

Universidad de Barcelona  
Departamento de Métodos de Investigación en Educación  
Doctorado: Educación y sociedad, Evaluación y Certificación de programas

Trabajo de segundo año.  
**Contribución del “e-Diario compartido”, como experiencia pedagógica,  
para el desarrollo de las competencias transversales  
de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje autónomo,  
en el Prácticum de la especialidad de maestros de Educación Física.**

Trabajo presentado por: Mercedes Reguant Alvarez.  
Tutores: Antonio Sans Martín  
Benito Echeverría Samanes

Barcelona, Mayo de 2007.

## Índice

<b>1.</b>	<b>Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>2.</b>	<b>Problema a investigar .....</b>	<b>6</b>
2.1.	<i>Presentación.....</i>	<i>6</i>
2.2.	<i>Relevancia social, científica y educativa. Viabilidad .....</i>	<i>8</i>
<b>3.</b>	<b>Marco teórico .....</b>	<b>12</b>
3.1.	<i>Importancia y justificación del cambio a competencias.....</i>	<i>12</i>
3.2.	<i>Concepto y tipos de competencias .....</i>	<i>18</i>
3.3.	<i>Estrategias de desarrollo de competencias en la educación superior.....</i>	<i>24</i>
3.3.1.	<i>Consideraciones generales.....</i>	<i>24</i>
3.3.2.	<i>Entornos virtuales de aprendizaje y enseñanza. ....</i>	<i>28</i>
3.3.3.	<i>El aprendizaje cooperativo .....</i>	<i>32</i>
3.3.4.	<i>El e-Diario como estrategia en el desarrollo de competencias transversales.....</i>	<i>33</i>
3.4.	<i>Aprendizaje autónomo y Pensamiento Crítico-Reflexivo .....</i>	<i>35</i>
<b>4.</b>	<b>Marco metodológico .....</b>	<b>43</b>
4.1.	<i>Objetivos .....</i>	<i>43</i>
4.2.	<i>Modelo de acción.....</i>	<i>44</i>
4.3.	<i>Categorías / Estrategias / Fuentes.....</i>	<i>47</i>
4.4.	<i>Estrategias de recogida de información.....</i>	<i>47</i>
4.5.	<i>Población.....</i>	<i>49</i>
4.6.	<i>Criterios éticos y de rigor científico previstos en la investigación.....</i>	<i>50</i>
<b>5.</b>	<b>Instrumentos.....</b>	<b>53</b>
5.1.	<i>Justificación .....</i>	<i>53</i>
5.2.	<i>Estrategias de recogida de información según momentos y poblaciones.....</i>	<i>54</i>
5.3.	<i>Entrada: Cuestionario inicial .....</i>	<i>54</i>
3.5.1.	<i>Categorías de análisis para valorar el perfil de los estudiantes.....</i>	<i>55</i>
5.4.	<i>Salida: Entrevista y cuestionarios.....</i>	<i>56</i>
4.5.1.	<i>Tabla de especificaciones .....</i>	<i>58</i>
5.5.	<i>Proceso: Guía de observación .....</i>	<i>62</i>
5.6.	<i>Validación de los instrumentos.....</i>	<i>62</i>
5.7.	<i>Análisis de la información.....</i>	<i>64</i>
<b>6.</b>	<b>Conclusiones y límites .....</b>	<b>66</b>
<b>7.</b>	<b>Bibliografía .....</b>	<b>68</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

El segundo año de este doctorado ha sido concebido para que sus participantes integren los aprendizajes logrados, a través de las materias cursadas durante el primer año con sus propias líneas de investigación, y yendo algo más allá, con un posible proyecto de investigación que proseguirá en la tesis doctoral.

Es así como este trabajo pretende ser, la exhibición de las competencias adquiridas en materia de investigación, a través de la integración coherente entre la reelaboración teórica, y el diseño de instrumentos de valoración que aporten evidencias válidas y confiables sobre la contribución del “e-Diario compartido”, en el desarrollo de las competencias transversales de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje autónomo.

El trabajo representa una primera fase de elaboración, que debe ser profundizada en el futuro inmediato, y por ello plantea un marco general para la evaluación de la experiencia pedagógica: Uno, desde sus elementos conceptuales como innovación educativa que es, y; Dos, a través de sus resultados, en términos del aprendizaje de los participantes competencias desarrolladas.

Centrándonos únicamente en esto, en el desarrollo de las competencias transversales, el tema ha resultado retador por su complejidad y vigencia, y el puente extendido entre la necesidad de conocer sobre esta realidad y la forma en la que se ha permitido su abordaje, de una manera participativa, constituye por sí mismo el mayor de los aprendizajes. Desde el punto de vista formal, hay al menos cuatro logros destacables:

Uno, el conocimiento de la dinámica del Prácticum, sus exigencias, las actividades de los estudiantes en este período, ha sido un elemento esencial para la construcción de instrumentos significativos y contextualizados para los estudiantes.

Dos, la participación permanente con estudiantes y profesores, como miembro del grupo, ha permitido una comprensión de otras dimensiones de acción, de la experiencia

educativa estudiada, ha ampliado la visión y por lo tanto el ajuste sucesivo de la propuesta inicial y los instrumentos.

Tres, la posibilidad de observar los hilos de discusión seguidos por los estudiantes, palpar sus motivaciones, concepciones y la forma como iban construyendo colectivamente nuevos significados, ha permitido una reflexión sobre las categorías y dimensiones, imposible de llevar a cabo sin esta experiencia.

Cuatro, la forma como se ha producido la entrada al escenario y la relación establecida con profesores y estudiantes, posibilita ampliamente la continuidad del trabajo de investigación más allá del período del Prácticum, condición indispensable para la evaluación del contexto propuesta en el modelo de acción.

En suma, la experiencia y su análisis han ampliado la visión sobre los procesos de investigación y emocionalmente han comprometido al investigador con el proyecto y el grupo, dos posturas que esperamos se perciban entre líneas, a través de la lectura del trabajo.

El cual se desarrolla en tres bloques, en una primera parte teórica, en la que se profundiza el tema de las competencias, como aparecen en el mundo laboral y como se desplazan hasta la educación, que se entiende por competencias, sus tipos y las estrategias para lograrlas, y dentro de estas, las vinculaciones con algunas propuestas de aprendizaje virtual y cooperativo, durante este desarrollo se trata de dar respuesta o tejer la relación entre estas posturas y la experiencia del e-Diario y el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y el aprendizaje autónomo, como dos competencias transversales, del más alto nivel y que pretenden ser desarrolladas a través de él.

Luego se presenta un aparte metodológico, en el que se pretende dar una visión global del diseño de investigación, creando el soporte operativo para la construcción de los instrumentos y técnicas de recogida de la información, en la medida en que los justifica desde los objetivos planteados o alcance de la investigación.

Los instrumentos, por su naturaleza, forman parte del marco metodológico, sin embargo, dada la importancia que se les ha concedido en esta fase del doctorado, los trataremos como un tercer bloque aparte, que es el último que se presenta en el trabajo.

Se han enfrentado distintas dificultades importantes, a lo largo del proceso, pero sin duda su solución ha sido un aprendizaje nuevo a incorporar, especialmente deseamos destacar una de ellas, derivada de la propia experiencia personal, y es que ha habido que reaprender conocimientos, desempolvar habilidades, pero sobre todo redescubrir la profundización como la vía correcta para elaborar este trabajo, aceptando que la experiencia acumulada puede dar una visión panorámica importante, pero que debe ser completada con la profundidad teórica para dar respuesta a las exigencias académicas.

## **2. PROBLEMA A INVESTIGAR**

### **2.1. Presentación**

Acompañando la forma de interpretar la realidad de un momento histórico determinado y los cambios de tendencias del pensamiento, la educación como proceso y producto del quehacer humano, va variando también con el tiempo y estos cambios que se producen abarcan desde las concepciones filosóficas de la educación y sus fines, hasta los aspectos mas operativos.

En este sentido y centrándonos en la forma como se planifica la educación y más aún como se identifica la porción del logro esperado, vemos como hoy en día y desde hace algunos años conviven: los objetivos educacionales expresados en formas de conducta observables con un nuevo paradigma que traduce los logros, en materia de educación y formación, en competencias.

La fórmula bajo la cual la educación tenía el reto de educar y generar al hombre capaz de afrontar el mundo del futuro, continúa vigente, solo que ese mundo del futuro y del presente tiene como constante el cambio, requiere mecanismos de desarrollo sostenible, tiene que mirar y aminorar las diferencias cada vez mayores entre los países desarrollados y aquellas regiones que no lo son, esto encierra enormes desafíos científicos, tecnológicos, económicos, ontológicos. (OCDE, 2004: 8)

Frente a una realidad tan compleja, cambiante y en la que las vinculaciones de la educación con el mundo productivo y laboral han dejado de ser veladas o indirectas para ser explícitas y abiertamente reconocidas, se impone un cambio que pasa por dar una respuesta más ajustada a la visión global, que los sujetos inmersos en procesos educativos y de formación puedan incorporar los aprendizajes que les servirán luego para moverse por ese mundo complejo en el que no hay secciones de la realidad para favorecer su comprensión y en el que día a día tendrán que seleccionar los conocimientos, habilidades,

destrezas, sentimientos, en una forma de respuesta compleja ajustada a la situación, “Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que califique al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo”(Delors, 1996: 109), en el modelo educativo de desarrollo de competencias parece haber una respuesta ajustada a estas realidades.

La Unión Europea sensible a los nuevos escenarios ... “ha previsto la creación, para el año 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo tanto para los estudiantes europeos como para estudiantes y académicos de otros continentes” (Mongue Lozano, 2004: 42), en el proceso de creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se advierten varios retos importantes, un cambio de mentalidad conjunta del profesorado y del alumnado, los nuevos enfoques de competencias (generales y específicas) en el diseño de las titulaciones, el European Credits Transfer System (ECTS) (González & Wagenaar, 2005) con todo lo que implican cada uno de ellos.

Por otra parte y como un elemento de gran importancia, a este escenario de complejidad creciente, a nivel global y académico, se suma el desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en su doble papel de: solución y elemento de discusión al mismo tiempo. Por una parte, exigen un esfuerzo para su incorporación al escenario académico, al tiempo que ofrecen enormes posibilidades, como por ejemplo, el desarrollo de las comunidades virtuales de aprendizaje, que pueden ser vistas en su dimensión de ...“factores que contribuyen a las funciones de generación, conservación y transferencia del conocimiento” (Silvio, 2000: 8)

Desde su posición en el Prácticum de maestros de Educación Física, en las Universidades de Barcelona y Complutense de Madrid, dos profesores han iniciado una experiencia pedagógica, que innova en las direcciones descritas hasta ahora: Contribución al desarrollo de competencias y creación de una comunidad de aprendizaje virtual. Esta experiencia “e-Diario compartido. Una experiencia colaborativa en red, en el Prácticum

de la especialidad de maestros de Educación Física” (Capllonch & Castejón, 2006) se inició como un ensayo en el curso académico 2005-2006, a la luz de los resultados, el Profesor Francisco Javier Castejón Oliva de la Universidad Complutense de Madrid este año ha institucionalizado la experiencia en su cátedra, por su parte la Profesora Marta Capllonch Bujosa de la Universidad de Barcelona ha seguido la experiencia como Proyecto de Innovación Docente, invitando a participar a otros académicos de la Universidad de Granada y Universidad de las Palmas de Gran Canaria y es en esta edición de la experiencia que se inserta este trabajo. (Capllonch, 2006)

En este marco se pretende investigar la Contribución del “e-Diario compartido”, como experiencia pedagógica, para el desarrollo de las competencias transversales: pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje autónomo, en el Prácticum de la especialidad de maestros de Educación Física; como un aporte al cambio continuo, que se viene produciendo en las instituciones educativas de educación superior.

Es importante señalar desde este momento, que el trabajo se presenta como un marco general que le da cuerpo y asidero a una experiencia concreta, más puntual y localizada, que será la que en este trabajo de segundo año del doctorado se concluye, dejando sin desarrollar todos los caminos que se exponen en el marco metodológico y que se dejan como puntos de anclaje para continuar con el trabajo en una fase posterior. De modo que este trabajo únicamente pretende desarrollar los instrumentos de valoración de una pequeña parte de la evaluación de competencias desarrolladas por el e-Diario.

## **2.2. Relevancia social, científica y educativa. Viabilidad**

Todo apunta a que una de las respuestas que está dando la educación para no quedar al margen de la dinámica social y vincularse a los objetivos de producción es el acondicionamiento de sus sistemas al trabajo por competencias. No se trata de la dicotomía entre una educación para el trabajo o una educación para la vida, la educación por competencias tiene la virtud de posibilitar los mecanismos en el individuo que le darán la autonomía de pensamiento y acción,



Cuando una realidad compleja exige seleccionar de entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con dicha realidad, aquellas que se requieren para su comprensión y transformación nos encontramos frente a una competencia. Su desarrollo en la persona exige no tan sólo capacidad de gestión global de las mismas, sino también un cierto grado de conjunción con determinadas actitudes y valores personales. (Mateo & Martínez, 2006)

Los modelos curriculares diseñados con base en la identificación de competencias profesionales y laborales, han cobrado gran relevancia por varias razones. Primero, porque focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valorización de los recursos y la capacidad humana para construir el desarrollo. También porque este enfoque parece responder mejor que otros a la necesidad de encontrar un punto de convergencia promisorio entre educación y empleo; no sólo se trata de crear más puestos de trabajo sino de que la capacidad de cada persona sea determinante para su empleabilidad. Por último, porque el enfoque de competencias se adapta a la necesidad de cambio, característica de la sociedad actual, ya que es un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, preparándose para él en vez de esperarlo pasivamente (Ducci, 1997)

Sin embargo hay un segundo aspecto que debemos justificar, que es consecuencia de lo anterior, y es que partiendo de la importancia que se concede al enfoque educativo por competencias, su puesta en práctica constituye un reto importante, “Dificultades que involucra: lucha con la tradición educativa, paradigma, diseño, implementación (organización), perfil de los docentes, uso de los recursos, evaluación, resistencia al cambio”. (Estévez et al., 2003) y más aún la transición de una dinámica de trabajo a otra.

