación; la elaboración y defensa de la memoria. La tutoría debería ser considerada como una situación de evaluación continuada y formativa clave. En la misma, el seguimiento continuado de la elaboración de la memoria por los alumnos debería resultar un elemento clave, que facilitara la reflexión mientras se estuviera llevando a cabo.
- Es necesario, incorporar actividades o situaciones de evaluación de carácter grupal, que permitan a los tutores valorar la adquisición de competencias clave para los maestros, como el trabajo en equipo, la comunicación con otros, y la capacidad de liderazgo.
- Los tutores de la universidad deberían poder intercambiar mucho más sus experiencias con los tutores de los centros escolares y usar los resultados de evaluación para mejorar el Practicum de forma coordinada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (2004) Evaluación Institucional. Consultado el 2 de octubre de 2008 en: <http://www.aneca.es/>.

- Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el Practicum de maestro*. Consultado el 28 de noviembre de 2009 en: http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf.
- Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Forns, M., Mateo, J., Monreal, P., Pèrez, J. y Sangrà, A. (2003). Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. *Agència pe a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_42884456_1.pdf.
- Bailey, R. (2009) Undergraduate students perceptions of the role and utility of written assessment feedback. *Journal of Learning. Development in Higher Education, N°1* Northumbria University UK Consultado el 2 de octubre de 2009 en: <http://www.aldinhe.ac.uk/ojs/index.php?journal=jldhe&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=29&path%5B%5D=26>.
- Biggs, (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Bolivar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. Red U. *Revista de Docencia Universitaria 2*, pp. 1-23. Consultado el 15 de julio de 2009 en: http://www.um.es/ead/Red_U/m2/bolivar.pdf.
- Cano, E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, pp.1-16 Consultado el 8 de noviembre de 2009 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis. Castillo, S., Cabrerizo, J., Polanco, L., García, M., Díaz, T. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado Primaria y Secundaria*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Colomina, R. M. (1996). Interacció social i influència educativa en el context familiar. Universitat de Barcelona. *Tesis Doctoral*. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.
- Colomina, R. M. y Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía, 318*, pp.56-62.
- Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y Propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *En Revista Tecnología y Comunicación Educativa, 24*. Consultado el 5 de junio de 2009 en: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2599>.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza En C. Coll. J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar 2*. pp. 147-186. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2003). *Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar*. Aula de Innovación Educativa, 120, pp.37-43.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa, 161*, pp. 34-39. Consultado el 17 de junio de 2009 en: http://www.formaciontutoronline.com/CBF_materiales/anexos/Anexo6_CompetenciasEducacionE_scolar_COLL.pdf.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. *Congreso Mexicano de Investigación Educativa –COMIE*. Conferencia magistral, pp. 1-30

- Consultado el 11 de noviembre de 2009 en:
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf.
- Coll, C.; Barberà, E. y Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 90, pp. 111-132.
- Coll, C., Mauri, T. Colomina, R. M., Guardia, G., Miras, M., Onrubia, J., Rochera, M. J., Solé, I., de Gispert, I., Valls, E., Barberà, E., Mayordomo, R. y Segué, T. (1998) Proyecto Actividad conjunta, estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares. Subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del M.E.C. (PB95-1032). Consultado el 5 de enero de 2010 en: http://www.ub.edu/dppsed/grupos_sp/grintie.htm.
- Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: Una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, Onrubia, J. Solé, I. y Zabala, A., *El Constructivismo en el aula*, pp.163-168. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Martín, E (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile*.11-13 de mayo. Documento no publicado. Consultado el 17 de junio de 2009 en:
http://www.ub.edu/grintie/GRINTIE/Library/public/CCC_EM.pdf.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 594-572. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, pp.141-168. Barcelona: ICE/HOSORI.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Tecnología y Prácticas Tecnológicas: Las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3) pp. 377-400.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007) Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 13, 5(3), pp.783-804.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 157-169. Madrid: Alianza.
- Delgado, M. Borge, R., García, A. y Oliver, R. (2005). *Competencias y Diseño de la Evaluación Continua y Final en el Espacio Europeo de Educación. Programa de Estudios y Análisis*. Número de referencia: EA2005-0054, pp.1-176. Consultado el 17 de octubre de 2009 en:
<http://www.ub.edu/ees/documents/pdfes/mec/competencias-evaluacion-continua.pdf>.
- Díaz Barriga, F. (2006). *La evaluación auténtica de aprendizajes situados*. En F. Díaz Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, pp. 125-163. México D.F.: Mc. Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 17 de julio de 2010 en:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