Hemos pasado centurias planificando la práctica docente a partir de una estructura de contenidos, la propuesta de objetivos amplió considerablemente esta visión, sin embargo el paso inicial siguen siendo los contenidos, ahora se propone una visión completamente diferente que requiere partir de supuestos diferentes, de las respuestas mismas que esperamos sean dadas en cada situación y esto supone por una parte, una forma completamente diferente de planificar, implementar, evaluar y coordinar los distintos esfuerzos y recursos del sistema; y por otra parte es una idea novedosa y sugerente dentro del quehacer del docente y las instituciones educativas, que habrá de resolverse

poco a poco y en la medida que la llevemos a la práctica, “Fomentar una transformación efectiva requiere no sólo un conocimiento profundo del estatus que en el aula y en la escuela, sino también una teoría del cambio y un método para investigar el proceso de transformación” (Wilcox, 1993), hay aquí un segundo aspecto por el que cobra importancia determinar hasta que punto el e-Diario es una estrategia coherente con los objetivos del Prácticum al tiempo que promotora del desarrollo de competencias y relativamente fácil implementación, pues en la medida que esto sea así podrá institucionalizarse provocando las menores resistencias.

En adición a lo anterior, aparecen en el horizonte una serie de ideas sugerentes como organizaciones que aprenden, comunidades virtuales de aprendizaje, competencias colectivas y aprendizaje colaborativo, entre otras; todas ellas con una base común, la construcción del conocimiento en forma colectiva, mediante un proceso de intercambio argumentativo que permite la resignificación personal y el acuerdo intersubjetivo (Buzón García & Barragán Sánchez, 2005; Colomina & Onrubia, 2001b; Rodríguez, 2002b). En la base de la experiencia e-Diario este es uno de los aprendizajes principales, y que cobra especial relevancia cuando hablamos de la formación de maestros, un colectivo especialmente expuesto a gestionar situaciones especiales y tomar decisiones manteniendo la sensibilidad a distintas posiciones, una profesión que debe incluir entre sus funciones habituales, la investigación, un colectivo sobre el cual recae la promoción y concreción de propuestas educativas en sus respectivos centros, responsabilidad que pasa por la búsqueda, negociación y acuerdo, entre otros. Por este conjunto de razones, que más adelante se seguirán declarando, parece muy apropiado, evaluar la experiencia e-Diario para ponerla a disposición del colectivo de docentes que gestionan el Prácticum de estudiantes aspirantes a maestros.

Siguiendo el esquema de valoración propuesto por Assumpta Aneas (2003) de su propio objeto de investigación, pensamos que el tema o situación planteada cumple con los siguientes criterios, es:

**Real**, percibido y sentido por la comunidad universitaria que está urgida al cambio propuesto por la UE.

**Factible**, existen los recursos y soporte humano y material para llevar a cabo la intervención propuesta.

**Relevante**, en cuanto al interés educativo, social, político y económico que reviste.

**Resoluble**, la práctica en la institución unida a la voluntad política de la dirección, aportará las claves de solución para la implantación del modelo.

**Generador de conocimientos y nuevos problemas**, la práctica será nuestra fuente de comprobación y generación de conocimientos y en su dinámica aparecerán nuevos temas a descubrir.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. Importancia y justificación del cambio a competencias.

Son muchos los trabajos que hoy en día se han desarrollado acerca de las competencias en el ámbito educativo, sin embargo el término se abre paso desde sus inicios en el campo laboral.

En occidente con Taylor y Henry Ford se genera una revolución en los medios de producción, que trajo como consecuencia un crecimiento enorme de la productividad, se vuelca el mundo de las organizaciones al análisis de puestos de trabajo y en aquel momento mientras “la calificación se circunscribía al puesto de trabajo, la competencia se centraba en la persona que podía ocupar uno o más puestos” (Vossio Brígido, 2002: 53), en otras palabras “La gran mutación a partir de los 60’s con la incorporación de las competencias es que “el trabajo retorna al individuo”. No se califica el puesto de trabajo sino, directamente, el individuo. El trabajo es la actualización, la realización de una competencia”.(Corominas Rovira & equipo, 2005: 2)

Sin embargo, al final de los años 60 y comienzo de los 70 se produjo una contracción del mercado automovilístico, mientras las industrias japonesas estaban conquistando mercados occidentales con productos más baratos y de mejor calidad y la Unión Soviética asombraba al mundo con el lanzamiento del Sputnik, la combinación de estos y otros elementos desfavorables generó un ambiente de preocupación económica en los Estados Unidos que favoreció el análisis de la situación y el encuentro entre distintas disciplinas, una de las consecuencias de este período es que se empieza a vislumbrar la competencia relacionada con un nuevo paradigma de producción, aduciendo que ya no se debe formar para el desempeño en un puesto de trabajo, sino para situaciones polivalentes. (Vossio Brígido, 2002: 54). Y en esta misma línea, en 1975 el Proyecto 128 de Cinterfor/OIT (1979: 275) buscaba metodologías de “medición y certificación de las calificaciones adquiridas por los trabajadores a través de cursos de formación sistemática, por la experiencia en el trabajo o por una combinación de ambas” el proyecto ya mencionaba la

competencia como “la capacidad real para alcanzar un objetivo o resultado en un contexto dado”. Paralelamente el profesor David McClelland de la Universidad de Harvard propone las competencias como evidencia de logro, sustentado en el bajo poder predictivo que tienen los resultados escolares, los test de inteligencia y aptitudes, frente a las demandas de éxito profesional (McClelland, 1976)

El mundo de la psicología y la educación hacen aportes importantes que contribuyen con sus desarrollos a dar respuesta a los requerimientos de cada período, los estudios de orientación conductista, la máquina de enseñar de Skinner, los estudios psicológicos de Elton Mayo, la sofisticación creciente en la elaboración de manuales de procedimientos y conceptos de aprendizaje acelerado, los aportes del “Aprendizaje para el dominio” de Benjamín Bloom que tiene consecuencias importantes en el planteamiento educativo, y deteniéndonos muy brevemente las formulaciones de Gagne quien preconizando el término competencia, trabaja sobre la formulación de los objetivos, en los que ya incluye además del cambio de la conducta o ejecución, el patrón de rendimiento y las condiciones, de modo tal que vincula el aprendizaje a situaciones contextuales.

Nuevamente en el campo de la producción, aparecen los nuevos sistemas de alto desempeño, los joint venture, holdings, el surgimiento de los conglomerados multinacionales, en una palabra la globalización en el mundo empresarial, este es un escenario en el que se impone la necesidad de certificación, como respuesta surgen órganos reguladores y normalizadores internacionales como ISO y BS, que pretenden garantizar de alguna manera estándares internacionales relacionadas con la calidad, seguridad, medio ambiente, que colocan el énfasis en los procesos, como forma de aseguramiento de la calidad de los productos. Como resultado de todo este trabajo de evaluación de organizaciones, revisión de procesos y procedimientos, las empresas encontraron a los egresados de los sistemas de educación formal poco adecuados a sus exigencias, y esto generó a su vez la incorporación de tres prácticas cada vez más usuales y especialmente importantes para el desarrollo del concepto de formación por competencias; uno, la creación de universidades corporativas; dos, la intensificación del diálogo entre el sector empresarial y los actores políticos para el análisis y reforzamiento de los sistemas de “formación profesional” y; tres, la evaluación comparada de los

sistemas educativos. Cada una de estas tres estrategias, adscrita a distintos sectores pero todas vinculadas por la naturaleza de sus funciones: la formación, el sistema de formación formal y la educación.

Respecto a las primeras, hoy en día existen cerca de 1300 universidades corporativas solo en los Estados Unidos (Vossio Brígido, 2002: 61) han desarrollado todo un cuerpo de conocimientos respecto a la formación y adecuación del personal requerido en sus respectivas empresas u organizaciones, trabajan conjuntamente con las unidades de Recursos Humanos que a su vez han desarrollado el modelo de gestión por competencias, en las que cada uno de sus propios procesos: selección, formación y certificación está dirigido a las competencias.

Para hablar del segundo aspecto mencionado, la formación profesional, en las últimas décadas, de una manera muy general, y siguiendo con la línea anterior, es que si bien no es una idea novedosa si lo es la preocupación creciente y el impulso que ha recibido.

Nos interesa destacar dos hechos de máxima relevancia para este trabajo: Uno, que el elemento que se encuentra en el centro de muchos de los debates en torno a la formación profesional, es la necesidad de articular el sistema, “normalizando” experiencias e instituciones y; dos, que la unidad básica de organización propuesta, en la mayoría de los casos, es la competencia. “La necesidad de diálogo y reconocimiento mutuo de las distintas acciones educativo/formativas se denota también en la creciente preocupación por identificar, validar y acreditar los aprendizajes y competencias obtenidas por medios no formales” (Barretto Ghione, 2003: 15) Por una parte, existe cierto consenso respecto a la gestión por competencias en el mundo empresarial y por otra parte una serie de experiencias de formación que requieren un instrumento de certificación de esas competencias, de manera que el recurso formado alcance el beneficio de la movilidad. (Brunet & Belzunegui, 2003; Cinterfor/OIT, 2001; Estévez et al., 2003; INEM, 2001; Kämäräinen, 1997; Vargas Zúñiga, 2004)

En tercer lugar y como otra muestra de la globalización y tras la justificación de mejoramiento de la calidad de la educación, aunque en muchos casos siguiendo intereses

políticos y económicos, se inician una cantidad de estudios de evaluación comparada de los sistemas educativos, por ejemplo de gran relevancia el trabajo de la OCDE, en los que se utilizan indicadores y estándares fijados inevitablemente desde la perspectiva de la relación del sistema educativo y su funcionalidad con sus productos de formación y su adaptabilidad y respuesta frente a la dinámica social y muy especialmente al mundo laboral. Lo que, una vez más, nos conduce directamente a la educación por competencias, incluso ya estas son usadas para el diseño de los instrumentos aplicados en el Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) (López Varona & Moreno Martínez, 1997),

Hasta aquí, se ve con claridad la importancia de adecuar el sistema educativo al logro de las competencias, como un medio eficaz de dar respuesta a las exigencias laborales de nuestro tiempo; entendidas además desde una perspectiva amplia, en la que el fin último trasciende la respuesta adecuada a un puesto de trabajo, por la visión integral que conduce a la profesionalización, lo cual exige no solo trabajadores más flexibles y eficientes, sino personas capaces de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida,

Cuando se habla constantemente de que la producción de conocimientos es cada vez mayor y más rápida, haciendo que la idea vigente de hoy mañana sea obsoleta, está claro que la educación debe poner más énfasis en los cómo que en los qué, debe facultar a la persona de mecanismos para mantenerse actualizada permanentemente, debe dirigir sus esfuerzos hacia

Aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida (...) Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. (...) Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. (Delors, 1996: 109)

En este sentido la educación organizada a partir de contenidos y objetivos, no parece dar respuestas a los retos sociales a los que debe responder, por contrapartida

... el concepto de competencia pone el acento en los resultados de aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo en forma autónoma a lo largo de su vida. (Bajo, Maldonado, Moreno, & Moya, 2004)

La incorporación de las competencias como unidad básica de planificación en educación es un debate, que recorre todos los niveles y modalidades del sistema educativo, sin embargo para este trabajo nos centraremos en el subsistema de educación superior, ya que es en él donde se inserta la experiencia e-Diario. La educación superior es además la instancia educativa formal para la formación de los profesionales y por ello cobra mayor importancia su adecuación a las demandas del sector productivo de la sociedad, en este sentido “la adopción del enfoque de competencias en la educación superior nace de la necesidad de responder más adecuadamente al cambio social y tecnológico” (Corvalán Vásquez & Hawes Barrios, 2006: 2)

En consonancia con el escenario descrito los distintos países de la Unión Europea están aunando esfuerzos por crear un espacio de convergencia para sus titulaciones universitarias, el Espacio Europeo de Educación Superior. En 1998 se da una primera reunión con la asistencia de Alemania, Italia, Reino Unido y Francia que produce la declaración conjunta de La Sorbona, en la que se vislumbra la necesidad de discusión y acuerdo interuniversitario, le siguen: la declaración de Bolonia en Junio de 1999, en la que 29 Ministros europeos comprometieron a sus gobiernos en la creación de un Área Europea de Educación Superior; La reunión de Praga del 19 de mayo de 2001, en la que 33 Ministros “reafirmaron su compromiso con el objetivo de conseguir la creación del Área Europea de Educación Superior para el 2010”; El comunicado de Berlín el 19 de Septiembre de 2003, que resulta de la reunión de 40 Ministros en la ciudad de Berlín, para analizar los avances de los acuerdos anteriores; El comunicado de Bergen del 19 de mayo de 2005 en el que se manifiestan nuevamente los Ministros encargados de la Educación Superior, esta vez de 45 países suscribiendo las líneas de acción contenidas en los documentos anteriores.



El acuerdo impulsa el intercambio real entre países, tanto en los recursos graduados como de aquellos en formación, desde la existencia de una base común de titulaciones que se hace posible por la adopción de medidas de evaluación y calidad de las instituciones, en este mismo sentido Goñi Zabala (2005: 29) lo expresa en esta forma ... “Algo que quiere convertirse en algo coherente y suficientemente articulado a la vez que atractivo y enriquecedor”.

Aspectos destacables son la adopción de un sistema comparable de titulaciones a nivel de la educación superior, incluye la revisión de los perfiles profesionales, contando con el concurso de expertos de los distintos sectores, colegios profesionales, sector productivo, sector educativo, todos ellos definiendo las competencias que debe poseer el graduado en cada titulación. El sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS) que representa un cambio importante en la concepción educativa europea, pues pone el énfasis en el esfuerzo hecho por el estudiante para la adquisición de las competencias, más que en el tiempo de enseñanza; la posibilidad real de movilidad interuniversitaria, que incluye el intercambio de recursos personales (estudiantes, profesores y personal administrativo) entre las distintas casas de estudio; el acento especial que se hace en la calidad del sistema como estrategia para aumentar la competitividad de la Unión, basada en parte en la cooperación para el desarrollo de criterios y metodologías comparables. (European Commission, 2007)

La implementación de estas ideas pone el protagonismo en el estudiante y su aprendizaje, estableciendo una unidad de medida común, que habrá de alcanzar a través de la ejecución de una serie de prácticas y estrategias diseñadas como un medio favorecedor al desarrollo de las competencias establecidas en los perfiles profesionales y de formación para su desarrollo como ciudadanos competentes y autónomos. (Bajo et al., 2004; Buzón García & Barragán Sánchez, 2003 ; De Miguel Díaz, 2006; Fuentesana Hernández, Martínez Clarés, Pedro, Da Fonseca, & Rubio Espín, 2005)

La Unión Europea emprende estas medidas como una vía para ponerse a tono con los retos planteados a nivel mundial y con la mirada en una economía más competitiva y la generación de bienestar a sus ciudadanos, “Como cualquier interacción humana, los programas educativos están “embebidos en y afectados por el/los contexto/s de una forma difícil de desenmarañar” (LeCompte, 1995)

### **3.2. Concepto y tipos de competencias**

Escribir sobre el modelo educativo de competencias ha supuesto una amplia revisión bibliográfica, pues existen hoy en día, una cantidad importante de educadores y profesionales de otras áreas, estudiosos del tema, así mismo existen una serie de autores que han investigado y llegado a conceptos diferentes.

Algunos autores se sitúan en la evolución semántica del concepto para explicarlo, otros lo comparan con otros términos asimilables, hay quienes llegan a una definición a través del término en varias lenguas e incluso se encuentran esfuerzos que comparan los distintos modelos en función de las dimensiones que incluyen. En este trabajo no se pretende hacer un tratamiento acabado, sino simplemente definir los paradigmas de un enfoque propio y desde el cual se trata de responder empíricamente al mismo.

Empezaremos por exponer lo que asumimos como concepto de competencias en el ámbito de la educación superior: la competencia es una conducta o comportamiento complejo que se exhibe frente a situaciones reales, cuya ejecución demuestra el más alto nivel de dominio en la gestión de los distintos recursos personales: cognitivos, motrices y socio-afectivos, y cuyo desarrollo es el resultado de la formación interdisciplinaria, los valores individuales y el aprovechamiento que cada uno hace de esta conjunción de experiencias de aprendizaje.

Este concepto es el resultado del análisis de muchas otras definiciones, en las que la mayor parte de sus elementos aparecen como constantes en muchas de ellas y que a fin de poder hacer los contrastes de rigor, analizaremos en forma disgregada.

Es una **conducta o comportamiento**, es decir es algo tangible, bien sea en sí mismo o en sus productos. La competencia es algo inherente a la persona, sin embargo hasta tanto no se manifiesta no se puede decir que estamos en presencia de ella, es decir que se trata de una cualidad en acción, por lo tanto es indivisible lo que se exhibe de lo subyacente, lo primero, exhibición, permite saber que la competencia ha sido desarrollada; lo segundo, lo subyacente, posibilita la acción,

... la competencia es una noción abstracta que sólo se pueden observar sus manifestaciones, es decir, se infieren desde la actividad ejercida (...) no hay que confundir las competencias con los resultados, si bien los resultados es el mejor indicador de dominio de las competencias. (Corominas Rovira & equipo, 2005: 5)

**Que se exhiben frente a situaciones reales**, las conductas que demuestran la adquisición de competencias se ejecutan en un contexto de realidad, cuando se precisa la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y distintos recursos, inherentes a la persona, y ésta, frente a una situación real los gestiona apropiadamente y de esta manera demuestra que es competente para, por tanto no se puede saber que tan competente se es, hasta tanto no se presenta la situación en la que debe demostrarse. Por otra parte, estas mismas situaciones reales y la respuesta, a través de la reflexión de la actuación, se pueden convertir en experiencia que se incorpora al sujeto y desarrolla en algún sentido sus competencias para situaciones similares. Según Pinilla (2002)

... la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer (...) para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas) por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante. (Madiedo Clavijo, Pinilla Roa, & Sánchez Angarita, 2002: 129)

**Ejecución en el más alto nivel de dominio.** Ante las diversas situaciones todos reaccionamos, el hacerlo de una forma eficiente y eficaz, es decir de la mejor manera y además con claridad de propósitos, demuestra la competencia. No se trata de una simple

ejecución, va más allá, pues incorpora y actúa en consonancia con el contexto, el nivel de adecuación a este, la apropiada utilización de recursos y el resultado obtenido, nos permiten definir o no al individuo competente.

Cuando alcanzamos la comprensión de un saber desde su lógica interna, la que permite seguir profundizando en su construcción y desarrollo, decimos que hemos alcanzado el dominio o adquisición de un conocimiento. Cuando relacionamos este conocimiento concreto con un contexto de realidad (...) nos hallamos frente a una capacidad. Cuando esa capacidad se manifiesta y permite la aplicación (...) estamos situados en el dominio de las habilidades. Cuando una realidad compleja exige seleccionar de entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con dicha realidad, aquellas que se requieren para su comprensión y transformación nos encontramos frente a una competencia. (Mateo & Martínez, 2006)

**Gestión apropiada de los distintos recursos personales: cognitivos, motrices, socio-afectivos**, los atributos personales que posee el sujeto y su capacidad de organización y uso en un momento determinado, son los que permiten exhibir la competencia, no será suficiente poseer los conocimientos de conducción de vehículos, haber automatizado la conducta motriz en el manejo y conocer los reglamentos de tránsito para asegurar que el sujeto actuará con competencia frente a una situación de riesgo o ante un posible accidente de tránsito, sin embargo el modo como se desempeñe permitirá conocer si es competente o no, y si lo hace apropiadamente podremos aseverar que dispone de esos recursos previamente mencionados.

**Resultado de la formación interdisciplinaria, los valores individuales y el aprovechamiento personal que cada uno hace de la conjunción de experiencias de aprendizaje.** Si bien es cierto que las competencias son conductas complejas y no pueden atomizarse los conocimientos, habilidades y actitudes que las componen, también lo es el hecho de que la gestión apropiada de los recursos, pasa por poseer esos recursos, de tal modo que sigue siendo necesario el desarrollo de las áreas cognitiva, motriz y afectiva en la persona, pero además será indispensable proveer un ambiente facilitador y planificar las estrategias didácticas que permitan integrar todos estos recursos; que además promueva la experiencia y su análisis, a fin de generar en el participante las conductas de asimilación y aprendizaje permanente.

Una vez posicionados en un concepto de competencias, iremos a su clasificación, pero antes haciendo la aclaratoria de que lo más importante es llegar a los elementos teóricos que orienten su formación. Existen distintas clasificaciones y esquemas comparativos de las diferentes tipificaciones, sin embargo por su cometido didáctico y la amplia base consensual que significa la clasificación ofrecida por el Proyecto Tuning, seguiremos su esquema propuesto, dividiendo las competencias en Técnicas y Genéricas o Transversales, estas últimas a su vez se distinguen en Instrumentales, Personales y Sistémicas.

Las **competencias técnicas** son inherentes a un área disciplinar específica, por el contrario las **competencias transversales** son aquellas cuya aplicación y/o adquisición es interdisciplinar, rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas, atraviesan el currículum, no son propias de una profesión en particular, sin embargo son muy importantes como habilitadoras del individuo, dentro de estas se distinguen: las **competencias instrumentales**, que son aquellas consideradas como herramienta o medio para obtener un fin, pertenecen a las áreas cognitiva, psico-motriz y del lenguaje; las **competencias interpersonales**, que son aquellas consideradas como atributos personales y actitudinales, permiten una buena relación con los demás y con el medio; las **competencias sistémicas**, que son aquellas que permiten la comprensión de relaciones, el todo y sus partes, la relación a nivel cognitivo y se forman a partir de las dos anteriores.

Para efectos de nuestro trabajo nos centraremos en las competencias transversales o genéricas, y comenzaremos diciendo que a pesar de que en la actualidad cobran gran importancia, podemos aseverar que siempre han estado presentes en la educación, quizás la diferencia fundamental es que ahora se las reconoce como tales, pues siempre ha sido importante para el empresario contar con empleados serios y puntuales, siempre ha sido importante para los maestros la disciplina o para los padres que los más jóvenes sean confiables y responsables, sin embargo podemos establecer dos diferencias importantes, una referida al qué y otra al cómo.

Hoy en día el acento está puesto más en la creatividad, las competencias de relación, la orientación hacia el conocer que en la formalidad o la disciplina, por otra parte en cuanto al cómo, también hay diferencias, pues si antes el “carácter” se formaba en torno a una serie de prácticas comunes que los padres y maestros ponían en acción a través de un acuerdo tácito, o el criterio común, hoy en día existe la preocupación expresa por la formación de ciertas competencias genéricas que los expertos califican como deseables.

El Proyecto Tuning es un excelente ejemplo de ello, a través de una metodología rigurosa de consulta se ha determinado un listado de competencias a formar para cada una de las titulaciones, así mismo son muchos los trabajos que tras un análisis de los procesos empresariales determinan las competencias deseables para una empresa o para los distintos mandos de ellas. En este sentido, vemos como en muchísimas listas de competencias deseables aparecen en forma reiterada algunas de ellas, por ejemplo las que nos ocupan en este trabajo: el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico-reflexivo.

He aquí una de las razones que justifica el haberlas elegido. A continuación aparece un cuadro de elaboración propia, en el que se presenta un listado de experiencias e instituciones significativas en las que el Pensamiento crítico –reflexivo y el Aprendizaje Autónomo u otros términos equivalentes, son consideradas en sus respectivas listas de competencias:

<b>Pensamiento crítico-reflexivo y/o Aprendizaje autónomo.</b>	<b>Experiencias o Instituciones.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico</li> </ul>	<p>Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca. (Corvalán Vásquez &amp; Hawes Barrios, 2006)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión</li> <li>• Autonomía</li> </ul>	<p>Propuesta como competencia esencial de la profesionalidad, que le permite capitalizar la experiencia para nuevas situaciones.</p> <p>Propuesta como grado de profesionalidad. (Le Boterf, 2001)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de autonomía</li> </ul>	<p>Competencias propuestas para la transformación de la Formación Profesional en Cataluña. (CEDEFOP DTI ISFOL BIBB NCVQ VDAB WJEC-CBAC, 1996)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonamiento crítico</li> <li>• Aprendizaje autónomo</li> </ul>	<p>Propuestas como competencias personal y sistémica, respectivamente por la ANECA. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2005)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para aprender autónomamente</li> <li>• Habilidad para trabajar en forma autónoma</li> <li>• Capacidad de juicio crítico</li> </ul>	<p>Competencias propuestas por el Proyecto Tuning Latinoamérica (Badilla, Pinilla, Wattíez, Quiñónez, &amp; Gamarra, 2004)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía</li> <li>• Habilidades de reflexión</li> </ul>	<p>Listado de competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning para la UE. (González &amp; Wagenaar, 2005)</p>

### **3.3. Estrategias de desarrollo de competencias en la educación superior.**

#### **3.3.1. Consideraciones generales.**

Para iniciar este aparte del trabajo, comenzaremos afirmando que cualquier estrategia educativa dirigida al desarrollo de competencias transversales, debe considerar el principio de aprendizaje activo y significativo. Esto implica algunas características que deben estar presentes en las estrategias pedagógicas planificadas para tal fin, como son:

- Cambios en el rol del estudiante, de depositario de conocimientos a líder activo de su propio proceso de aprendizaje.
- Cambios en el rol del docente, de experto poseedor del conocimiento a facilitador de los aprendizajes.
- Relevancia y pertinencia del contenido para los estudiantes.
- Dirección hacia la integración del aprendizaje vs. el fraccionamiento tradicional de los conocimientos.
- Facilitación de aprendizajes aplicables y de la aplicación de ellos, favoreciendo la autonomía del estudiante.

Analizando cada una de ellas, podemos precisar el enunciado inicial. Tanto la consideración de la nueva unidad de medida del crédito académico (ECTS) para el EEES como la formación orientada al desarrollo de competencias, enfatizan el papel del estudiante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Fuentesana (2005: 66) menciona “La gran meta establecida es considerar al aprendiz como un agente social, un individuo que persigue unas metas, que es protagonista activo y constructivo de su aprendizaje”, en la pedagogía tradicional el docente era el encargado de transmitir unos contenidos, en el caso más extremo del espectro el profesor planificaba un bloque de materia que consideraba cubierta una vez concluida su exposición magistral, hoy en día la evaluación diagnóstica como información que permite iniciar el proceso educativo en base a los conocimientos del grupo, la evaluación formativa que permite hacer corroboraciones a lo largo del proceso, la planificación por objetivos que permite estimar



los resultados en términos de logro de los estudiantes, nos conducen a modelos que superan ampliamente esa primera concepción tradicional, sin embargo esta propuesta va aún más allá.