- Escudero, J. (2008) Las competencias profesionales y la formación universitaria: riesgos y posibilidades. *Publicación en línea de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Año II, Número Monográfico II: Formación centrada en competencias (II)*. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m2/.
- Erikson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, pp.195-431. Barcelona, Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. y Simpson. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Cuadernos de Docencia Universitaria. Institut de Ciències de L'Educació*. Barcelona: OCTAEDRO. Consultado el 1 de septiembre de 2011 en: <http://www.octaedro.com/ice/pdf/13CUADERNO.pdf>.
- Gimeno, S., Pérez, J., Martínez, A. Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J. (2008) *Educación en competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, pp. 1-236. S.L.: MORATA Ediciones.
- González, X. y Hevia, I. (2010) El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *En Revista de Educación: La formación de estudiantes universitarios repensando el Practicum. 354*, pp. 209-235. Consultado el 15 de agosto de 2011 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_09.pdf.
- Hadji, Ch. (1989) *L'Evaluation, Règles Du Jeu. Des intentions aux outils*.
- Imberón, F. (2007). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Lago, J. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en el Área de Matemáticas en la ESO y de las estrategias para favorecerlas mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona.
- Martín, E. y Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. España: Edebé.
- Mauri, T. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de las competencias. Una experiencia de aprendizaje de la autorregulación. *Conferencia invitada en II semana de Formación del Profesorado Universitario. La educación constructiva de las competencias*. Organizada por el Rectorado de la Universidad Pública de Navarra. Gobierno de Navarra y MEC. Pamplona, Navarra. Consultado el 12 de diciembre de 2009 en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/TM_Navarra_07.pdf.
- Mauri, T. y Barberà, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Revista Infancia y Aprendizaje, 30* (4), pp. 483-497.
- Mauri, T., Colomina, R. M., Martínez, C. y Rieradeval, M. (2009). La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació. 2*, pp. 33-60 Consultado el 22 de diciembre 2009 en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/131528/181344>.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2009). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación tutor universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. pp. 5-17. Consultado el 11 de noviembre de 2009 en: http://www.um.es/ead/Red_U/1/mauri.pdf.
- Martínez, O. y Navarro, L. (2011). El trabajo en equipo, la planificación y la concertación de servicios en la práctica profesional. El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *En*

Actas XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Evaluación y Supervisión del Practicum. El compromiso con la calidad de las prácticas, pp. 1145-1153. Santiago de Compostela: Andavira.

Mauri, T. y Miras, M. (1996). *L'Avaluació en el centre escolar*. Barcelona: ICE/GRAÓ.

Mayordomo, R., Colomina, R. M. y Onrubia, J. (2001). *El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa: Algunas opciones teóricas y metodológicas*. *Infancia y aprendizaje*, 24 (1), pp. 67-80.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005) *Ordenación de las enseñanzas universitarias*. [10/2008].

Molina, E., Bolívar A., Burgos, A., Domingo, J., Fernández M., Gallego, A., Iranzo, G., León, M^a. J. López, M^a. C., Molina, M^a. A. Pérez, P. y Ponce C. (2004) Formación prácticas de los estudiantes de pedagogía en la Universidades Españolas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), pp.1-24 Consultado el 15 de diciembre de 2009 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART3.pdf>.

Molina, E., Iranza, P., López, M. y Molina, M. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, pp. 335-361. Consultado el 22 de junio de 2009 en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_13.pdf.

Muradás, M. y Porta, E. (2005). Observación y reflexión en el Practicum de Maestros de Educación Infantil. En Iglesias M.L. *et al.*, (Coord.). *El Practicum como compromiso Institucional: Los Planes de Prácticas*, pp. 877-893. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. Consultado el 2 de octubre de 2012 en: http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2005/MURADAS%20LOPEZ%20Y%20PORTA%20MARTIN.pdf.

Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), pp.199-218 Consultado el 2 de enero de 2010 en: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a743789423~db=all~order=page>.

Nolla, M. (2006) Formación Continuada. El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educación Médica*, 9 (1), pp.1-6. Barcelona Consultado el 1 de enero de 2010 en: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v9n1/colaboracion13.pdf>.

Norton, L. S. (1990) Essay writing: what really counts? *Higher Education*, 20(4), pp. 411-42.

Orsmond, P., Merry, S. y Reiling, K. (2002). The use of formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (4), pp. 309-323. Consultado el 16 de octubre de 2009 en: <http://www.springerlink.com/content/tum4216562248336/>.

OECD/DeSeCo. (2001) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual *Foundations DeSeCo Background Paper*, pp.1-12 Consultado el 17 de octubre de 2009 en: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf>.

Parcersisa, A. (2008). Plan tutor: planificar la asignatura en el marco europeo de educación superior. Cuadernos de Docencia Universitaria. Institut de Ciències de L'Educació. Barcelona: OCTAEDRO. Consultado el 1 de octubre de 2011 en: <http://www.octaedro.com/ice/pdf/DIG101.pdf>.

- Pérez, A, Tabernero, B., López, V., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N., y Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, pp. 435-451. Consultado el 14 de septiembre de 2008 en: http://www.um.es/ead/Red_U/2/lopez_et_al.pdf.
- Perrenoud, P. (2005). Transmissió de coneixements i competències. *Quaderns de Docència Universitària*, 1, pp.1-52. Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat de Barcelona.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pimiento, J. (2008). *Educación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson educación.
- Rochera, M. J., Colomina, M. R. y Barberà, E. (2001). Utilizando los resultados de la evaluación en matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos. *Investigación en la escuela*, 25, pp. 33-44. Consultado el 19 de octubre de 2008 en: http://www.psyed.edu.es/grintie/index.php?option=com_jombib&task=showbib&id=1063.
- Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2000). Finaliza la prueba escrita. ¿Qué se puede hacer para mejorar la evaluación? Comunicación presentada en el *I Congreso Hispano-Portugués de psicología: Hacia una Psicología integradora. Organizado por la federación Española de Asociaciones de Psicología, la Sociedad Portuguesa de Psicología y la Sociedade Galega de Psicoloxia*. pp.1-15 Santiago de Compostela. Consultado el 14 de enero de 2010 en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/comunic/MJR_MN_Finalizaprueba_00.pdf.
- Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño tutor: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el 4 de septiembre de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol11no2/contenido-rueda3.pdf>.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2010) La evaluación de la docencia en las universidades públicas Mexicanas: Un Diagnóstico para su comprensión y mejora. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1 (2), p.78-92. Consultado el 4 de septiembre de 2011 en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art6.pdf.
- Sans, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de Docencia Universitària. Institut de Ciències de L'Educació*. Barcelona: GRAÓ. Consultado el 1 de septiembre de 2011 en: <http://www.octaedro.com/pdf/16502.pdf>.
- Tribó, G. (2008). Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya. Barcelona. *Col·lecció de la Fundació Jaume Bofill*.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias*. España: GRAÓ.
- Zabalza, M. (2004). Los cinco muros de la convergencia europea. *Crónica Universitaria*. Consultado el 08 de noviembre de 2009 en: http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168.
- Zabalza, M. A. (2008) El Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*. 18, pp.69- 95. Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Universidad de Santiago de

Compostela, Consultado el 28 de septiembre de 2009 en Disponible en:
<http://www.oei.es/n15016.htm>.

Zabalza, M. A. (2007) Buenas prácticas en el Practicum: Bases para su identificación y análisis. IX Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en empresas en la formación universitaria. Buenas prácticas en el Practicum. España: Imprenta Universitaria.

Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación: La formación de estudiantes universitarios repensando el Practicum*, 354 (enero-abril), pp. 21-43.