Este nuevo paradigma nos lleva a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de significado. En este sentido, el alumno no se limita a adquirir conocimiento sino que lo construye. Así, el estudiante resulta mucho más activo e inventivo, y su papel se corresponde al de un ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. (Alvarez Alvarez, González Mieres, & García rodríguez, 2005: 3)

El estudiante debe liberar su motivación por aprender, debe “apasionarse” por la materia, de tal forma que desee aprender y en este cambio actitudinal se inserte el esfuerzo cognitivo necesario, para aprender en forma integral, tanto el contenido como el proceso mismo.

Pero en esta propuesta “está el docente como un actor decisivo, el eje de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje” (Badilla et al., 2004: 6), pues es él quien deberá facilitar las condiciones para que esto sea posible, los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes –positivas o negativas- con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente. “La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy.” (Delors, 1996: 161)

Con distintos matices pero en un mismo sentido de dirección, califican al nuevo docente como: guía o facilitador (Estévez et al., 2003: 53) facilitador o mediador que guía, gestiona y conduce hacia un aprendizaje holístico y autónomo (Fuentesana Hernández et al., 2005: 66) papel de acompañante, supervisor y guía del aprendizaje (Alvarez & Guash, 2006: 2) mediador, facilitador, asesor, orientador, diseñador de situaciones mediadas (Buzón García & Barragán Sánchez, 2003 : 75)

En el que además se potencian otras relaciones, que hasta ahora tuvieron muy poca preponderancia, como son las que se establecen entre los propios estudiantes, éstos con el contenido y las ayudas, herramientas o estrategias sugeridas por el docente.

El conocimiento debe adquirir significado a los ojos del estudiante y para ello se nos ocurren dos posibilidades, por una parte que pueda comprenderse su utilidad y por lo tanto se libere el deseo de apropiarse de él, o bien porque sea cercano, es decir construido por el propio sujeto, en forma individual o colectiva.

La primera condición tiene que ver con la importancia, relevancia y/o pertinencia del aprendizaje para el estudiante, bien se trate de contenidos o procesos, “Muchas de las competencias “transversales” (generales) se adquieren no por los contenidos impartidos o trabajados, sino en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, es decir por la metodología empleada e interacción didáctica establecida con los alumnos” (Bolívar, 2003: 12) específicamente el caso que nos ocupa: aprendizaje autónomo y pensamiento crítico-reflexivo, encajan en esta definición, pues su desarrollo se logra a través del proceso mismo, el énfasis está en que el estudiante llegue a actuar en forma autónoma y piense reflexivamente, no en que conozca su concepto o principios.

La segunda, está referida a la forma como se promueve la aproximación al contenido, si el estudiante se involucra en la construcción, se apropia del conocimiento haciéndolo suyo, “Bajo esta modalidad curricular se contempla al saber como producción colectiva con discontinuidad, rupturas, reelaboraciones dentro de un contexto social, esta construcción de conocimiento responde a problemas concretos y reales.” (Badilla et al., 2004: 5) En ambos casos es importante que la planificación docente se centre en el logro y por lo tanto se reduzca la atomización del conocimiento, entre las condiciones básicas del aprendizaje significativo Madiedo (2002) señala:

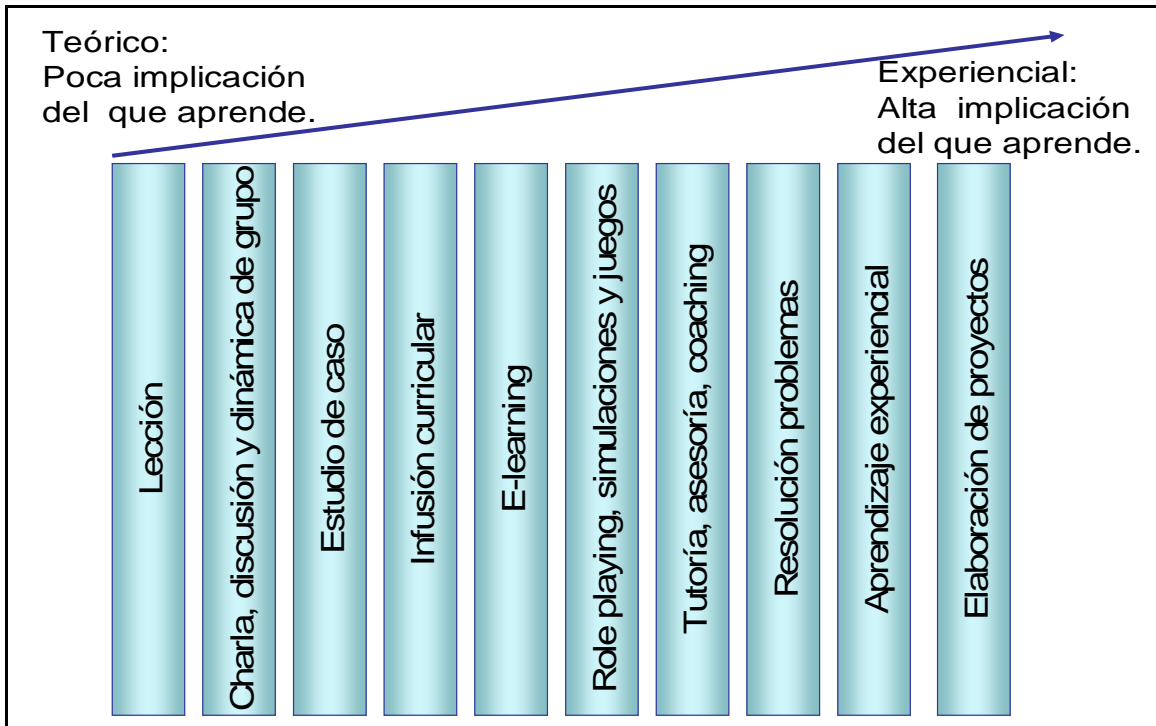
Para que haya aprendizaje significativo, el tema o tópico debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, es decir deben estar relacionados entre sí, el estudiante debe estar motivado para esforzarse y este debe incorporar las nuevas ideas o conceptos en su propia estructura cognitiva. Éste es un aprendizaje

útil, con valor funcional que puede usarse para generar nuevos significados, construyendo un sistema jerárquico de interrelaciones, el individuo va tejiendo una red de significaciones. Para que el aprendizaje significativo se produzca se requiere: que el tema o material tengan un significado, que el alumno tenga predisposición o motivación para aprenderlo y que tenga un conocimiento previo del tema sobre el cual pueda relacionar el nuevo aprendizaje. (Madiedo Clavijo et al., 2002: 123)

Como se intuye, incorporar la formación de las competencias genéricas desde la propia acción docente del profesor en el aula o en tutorías no supone sólo cambios en los contenidos sino también y muy especialmente en la metodología,

La delimitación de las metodologías de trabajo a utilizar en cada caso concreto debe tener presente tanto el contexto disciplinar de la materia o asignatura, el organizativo específico de la institución y todo ello focalizado hacia las competencias a adquirir por los alumnos” (De Miguel Díaz, 2006: 17);

un elemento genérico que debe considerarse en esta elección, es que las actividades tiendan a la práctica, a la aplicación, “Los métodos activos son imprescindibles para la transmisión de la competencia de acción, ya que no se aprende a actuar mediante la instrucción, sino mediante la acción” (Bunk, 1994: 11-12) así como su potencial para generar implicación del estudiante, desde este punto de vista, nos ha parecido especialmente ilustrativa la propuesta hecha por Rodríguez Moreno (2006: 247)



Fuente: Rodríguez Moreno (2006: 247)

El gráfico no requiere mayor explicación, solo mencionar que el e-Diario como estrategia de enseñanza-aprendizaje, puede ser ubicado simultáneamente en varias de las metodologías, dependiendo del criterio que se utilice para ello. De esta forma: desde el punto de vista del medio utilizado para la interacción es un e-learning, respecto a la forma de aproximación al contenido se trata de un Aprendizaje experiencial y en relación con los objetivos o logros planteados, se trata de elaboración de proyectos.

Esta misma dificultad surge cuando intentamos clasificar el e-Diario en cualquiera de las tipologías consultadas, esto en parte se debe a su carácter de innovación y por ello hemos considerado la necesidad de describir sus características fundamentales, tanto como medio de educación virtual, como forma de aprendizaje cooperativo y desde la perspectiva de las competencias.

### 3.3.2. Entornos virtuales de aprendizaje y enseñanza.

Los primeros usos de la educación a distancia se remontan a épocas muy lejanas; En cuanto a su origen, algunos autores se refieren al uso de cartas de contenido instructivo

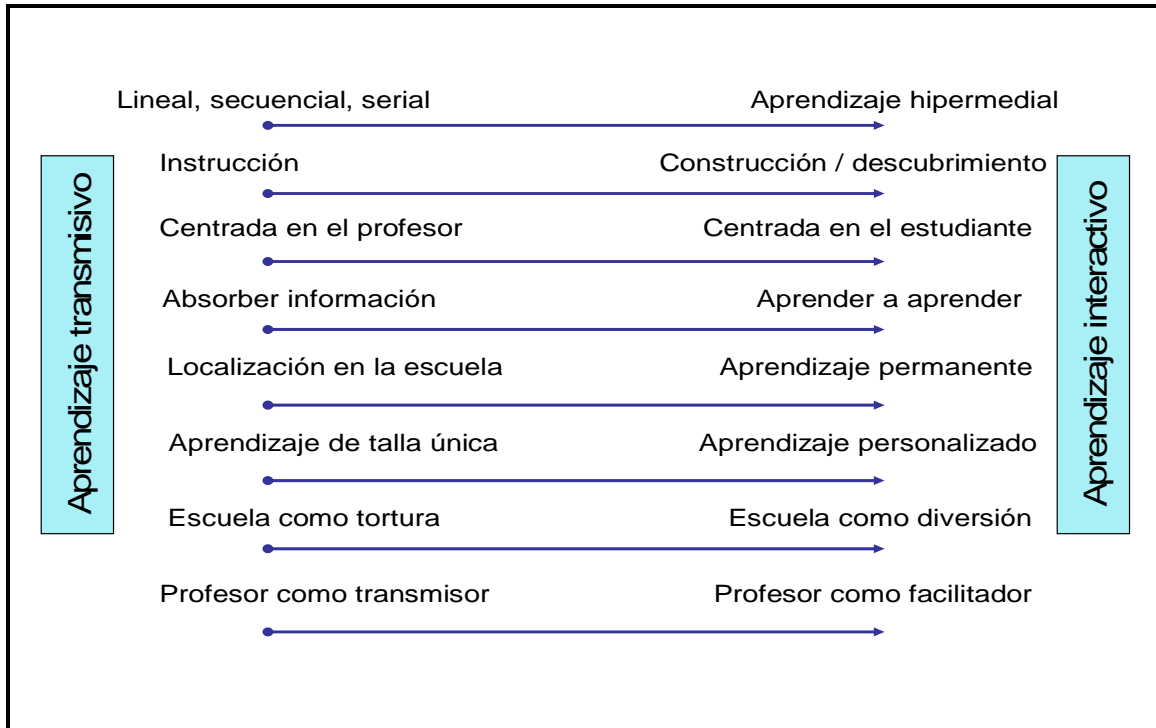
como inicios de la educación por correspondencia y cuyos ejemplos se encuentran en los antiguos sumerios, egipcios y griegos (García Aretio, 2002) sin embargo, dando una mirada a los esfuerzos más sistemáticos y formales de educación a distancia, podemos establecer una línea de tiempo, siendo el siglo XIX muy fértil en el inicio de distintas experiencias, en prácticamente todos los continentes. La segunda generación es la denominada enseñanza multimedia, que se reconoce formalmente a partir de la década de 1960, pues es cuando se logra una verdadera integración de medios en una sola propuesta. La enseñanza telemática como una tercera propuesta, que se inicia en 1980 y se caracteriza por la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos, mediante la informática. La cuarta etapa es la denominada educación virtual o aprendizaje flexible que se apoya fundamentalmente en el uso de multimedia interactivo y la educación mediada por computadora a través de Internet. (Ostrowski, 2004)

La educación a distancia y específicamente la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) inicialmente centraban su debate en los fines más elevados, superación de distancias tecnológicas, generación de mecanismos de educación permanente, auguraban la masificación de la enseñanza, la cual podría darse en cualquier tiempo y lugar, al propio ritmo de aprendizaje y en base a los propios intereses,

“La enseñanza a distancia, la enseñanza en los lugares de trabajo, y sobre todo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, amplían considerablemente las posibilidades de la educación superior para aplicar en la práctica el concepto de educación permanente” (UNESCO, 1998: 14)

En la actualidad, sin embargo, la incorporación de las TIC aunado al escenario que venimos planteando ha dado paso a nuevos intereses, incluyendo otros aspectos, como los efectos producidos por este tipo de interacciones. Partiendo de lo que habíamos establecido como esquemas de educación tradicional, se entiende que la inclusión de estrategias de educación virtual interactiva, estructuradas adecuadamente con un proyecto como eje central, en el que el grupo de estudiantes puedan y deban contribuir, autónomamente en una actividad conjunta, en función de sus ritmos e intereses e integrando medios electrónicos entre si y con medios tradicionales da paso a la transición

del aprendizaje transmisivo al aprendizaje interactivo. Como lo ilustra este cuadro tomado de Silvio (2000: 203)



Fuente: Silvio (2000: 203)

La tendencia en la educación superior es hacia la convivencia armoniosa de ambas prácticas, bien desde una plataforma tradicional en la que los nuevos medios se incorporan para tareas específicas, o bien desde la plataforma a distancia que utiliza algunas prácticas de la presencialidad como la tutoría, para potenciar sus efectos deseables en los estudiantes.

Especial mención merece la creación de redes:

Las redes de computadoras albergan redes sociales y estas redes sociales sirven de asiento a las comunidades virtuales, que son una fuerza poderosa de vinculación y relacionamiento social. Estas comunidades adoptan diversas formas y estrategias para facilitar el aprendizaje de una manera más fluida y atractiva. (Silvio, 2000: 188),

en un mundo globalizado en que la creación del conocimiento es concebido como una construcción colectiva son especialmente importantes estas redes, pues las TIC ponen a

disposición de los estudiantes, investigadores y el colectivo total una forma nueva de interacción, disminuyendo barreras geográficas y temporales. Así las comunidades virtuales de conocimiento funcionan como herramientas muy potentes para el intercambio y generación de conocimientos, no solo desde el punto de vista del contenido, sino como una reelaboración personal de significados, esto cobra especial importancia desde la perspectiva constructivista y socio-cultural.

En el informe de progreso sobre intervenciones en entornos de aprendizaje virtual, se menciona que “desde un punto de vista constructivista nos han llevado a centrar la atención en la interactividad entendida como la organización de la actividad conjunta -es decir, en las formas que adoptan las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje y en su evolución” (Barberá et al., 2002: 31)

Un ejemplo práctico que ilustra muy apropiadamente estos conceptos, es el foro de debate, estrategia seguida para organizar la interacción en el e-Diario, los participantes se encuentran en ese momento realizando el Prácticum de maestros de Educación Física, y a través de la plataforma Web-CT se conectan para registrar sus experiencias en la escuela, durante el período se enfrentan a distintas situaciones que van registrando en cinco foros distintos, las aportaciones son vivencias, reflexiones, comprobaciones y solicitudes de ayuda para resolver las situaciones que se presentan día a día en la escuela, tratándose de un grupo expuesto a condiciones y situaciones similares, con una formación de base, expectativas y conocimientos parecidas, el e-Diario se constituye como un grupo de apoyo, en el que un caso puntual permite el análisis, reflexión, puntos de vista personales y en si el debate.

Según Valverde y Garrido (2005: 158) el uso correcto del Foro de debate como herramienta de comunicación se expresa en las siguientes:

- Posición de ayuda o colaboración de una persona dirigida a todos los miembros del curso on-line.
- Aportación de cooperación de cualquier miembro del curso on-line a la petición de uno de ellos.

- Envío de mensajes (presentación, opinión, crítica, pensamiento, noticia, evento o información) que tienen intención de ser difundidos a todo el grupo (aunque en su origen pueda ser respuesta al mensaje de una persona).
- Contextualización de los contenidos del curso a la realidad científica, tecnológica, social y cultural del momento.

### **3.3.3. El aprendizaje cooperativo**

El desarrollo del punto anterior, sirve como marco para introducir este tema, y es que las comunidades virtuales de aprendizaje, son la versión virtual o a distancia de los grupos de trabajo cooperativo, los que a su vez son la contrapartida del aprendizaje competitivo, el cual alcanzó su mayor proyección en las teorías de aprendizaje conductistas, y del cual no se pueden descartar totalmente algunas “mejores prácticas”, pero que sin embargo ha sido superado por una perspectiva constructivista. Donde

...el aprendizaje escolar se concibe como un proceso constructivo que tiene un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo, y la enseñanza como un proceso complejo de estructuración y guía, mediante apoyos y soportes diversos, de esa construcción: un proceso, por tanto, en el cual los otros alumnos tienen un papel natural como fuentes potenciales de ayuda educativa. (Colomina & Onrubia, 2001a: 415)

Partiendo de la premisa anterior, podemos realizar algunas consideraciones en torno al proceso general y cómo ocurre el aprendizaje. Por una parte es importante precisar que en un sistema cooperativo, la interacción es la protagonista, y esto en dos sentidos distintos pero complementarios, por una parte la interacción funciona en dos momentos parte de un continuo, el aporte y la asunción, de modo que estamos frente a un proceso de acomodación constante, de negociación y reelaboración, del sujeto consigo mismo y con el otro, pero en este proceso entran en juego no solo factores cognitivos, sino que se liberan elementos afectivos del sujeto que reconoce al otro frente a su propio pensamiento, y este es el otro sentido del aprendizaje cooperativo, por lo tanto se aprende tanto el nuevo contenido o significado como el proceso mismo de aprendizaje y construcción.



Y en este proceso se asume que en una organización cooperativa de aprendizaje los objetivos del individuo y del grupo coinciden, por lo que podemos afirmar que, una vez más, que esta estrategia se contrapone al aprendizaje competitivo.

Algunos elementos a considerar como indicadores de competencia colectiva, y que son asimilables al grupo sometido a aprendizaje cooperativo son: “Una elaboración de representaciones compartidas. Una comunicación eficaz. Una cooperación eficiente entre los miembros del equipo. Un saber aprender colectivamente de la experiencia” (Le Boterf, 2001: 139) y podríamos agregar una más: Objetivos comunes o meta compartida,

#### **3.3.4. El e-Diario como estrategia en el desarrollo de competencias transversales.**

Después de hacer algunas precisiones acerca de los entornos virtuales de aprendizaje y enseñanza, así como del aprendizaje cooperativo y establecer una mínima relación entre estos y el e-Diario, pretendemos definirlo, además como una estrategia adecuada para el desarrollo de competencias transversales, específicamente el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico-reflexivo. Partiendo del propio concepto de competencias enunciado en páginas anteriores, además de que:

Las competencias (...) forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar. La construcción de competencias debe relacionarse con una continuidad específica, es decir, desde los otros y con los otros (entorno social), respondiendo a las necesidades de los demás y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta. (Argudín Vásquez, 2001: 6)

En el e-Diario, a través de las intervenciones en los distintos hilos de discusión los estudiantes exhiben la conducta o comportamientos asociados a estas dos competencias, al basar sus aportes en la experiencia que tienen en el aula de sus respectivos centros, se trata de una situación real, además de que la experiencia de aportar requiere de sus pensamiento crítico para responder y apoyar a los compañeros, de tal forma que se trata de una situación real en la que deben pensar reflexivamente, y para argumentar las

opiniones, matizar las propias y/o aceptar las de otros, deben gestionar sus propios recursos cognitivos en la mejor forma, así mismo existe una alta motivación por parte del grupo y de cada estudiante en particular, pues se trata de resolver conflictos que los afectan directamente y un alto nivel de dominio, pues asumimos que siendo el último cuatrimestre de la carrera disponen de un vasto bagaje de conocimientos, habilidades y destrezas que tienen la oportunidad de integrar en este momento, sea que esto no haya ocurrido aún o se haya logrado parcialmente.

Si por otra parte lo vemos a la luz de los principios que rigen cualquier estrategia para el desarrollo de competencias, debemos decir que el intercambio de ideas propuesto es altamente significativo, pues se trata de las situaciones que cada uno enfrenta en el día a día funcionando como un grupo de soporte de su acción individual, y como se ha dicho, el desarrollo se dará en el proceso y no en el contenido mismo, pero en la medida que este proceso sea más orientado a sus necesidades, se hará más fluido y con ello se presentarán más oportunidades de lograr las competencias. Por otra parte, es una experiencia novedosa en la que la intervención de los tutores es mínima, produciendo el cambio de rol deseable, en los actores, es decir el protagonismo lo tienen absolutamente los estudiantes y los tutores apenas hacen de administradores de la plataforma y motivadores iniciales de la experiencia. Por último, se trata de una información totalmente contextualizada que podrán poner en práctica en forma inmediata haciendo las corroboraciones pertinentes y continuar con la reflexión de esa práctica, de manera que cada experiencia se convierta en nuevo aprendizaje.

Se trata de ofrecer un espacio de comunicación, reflexión y acción, cuyos protagonistas sean los estudiantes, desarrollando un clima de oportunidades y desafíos a sus propias ideas y que actúe de forma sinérgica con los objetivos del Prácticum,

Así trabajar en competencias implica pensar en la formación de ciudadanos para el mundo de la vida (en lo académico, laboral, cotidiano), quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación (...) y una idea de educación autónoma, permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellos mismos determinen. (Bogoya, 2000: 11-12)

### **3.4. Aprendizaje autónomo y Pensamiento Crítico-Reflexivo**

El aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico-reflexivo son dos de las competencias transversales más importantes, pues ellas son verdaderas habilitadoras o potenciadoras para el desarrollo de cualquier otra competencia, generan “empowerment” en el individuo y como tal están incluidas, como ya se mostró, dentro de los listados más potentes de competencias.

Pero además son muchos los teóricos que las consideran como en el tope de las competencias, en el caso del pensamiento crítico-reflexivo se entiende que es un condicionante del ser competente, pues sin esta competencia no puede seguirse avanzando, ella es la que nos permite analizar las nuevas experiencias e informaciones incorporándolas en nuestros esquemas mentales y de esta forma aprender continuamente, Rodríguez Moreno (2006: 208) refiriéndose al pensamiento crítico-reflexivo, este es considerado condición indispensable para ser competente “La reflexión crítica es considerada como el eje del desarrollo de una competencia y del dominio de una actividad”.

Por otra parte, la autonomía es un término incluido en el propio concepto de competencia, y el más alto nivel de posesión o desarrollo de cualquier otra competencia, y del actuar competente ... “ser competente implica un grado de autonomía que permita la transferibilidad del saber a otros contextos y la posibilidad de poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida profesional” (Goñi Zabala, 2005: 88) .

El maestro además de ser un profesional que por lo tanto necesita seguir desarrollando sus competencias, resulta especialmente sensible a estas dos, ya que dentro de su ámbito de acción se incluye o debe incluir la investigación y como pensar en ella sin una base de reflexión, pero más aún la suya es una investigación-acción dirigida a mejorar constantemente los procesos del aula, en palabras de Rodríguez (2002a: 85) “El profesor reflexivo analiza sistemáticamente su propia enseñanza pues desea conocer y comprender el efecto que tienen sus acciones en el grupo de estudiantes. Esta habilidad de reflexionar

parece ser central para desarrollar una enseñanza efectiva” y él mismo se refiere también a la autonomía en estos términos ... “la autonomía del profesor se manifiesta claramente en su papel como constructor de conocimiento útil para la profesión docente”, además del hecho de que el profesor es un modelo a seguir, un elemento de influencia en las nuevas generaciones, debe ser ético, actuar por principios y consciente de que los condicionamientos de su existencia no son atribuibles a “otros”, sino a sí mismo, de manera que pueda ser una guía de inspiración a otros en formación.

En la vía de profundización sobre ambas competencias, se han revisado las ideas de varios autores destacados en el tema de pensamiento crítico-reflexivo. Utilizando por una parte una cronología presentada por Marciales (2003) en su tesis doctoral, en la que incluye entre otros: Furedy y Furedy, 1985; Missimer, 1988; Dewey, 1989; Ennis, 1997; Tsui, 1999; (Citados en Marciales Vivas, 2003) y la síntesis presentada por Guzmán y Sánchez (2006) en la que muestran los aportes hechos, entre otros, por: Cambers, Carter Wells, Bagwell, Padget y Thomson, 2000; Giancarlo y Facione, 2001 (Citados en Guzmán & Sánchez Escobedo, 2006), también se incluyen las ideas de Lipman (1991), Santiuste (1996), Mateo (2006) y Rodríguez Moreno (2006).

Producto de la revisión, ofrecemos definición del pensamiento crítico-reflexivo como: un proceso metacognitivo de elaboración de juicios y acción que tiende al automejoramiento, lo que implica: uno, contemplar perspectivas diferentes a la propia; dos, sensibilidad hacia el contexto; y tres acción continua y permanente.

Así mismo, de la revisión de la literatura, se han elegido aquellos cuyos planteamientos se ajustan a la experiencia e-Diario y de sus posturas se han extraído ciertas categorías de análisis relevantes al concepto, utilizando estas categorías, se presenta una síntesis comparativa de sus aportes.

### Pensamiento crítico-reflexivo

Fuente: Elaboración propia a partir de (Guzmán & Sánchez Escobedo, 2006; Lipman, 1991; Mateo & Martínez, 2006; Rodríguez Moreno, 2006; Santiuste Bermejo, 1996)

Autor	Concepto	Relación con el contexto	Relación con el propio pensamiento	Producto	Estrategias
Lipman 1997	Pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva a juicio	<u>Sensible al contexto:</u> Debe ser matizado y consciente a: Circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales, contingencias o constricciones, configuraciones globales, evidencias insuficientes, posibilidad de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto o campo a otro.	<u>Autocorrectivo:</u> es pensar sobre el propio pensamiento, interesado por su veracidad y validez.	<u>Lleva al juicio:</u> Los productos de pensamiento crítico son los juicios, los juicios basados en principios son aquellos que vienen orientados por estándares, criterios y razones. Los juicios prácticos, son el resultado de la experiencia, y su mejora se basará en el análisis cada vez más pormenorizado de la experiencia hasta perfeccionar sus juicios.	<u>Orientado por criterios:</u> El hecho de que el pensamiento crítico se base en criterios nos sugiere que está bien fundamentado, estructurado y que refuerza el pensamiento. Es además defendible y convincente . Algunos de los criterios que pueden utilizarse en la defensa de un juicio cuando está presente el pensamiento crítico son: estándares, leyes, estatutos, reglas, regulaciones, cartas de derechos, cánones, ordenanzas, orientaciones, directrices. Preceptos, requisitos, especificaciones, normativas,, estipulaciones, fronteras, límites, condiciones, parámetros.
Paul 2000	Capacidad para contemplar perspectivas	Carácter no objetivo del pensamiento crítico y su dependencia del	El pensamiento crítico comporta el auto-	Desarrollo de destrezas cognitivas que permitan al	El mejoramiento deriva de la habilidad de usar estándares, por medio de los cuales uno

	diferentes a la propia, así como para dialogar con otros en el proceso de pensar críticamente. Pensar sobre el propio pensamiento mientras que se está pensando, con el fin de hacer mejor el pensamiento	contexto y de los intereses del pensador	mejoramiento	individuo conseguir sus fines individuales o los del grupo. En sentido fuerte busca concimientos y acuerdos reconocidos como válidos intersubjetivamente y que no se para en su labor de cuestionamiento y auto cuestionamiento.	evalúa apropiadamente el propio pensamiento. Respetar la buena forma del argumento. Argumentar bien, y Capacidad para contemplar perspectivas diferentes a la propia, así como dialogar con otros en el proceso de pensar críticamente.
Cambers, Carter Wells, Bagwell, Padget y Thomson 2000	Proceso sofisticado que incluye habilidades, disposiciones y metacognición	Los pensadores críticos están conscientes del contexto	Metacognición	Distinguen dos componentes 1. la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas tales como el análisis, evaluación, inferencia y autorregulación y 2. la motivación de los estudiantes para desarrollar una disposición crítica que implica estar abierto a enfoques múltiples.	<i>Características de los pensadores críticos:</i> 1. Tratan de identificar los supuestos que subyacen las ideas, las creencias, los valores y las acciones. 2. están conscientes del contexto 3. Poseen la capacidad de imaginar y explorar alternativas a maneras existentes de pensar y de vivir. 4. usualmente son escépticos a afirmaciones de verdades universales o explicaciones últimas y definitivas

Giancarlo y Facione 2001	Es un fenómeno humano intencional y persuasivo. Que distingue a quienes lo poseen por sus destrezas cognitivas y por cómo ven la vida			Personas que varían en su forma de afrontar las preguntas, los asuntos y los problemas.	análisis, inferencia, interpretación, evaluación, explicación y autorregulación
Santiuste 2001	Es una categoría y no un concepto.	<i>Contexto:</i> exige responder de manera razonada y coherente con la situación.	Es pensamiento reflexivo, un pensamiento que se piensa a sí mismo, es decir, metacognitivo.	autoevalúe y optimice a sí mismo en el proceso. vínculo afectivo que mueve su curiosidad e invita al desarrollo de una actitud positiva frente al conocer.	<i>Las estrategias:</i> son el conjunto de procedimientos de los cuales dispone el sujeto para operar sobre los conocimientos que posee y aquellos nuevos. <i>Las motivaciones:</i> hacen referencia al vínculo que establece el sujeto con el conocimiento.

Igualmente para el tema de autonomía, se han revisado las posturas de distintos pensadores destacados, descubriendo en primer lugar, que la autonomía es un concepto que se halla emparentado tanto con la condición intelectual como moral de los sujetos, y en segundo término que siempre requiere de un marco de actuación referencial.

Utilizando el análisis del concepto que propone Arizaga (2001) en su marco teórico, para el cual presenta las posturas de: Piaget, 1971; Dearden, 1982; Quintana Cábanas, 1995; (Citados en Arizaga de Andrés, 2001), y adicionando a estos , los conceptos e indicadores de actuación autónoma dadas por distintos autores Ontiveros (1997), Lipman (1991), Morín (2000), Rodríguez Moreno (2006), se presenta un marco de referencia útil para entender la autonomía en toda su dimensión, para luego focalizar en la “autonomía de aprendizaje” que es la competencia que nos ocupa y para lo cual nos hemos basado en las ideas propuestas en el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2005) y el pensamiento de Aebli (1991)

En este sentido, partiremos del aprendizaje autónomo, definido como la competencia de aprender a aprender o aprender por sí mismo, lo que implica: Uno, tener conocimientos sobre qué es y cuáles son los procesos del aprendizaje; Dos, saber aprender y; Tres, querer hacerlo. Competencia útil en el desempeño personal, profesional y ciudadano.

A continuación se muestra un cuadro con la síntesis de lo expresado por estos autores respecto a ambas competencias.



### Autonomía intelectual y moral

Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en (Arizaga de Andrés, 2001; Lipman, 1991; Morín, 2000; Ontiveros, 1997; Rodríguez Moreno, 2006)

Autor	Concepto	Otros conceptos asociados	Conductas autónomas en las personas
Piaget 1971	Actitud intelectual que tiene su origen en la heteronomía, es decir, se pasa de la obligación a actuar movido por valores previamente interiorizados que se basan en el respeto mutuo y la reciprocidad	Proceso intelectual. Moral.	Actúan en función de normas interiorizadas. Existencia de un ideal independiente de toda presión exterior.
Dearden 1982	Facultad para actuar con independencia de criterio y motivacional frente a las situaciones.	Independencia de criterio. Independencia motivacional	No dependen de otros para que le digan lo que debe pensar o hacer. No dependen de otros que les animen constantemente o les apoyen para superar timideces, ansias y temores.
Quintana Cabanas 1995	Capacidad para entender y establecer por sí mismas sus deberes morales	Moral	Entienden y establecen por sí mismas sus deberes morales, sin que tengan que serles dictados por alguna autoridad.
Luhmann 1996	La autonomía es un presupuesto de la especialización, es una condición y un resultado inevitable de la diferenciación funcional de la sociedad moderna.	Referida al sistema.	Exige preguntarse de que manera puede influir el sistema en sus propias formas de proceder, si puede poner bajo su propio control ese proceder, si puede responder por la producción de efectos y si puede hacerse cargo de la inversión de tiempo requerida para tales procesos... cómo puede autorregular éxitos y fracasos mediante el cambio de premisas.

Lipman 1997	Condición para pensar por sí mismo.		No siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen. Realizan sus propios juicios sobre los sucesos
Edgar Morín 2000	Facultad de conocer y juzgar, en forma no conformista o incluso desviante de su dependencia cultural. Diversidad individual producto del juego entre la herencia biológica, la formación de la personalidad y las normas culturales.	Dependencia cultural.	Escapan al <i>imprinting</i> Desenvuelven su autonomía en dependencia de la cultura. Se atreven a la insumisión y la resistencia.
María Luisa Rodríguez 2006	Capacidad o habilidad individual por la que una persona se cree capacitada para enfrentarse a la dinámica y a los obstáculos de su propia existencia. Las personas autónomas son las que, haciendo uso de su libertad, saben sacar partido a sus atributos físicos, psíquicos y competenciales para desarrollar su independencia y su libertad al máximo.	Locus de control interno.	Determinan por sí mismas sus proyectos de vida Expresan sus opiniones con firmeza pero sin actitudes negativas o agresivas. Identifican las causas o razones más importantes que originan los problemas. Interpretan las situaciones difíciles como oportunidades y posibilidades de desarrollo. Pueden realizar las tareas que le han sido encomendadas sin depender de las indicaciones constantes de otros. Saben establecer prioridades. Pueden reorganizarse ante situaciones imprevistas.

## 4. MARCO METODOLÓGICO

La pregunta fundamental a la que se quiere responder a través de la investigación ¿El e-Diario es una experiencia pedagógica innovadora que contribuye al desarrollo de las competencias transversales de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje autónomo? Y la respuesta puede encontrarse a través de muy diversas vías, con este trabajo no se pretende dar todas las respuestas posibles o dicho en otra forma, no agota todas las posibles vías para responder a la pregunta formulada, se ha elegido una de ellas, que está condicionada por la concepción particular de cómo se entiende la realidad. Más aún, el alcance de este primer trabajo, es validar los procedimientos y elaborar los instrumentos para el logro del objetivo general 2 y sus respectivos objetivos específicos.

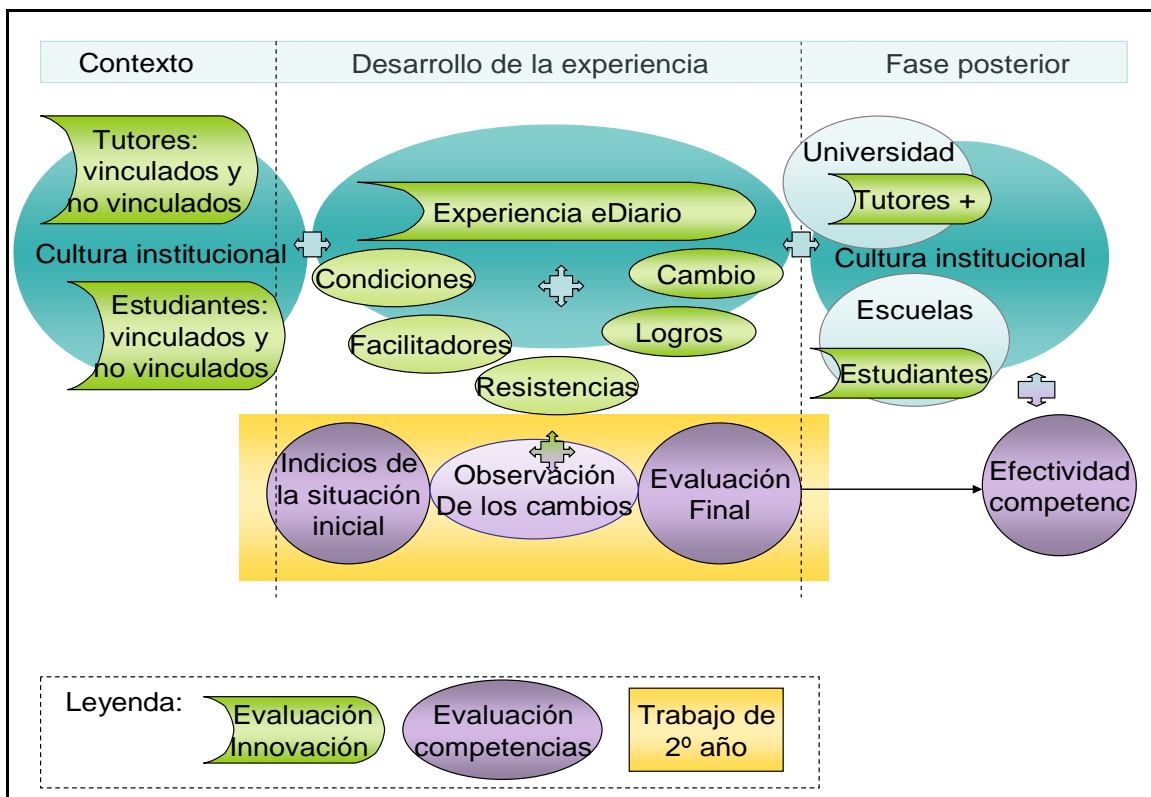
### 4.1. Objetivos

1. Valorar la contribución del e-Diario como experiencia pedagógica innovadora en su contexto.
  - 1.1 Valorar la inserción del e-Diario, con relación a las Tendencias educativas propuestas en EEES y Nivel superior del sistema educativo español.
  - 1.2 Valorar la contribución del e-Diario a las metas propuestas en el Prácticum de la formación de maestros de educación física.
  - 1.3 Valorar la significación, como experiencia de aprendizaje para los estudiantes, de las condiciones inherentes al uso del e-Diario: registro inmediato de experiencias, pertenencia a un grupo de reflexión, regulación de las condiciones por parte del propio grupo, relación entre pares (compañeros) viviendo experiencias muy semejantes, seguimiento a distancia por parte de los tutores.
  - 1.4 Conocer las percepciones de los tutores y estudiantes respecto a los logros obtenidos del proceso colaborativo, reflexión individual y aprendizaje conjunto, y elementos facilitadores durante el proceso.

- 1.5 Conocer los posibles resultados de la experiencia a nivel individual, en términos de satisfacción y aprendizaje adquirido.
- 1.6 Conocer los posibles resultados a nivel de la experiencia: su transportabilidad y/o institucionalización en el ambiente universitario, y su transferibilidad o implementación en otros entornos.
2. Valorar el e-Diario como estrategia metodológica en el desarrollo de las competencias transversales de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje autónomo durante el proceso.
  - 2.1 Profundizar en el conocimiento de la naturaleza de las competencias, su desarrollo y evaluación.
  - 2.2 Evaluar el desarrollo de las competencias transversales: pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje autónomo en los estudiantes al final del Prácticum.
  - 2.3 Observar la progresión de cambios, que surgen durante el proceso y que evidencian desarrollo de las competencias, a través de las interacciones de los estudiantes en los foros en el e-Diario.

#### **4.2. Modelo de acción.**

Con la finalidad de ofrecer una visión de conjunto del proceso general que se ha diseñado para llevar a cabo la acción, nos ha parecido útil incorporar este gráfico de cuyo análisis se desprenden todos los elementos que componen este apartado del proyecto.



Para evaluar la experiencia “e-Diario” se ha diseñado un proceso de investigación evaluativa entendida esta como

...una estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. (...) Difiere de los modelos objetivistas en la concepción de la realidad y en su forma de entender la generación de conocimiento. Aquí, el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad a evaluar y el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características. En muchas ocasiones, el evaluador asume un rol de cooperación con las personas que implementan el programa. (Sandín Esteban, 2003: 150)

A fin de aprehender una realidad compleja y multivariable como lo es un programa de innovación educativa, se ha estructurado un modelo de acción, que combina diversas estrategias y disgrega la realidad para efectos didácticos o metodológicos, , “Las definiciones son por esencia restrictivas ya que siempre representan un encerramiento conceptual”... (Guédez, 2001a: 39) pero que continúa entendiéndola como compleja e imposible de encasillar.

La evaluación educativa es como una tupida red en la que se cruzan los hilos procedentes de diversos ángulos como el de las finalidades y objetivos (para qué),

el enfoque teórico y modelo adoptado (en base a qué), el objeto de evaluación (a quién o qué), los agentes de evaluación (quién evalúa), las estrategias e instrumentos utilizados (cómo), la temporalización (cuándo). Si trasladamos a la innovación todos estos interrogantes la problemática se acrecienta por cuanto una innovación es un proceso de cambio que afecta a las personas en sus conocimientos, habilidades y actitudes. (De la Torre De la Torre, 1994)

Y en este sentido hemos hecho las siguientes distinciones:

1. **Evaluación de la innovación:** El e-Diario recibe el tratamiento de innovación educativa, y como tal está siendo estudiado, seguido o monitoreado por sus propios ejecutantes, adicionalmente nos ha parecido importante valorarlo como herramienta de cambio, tanto desde el punto de vista del **contexto** en el que se plantea, y trata de dar respuestas; como la **experiencia de cambio** que logra incluyendo elementos novedosos y diferenciadores en su diseño, implementación y evaluación; y por último los **resultados** de la experiencia, tanto en los colectivos participantes (tutores y estudiantes) como en la cultura institucional en la que se insertan posteriormente a la experiencia. En este aspecto se hace notar que nos interesa tanto la consecución de los logros previstos como los resultados no esperados.
2. **Evaluación de las competencias:** Uno de los aprendizajes que pretende producir la experiencia e-Diario, en los estudiantes, es el desarrollo de sus competencias de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje autónomo, es por ello que nos proponemos valorar si existe un incremento en estas competencias, para ello se propone una valoración individual de cada estudiante, con la observación de sus aportes durante el proceso y su autoevaluación al final.

Una vez descrito, de forma muy general, el marco donde se inserta la experiencia, a partir de este momento el trabajo se centra en la parte del modelo que describe el procedimiento para la evaluación de las competencias.

### 4.3. Categorías / Estrategias / Fuentes

Categoría	Cuestiones a responder	Estrategia	Fuentes
<b>Evaluación de las competencias. (Objetivo General 2)</b>			
Desarrollo de competencias durante el proceso.	Indicadores de pensamiento crítico-reflexivo y autonomía de aprendizaje puestos de manifiesto durante los foros.	Análisis de contenido. Observación de la evolución de las competencias a lo largo de la experiencia.	Aportes individuales en los foros.
Competencias al final del e-Diario	Indicadores relacionados, contenidos en la tabla de especificaciones.	Entrevista de autoevaluación y cuestionario final.	Estudiantes.

### 4.4. Estrategias de recogida de información.

Para valorar el e-Diario como estrategia metodológica en el desarrollo de las competencias transversales de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje autónomo, se propone una recolección de información documental, que permita profundizar en el conocimiento de la naturaleza de las competencias, su desarrollo y evaluación, así como los modelos, procesos, procedimientos, e instrumentos para la evaluación de las competencias.

También se utiliza este procedimiento para determinar los indicadores de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje autónomo, a fin de construir un instrumento válido y confiable que permita la constatación o recolección de información empírica.

En este sentido se propone que la evaluación inicial sea basada en un cuestionario de

Historial de logros (...) se entrega a los candidatos una lista de las competencias requeridas para el puesto en cuestión, con definiciones, y se les pide que describan, siempre que sea posible, uno de sus logros pasados que pruebe que poseen la competencia considerada (Lévy-Leboyer, 1997: 86)

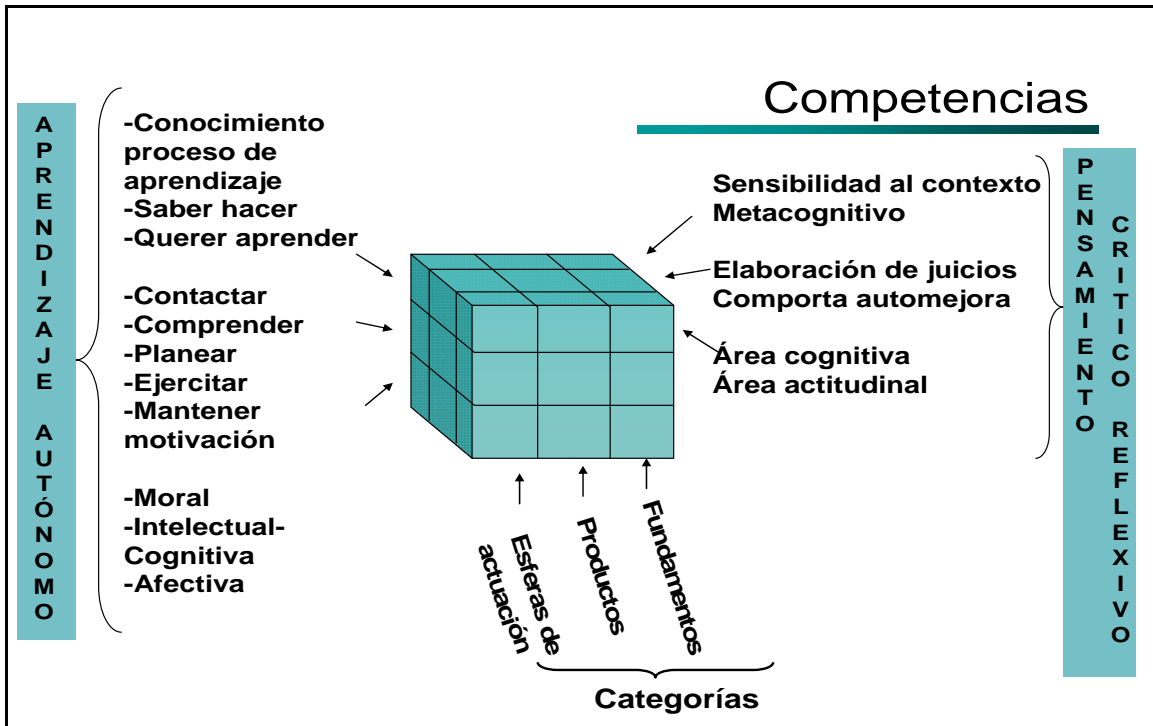
Durante el proceso se hará una observación participante, tanto a través de los foros, como en las sesiones presenciales, los aspectos a observar referidos a competencias, resultarán

del mismo análisis de las categorías de observación. Al final del proceso se hará una evaluación basada en una entrevista semiestructurada y un cuestionario puntualizando conductas que denotan la posesión de las competencias, y en las que el propio estudiante hará la valoración de su conducta durante el período. En ella se incluirán contrastes de la situación inicial y final.

Posteriormente se hará una recogida de información, para valorar la transferencia a los entornos de trabajo, también se incluirán preguntas acerca de los elementos institucionales y del entorno general, que favorecen el mantenimiento, incremento o desaparición de las competencias adquiridas durante la experiencia del e-Diario.

La forma como se planifica llevar a cabo el estudio plantea un problema de validez externa, pues no se podrán independizar los resultados que se consigan por efecto de la interacción con el e\_Diario, de los resultados derivados de la intensa exposición a las distintas experiencias que supone el Prácticum, sin embargo, esto no debe constituir un problema en tanto haya incorporación de competencias, pues de ser así se corroboraría que el e\_Diario es una herramienta que contribuye sinérgicamente a los resultados favorables durante el período





#### 4.5. Población.

La experiencia se desarrolla con la participación de algunos profesores de las Universidades de Barcelona, Granada y Las Palmas de Gran Canaria, que se han sentido atraídos en participar, y sus respectivos grupos de estudiantes para Maestros de Educación física en la fase de Prácticum, la información relativa al proceso de desarrollo y evaluación final de las competencias, se hará incluyendo toda la población de estudiantes, siendo los mecanismos de consulta y observación, virtuales en casi todos los casos, dado que esta es la forma como interactúan normalmente durante el período, a excepción de los estudiantes de Barcelona, los que tienen adicionalmente un contacto presencial semanal, y en este caso se participará de las tutorías. No así en la evaluación propuesta para la fase confirmativa, en la que se incluirá únicamente a los estudiantes de Barcelona, por razones operativas obvias, como son la no disponibilidad de recursos para el desplazamiento.

#### **4.6. Criterios éticos y de rigor científico previstos en la investigación.**

Podemos decir que la tarea fundamental de la humanidad es producir más humanidad. La clave de todo sigue siendo la misma: tratar a otros como queremos ser tratados (Savater, 1999) basados en este pensamiento, la ética en la investigación tiene que ver con los principios y un sentido fundamentalmente humano que se refleja en las acciones prácticas, en las decisiones que se toman en el quehacer investigativo. Desde el inicio cuando se plantean las razones y justificaciones para investigar un determinado tema y no otro, las motivaciones que impulsan el deseo de conocer una realidad y durante el proceso aparecerán nudos de decisión respecto a la información que debe o no presentarse, a quién y en qué forma, el grado de participación que puede y debe exigirse en un momento dado a un informante,

Encontramos que la reflexión ética está seguida de una decisión. Esta puede apoyarse también sobre tres preguntas ¿es legal? ¿es justa? ¿cómo me siento? Esta decisión, finalmente, se acompaña por el impacto de la acción, cuya evaluación puede resumirse en las siguientes preguntas: ¿A quién afecta mi decisión y de qué manera lo hace? ¿Cuáles son las repercusiones de mi conducta? ¿Qué resonancias genera mi determinación en las diferentes personas y en los distintos ámbitos con los cuales se relaciona? (Guédez, 2001b: 64)

Luego existen algunos principios fundamentales que de alguna manera constituyen una guía o código y que se han considerado en la intervención, “el consentimiento informado”, tanto los estudiantes como los tutores han sido informados y estos últimos se les hizo una presentación de los objetivos, motivaciones, naturaleza del trabajo que se está realizando y se les ha ido informando sobre los métodos de recogida de información de forma que saben que en el foro de tutores se ha estado observando y registrando, además de que se pidió que se implicaran en ello.

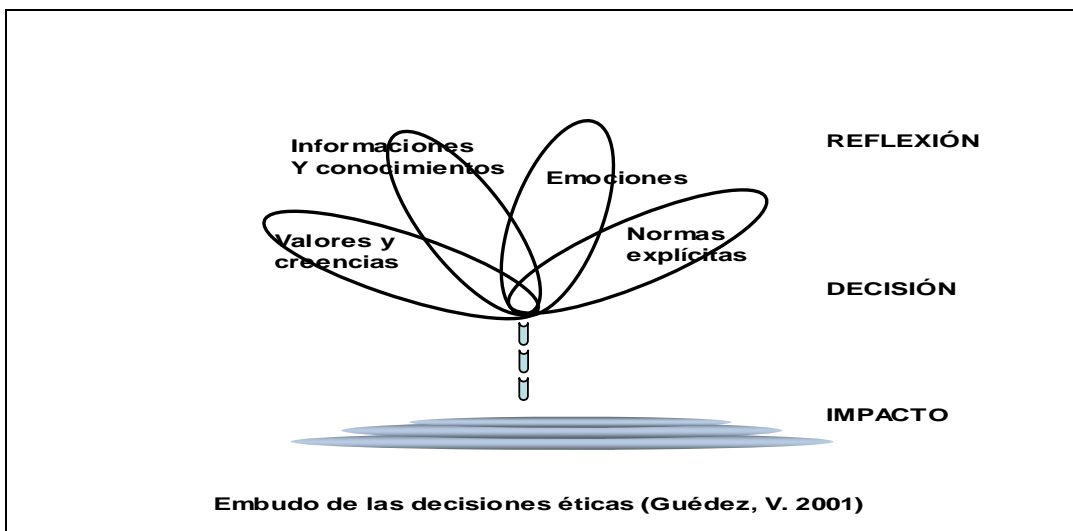
Otro elemento es la privacidad y confidencialidad, desde el inicio se ha decidido no identificar los nombres de los estudiantes en las conclusiones e incluso en la selección de ejemplos de los foros atención, se omitieron los detalles respecto a sus compañeros.

El inicio, permanencia y salida de la experiencia ha sido negociada con el equipo y se han establecido acuerdos claros desde el inicio que rigen las responsabilidades y participación del investigador en el proyecto.

Todo esto quedará de alguna manera registrado como códigos y lenguaje común del grupo implicado, sin embargo...

Los códigos de ética. Un código es un sistema de reglas, que pueden ser morales, éticas, jurídicas, sociales, protocolares (...) Son guías de comportamiento asociadas con espacios particulares de actividad (...) Reducción de los índices de discrepancia entre las conciencias y las conductas (...) Los códigos no pueden sustituir el proceso ético, ni eliminar el fluido de los dilemas, ni reemplazar el amplio y complejo espacio de la libertad en las decisiones. Siempre palpitará, al menos, tres preguntas ¿Es legal la decisión? ¿Es justa? ¿Cómo me siento? ... es un proceso más abarcador y subjetivo que implica reflexionar, decidir, actuar y evaluar. (Guédez, 2001b: 131)

Por lo que adicionalmente se ha el funcionamiento frente a las decisiones bajo el esquema que ilustra a continuación las decisiones éticas.



La calidad de un estudio está determinado en buena parte, por el rigor metodológico con que se realizó (Castillo & Vásquez, 2003), partiendo de que la realidad es la interpretación colectiva o construcción de significados de los fenómenos, el producto de una investigación debe estar apegado a la interpretación de los sujetos que interactúan día a día en la institución y forman parte de un momento histórico, y los elementos que den

rigor al estudio deben estar relacionados por una parte con los criterios planteados por Margaret LeCompte (LeCompte, 1995) algunas formas de dotar de validez al proceso son:

- Enfrentar el informe final a los juicios de valor e interpretaciones de los participantes.
- Aplicar el estudio correctamente pues esto garantiza, de alguna manera, que también lo serán los datos recogidos.
- Hacer las preguntas que tengan sentido para la interpretación del informante.

Adicionalmente incorporando los procedimientos para validar la información propuestos por (Guba E. G. & Lincoln, 1982) esperamos dotar de rigor a nuestra investigación, estos son:

- Credibilidad, la intervención es prolongada, con mecanismos de observación permanente y continúa, hay informaciones obtenidas de forma que se puedan triangular y se incluirá una última sesión de presentación y discusión de resultados.
- Transferibilidad, Se planea recoger información abundante, por distintas vías y formas de recogida, la experiencia será presentada de tal forma que pueda utilizarse para programas similares, para ello los resultados serán presentados con suficiente detalle y aplicando formas de tratamiento de la información distintas a las previstas por el equipo investigador.
- Dependencia y Confirmabilidad, se han previstos distintas técnicas para obtener una misma información y una acción de reflexión va seguida de una de acción que conduce a otra revisión, por lo que se da una dinámica de revisión constante.

Con todo esto y la vigilancia de los criterios de validez y calidad durante el diseño, desarrollo y presentación final del trabajo, se espera un proceso ético, dotado de rigor y obtener resultados de calidad.

## **5. INSTRUMENTOS.**

### **5.1. Justificación**

En este aparte haremos unas breves consideraciones que permitan demostrar la coherencia entre la concepción de los instrumentos y el planteamiento general. Diremos que a pesar de que este trabajo se reduce en buena medida, a la formulación de los instrumentos que permiten dar cuenta del desarrollo de competencias en los estudiantes, lo que podría simplificarse dentro de los modelos evaluativos, al campo de la evaluación de aprendizajes, es igualmente cierto que estos resultados nos interesan como evidencia de la calidad del programa, lo que posiciona la investigación en el área de la evaluación de programas.

En relación con la primera parte de la afirmación anterior, creemos que los instrumentos propuestos son a pesar, de las dificultades que genera la evaluación de competencias, una propuesta interesante y factible para su valoración. Visto desde la perspectiva de la evaluación de programas creemos que el considerar los resultados, en términos de aprendizaje como una vía para la toma de decisiones y la generación de una cultura evaluativa, invitando a los estudiantes a que tomen parte activa desde la autoevaluación, es un valor que se agrega la investigación al propio programa.

Y que si se sigue el hilo conductor desde los intereses que motivan el estudio, el objeto mismo de evaluación, los objetivos formulados, la importancia dada a las audiencias, las técnicas previstas para la recogida de información y los métodos de análisis, valorando la aproximación que se quiere hacer de la realidad, estamos en presencia de una evaluación participativa.

En el marco metodológico se han presentado los objetivos de investigación y mostrado su vinculación con cada uno de los elementos concebidos en el modelo operativo a seguir

durante la investigación, retomando algunos de estos elementos, se presenta la lista de instrumentos diseñados para lograr los objetivos propuestos.

## 5.2. Estrategias de recogida de información según momentos y poblaciones.

Haciendo una síntesis, se muestran a continuación en esta matriz de doble entrada, las estrategias de recogida de información según el momento y las poblaciones a consultar.

<b>Momento</b> <b>Poblaciones</b>	<b>ENTRADA</b>	<b>PROCESO</b>	<b>SALIDA</b>	<b>CONFIRMATIVA</b>
<b>Estudiantes implicados</b>	Cuestionario abierto, con Historial de logro y motivación ( <i>Perfil del estudiante</i> )	Observación foros y observación participante en sesiones ( <i>Evolución de las competencias</i> )	Entrevista y cuestionario de Autoevaluación ( <i>Competencias desarrolladas y posible influencia del e-Diario</i> )	Entrevista y cuestionario de Autoevaluación ( <i>Competencias desarrolladas y posible influencia del e-Diario</i> )

A partir de este momento se describen los instrumentos diseñados y su proceso de elaboración, considerando los momentos contenidos en la tabla, se hace la salvedad que la evaluación confirmativa se ha incluido ya que forma parte de esta parte de la evaluación, pero que no se desarrolla en este primer trabajo.

## 5.3. Entrada: Cuestionario inicial

Al inicio del período se considera la aplicación un cuestionario inicial de carácter diagnóstico para el tema de las competencias, que pretende cumplir una finalidad motivacional, ya que el modo en que se plantean las preguntas, es una clara invitación a introducirse en el tema del autobalance de competencias a través del proceso de reflexión personal, acerca de sus fortalezas/debilidades, motivaciones, experiencias, expectativas y oportunidades, previas y esperadas, respecto a su formación durante la carrera, el Prácticum y el e-Diario

Se utiliza un cuestionario de preguntas abiertas, dividido en dos partes, la primera de exploración del perfil, y la segunda para valorar la evidencia de las competencias, para esta segunda parte se hizo una aplicación muy sencilla de la propuesta de “historial de logros” propuesta por Hough (1984, citado en Lévy-Leboyer, 1997), se presenta una definición de la competencia y se pide al estudiante que narre, una experiencia del pasado que considere que pruebe que posee la competencia descrita. .

En cuanto a la selección de los conceptos, se decantó por aquellos que evidenciaban mayor relación con los principios orientadores de la experiencia e-Diario, y al tiempo fueran claros y completos, que contuvieran los elementos comunes a las definiciones utilizadas, en el caso de pensamiento crítico-reflexivo, situado dentro del marco colaborativo, y para el aprendizaje autónomo, que expresara una experiencia cercana a los estudiantes.

De este modo a continuación se plantean las categorías que guían el diagnóstico del perfil de los estudiantes y posteriormente las relacionadas con las competencias.

### 3.5.1. Categorías de análisis para valorar el perfil de los estudiantes.

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	PREGUNTA
Experiencia docente		1.¿Has trabajado o trabajas en alguna actividad vinculada a la docencia o como monitor?
Visión de sí mismo en el rol de maestro	Motivación para la elección	2.¿Qué es lo que te hizo escoger esta profesión?
	Fortalezas y debilidades	3.¿Cuáles son las características y los aspectos que destacan de ti, que más se adecuan a la profesión de maestro? Si mañana mismo te contrataran en un centro escolar. 4.¿Te sientes bien preparado para enfrentar ese reto? 5.¿Dónde crees que tendrías los principales problemas?
Visión de la carrera	Aprendizaje / oportunidades	7.Si no pudieras trabajar como maestro, ¿qué áreas de ti como persona crees que se

		han desarrollado en esta carrera?
	Valoración	6.¿Qué te ha dado la carrera en este sentido?
Visión del Prácticum	Expectativas	8. Qué oportunidades de desarrollo personal y profesional crees que te puede proporcionar el prácticum
e-Diario	Conocimientos previos	9. ¿Has participado en alguna experiencia de aprendizaje colaborativo? Descríbela.
	Expectativas	10.¿Qué expectativas te genera la posibilidad de compartir con tus compañeros, las experiencias que vas teniendo en el día a día en tu centro de prácticas?

COMPETENCIA	CONCEPTO	PREGUNTA
Pensamiento crítico-reflexivo	Capacidad para considerar posiciones diferentes, en el proceso de emitir un juicio	Ahora piensa en alguna experiencia pasada, en la que hayas tenido que pensar reflexivamente y descríbela con detalle.
Aprendizaje autónomo	Capacidad para pensar y aprender por sí mismo, no seguir a ciegas lo que otros dicen o hacen	Ahora piensa en alguna experiencia pasada, que puedas relatar, en la que hayas puesto de manifiesto tu aprendizaje autónomo.

El instrumento elaborado aparece al final del trabajo identificado como Apéndice # 1.

#### 5.4. Salida: Entrevista y cuestionarios.

Para la evaluación final de las competencias se ha concluido que la mejor de las opciones es una estrategia combinada de cuestionario y entrevista, el primero permite obtener un registro tangible de ciertas conductas y la entrevista, profundizar en aspectos más intangibles que pueden requerir una mayor explicación, se suma a esto una ventaja adicional y es que el tiempo que se aumenta a la transcripción de datos obtenidos mediante la entrevista disminuye considerablemente el tiempo que deben dedicar los estudiantes a responder, permitiendo una exploración en profundidad de cada uno de los indicadores considerados para su valoración. Las entrevistas efectuadas con aplicación de los



cuestionarios dan un promedio de 25 minutos de dedicación, lo que nos parece un tiempo razonable, así mismo los participantes de la prueba previa han expresado que el tiempo invertido no les ha parecido excesivo.

A continuación se presenta la tabla de especificaciones que contiene las categorías de análisis para ambas competencias, las que se asumen en nuestro caso como las variables a valorar, ambas están separadas de tres categorías que son comunes: Fundamentos subyacentes, Esferas de desempeño y Productos, cada una dividida en dimensiones y características que evidencian bien el pensamiento crítico-reflexivo o aprendizaje autónomo. Adicionalmente la última columna en el primer caso, presenta la numeración de las preguntas en el cuestionario y al lado la numeración en la entrevista. En el caso de aprendizaje autónomo, las dos últimas columnas presentan la numeración de las preguntas en el cuestionario, aquellas que valoran la existencia del indicador de competencia y al lado las que están dirigidas a valorar la posible contribución del e-Diario en el desarrollo de la competencia.

El guión de entrevista, y los cuestionarios de pensamiento crítico –reflexivo y aprendizaje autónomo, aparecen al final del trabajo, identificados respectivamente como Apéndices 2, 3 y 4.

También se ha colocado un instrumento de registro elaborado con dos finalidades, la preparación adecuada de la información acerca del entrevistado, a fin de que la actividad sea del máximo provecho y la información pueda matizarse con preguntas específicas, sobre sus aportes en los foros y otros detalles, adicionalmente también se podrá anotar allí circunstancias especiales que rodeen la entrevista, como el sitio o condiciones en las que fue hecha, a fin de no perder esa información en el momento del análisis de datos. Este aparece al final del trabajo identificado como Apéndice 5.

**4.5.1. Tabla de especificaciones**

Categorías	Pensamiento crítico-reflexivo				Aprendizaje autónomo			
	Dimensiones	Características que lo evidencian	Preguntas		Dimensiones	Características que la evidencian	Preguntas	
			Cue	Ent			Com	e-D
Fundamentos subyacentes	Sensibilidad al contexto	Matizado por las circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales, contingencias.	28, 24, 29	1, 2	Conocer el aprendizaje propio	Auto-observación	12	39, 41
		No objetivo: Dependiente de los intereses del pensador				Conocimiento sobre el propio proceso de aprendizaje	13	
		Respuesta razonada y coherente con la situación				Adquisición de las destrezas formales asociadas a cada nivel educativo	4	
	Metacognición	Piensa sobre sí mismo	9, 10, 11, 12, 13, 14	9	Saber hacer	Distribución de la tarea en el tiempo disponible	9	40, 42
		Interesado por su veracidad y validez				Comprobación personal de lo aprendido	14	
		Sometido a autoevaluación				Aplicación de las herramientas adecuadas a los distintos aprendizajes	15	
Autocorrectivo		Querer aprender			Convicción acerca de la utilidad del aprendizaje	16	45	
	Ejercitación y estudio sin exigencias externas.		1					
	Control personal del esfuerzo y ejecución.		17					

Categorías	Pensamiento crítico-reflexivo				Aprendizaje autónomo								
	Dimensiones	Características que lo evidencian	Preguntas		Dimensiones	Características que la evidencian	Preguntas						
			Cue	ent			Com	e-D					
Esferas de desempeño	Área cognitiva	<u>Desarrolla habilidades cognitivas</u> : Análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.	15,	7	Intelectual-Cognitiva	Aprendizaje por sí mismo	3	43, 38					
			16,			Desencadenamiento y dirección personal del aprendizaje	2						
	<u>Desde el punto de vista formal se muestra</u> : Bien argumentado, fundamentado, estructurado, defendible, convincente.	1,	2,	3,		4, 5	Interpretación de las situaciones difíciles como oportunidades y posibilidades de desarrollo		20				
	Área actitudinal	Desarrolla una disposición crítica que implica estar abierto a enfoques múltiples.	20,	8	Afectiva	Sentido de identidad personal	21	33, 35					
						Propio valor personal	23						
						Independencia de la autoridad	11						
						Expresan sus opiniones con firmeza pero sin actitudes negativas o agresivas	10						
						Independencia de otros que les animen constantemente o les apoyen para superar timideces, ansias y temores	25						
		Desarrolla una actitud positiva frente al conocer.					Moral	Conducta ética	5	32			
								Contempla perspectivas diferentes a la propia, en el pensar y en el vivir.			Locus de control interno	26	
								Dialoga con otros en el proceso de pensar críticamente.				Existencia de un ideal independiente de la presión exterior	24

Categorías	Pensamiento crítico-reflexivo				Aprendizaje autónomo			
	Dimensiones	Características que lo evidencian	Preguntas		Dimensiones	Características que la evidencian	Preguntas	
			Cue	ent			Com	e-D
Productos	Elaboración de juicios	Basado en principios, que vienen orientados por estándares, criterios y razones.	6	3	Establecimiento de contactos por sí mismos con cosas e ideas	Lectura comprensiva.	6, 7, 19	36
		Prácticos, resultado de la experiencia y su análisis.	7, 8	4		Relación entre la información sacada de los textos con las observaciones de la vida real.		
		Acuerdos reconocidos como válidos intersubjetivamente	26	3		Trabajo independiente de las clases (aprendizaje y experimentación)		
	Comporta el auto-mejoramiento	Permiten al individuo conseguir sus fines individuales o los del grupo.	25, 27	5, 6	Comprensión por sí mismo de fenómenos y textos	Estudio individual para realizar distintas funciones	27, 28, 29	37
						Comprensión del significado de las cosas, captando su estructura esencial.		
		Es permanente y continuo				Establecimiento de relaciones y descubrimiento de conexiones.		
					Incorporación de los conocimientos derivados de la experiencia, mediante lecturas, observación, búsqueda intencionada de información			

					Planeación por sí mismos de acciones y solución de problemas	Identificación de las causas o razones más importantes que originan los problemas	30, 8, 22	44
						Formulación de reglas y aplicación		
						Organización adecuada del tiempo libre y compatibilización con el trabajo.		
						Respuesta a las obligaciones de la vida ciudadana y de la vida privada		
					Ejercitación de actividades por sí mismos, gestión de información mentalmente	Comprensión	18	46
						Ejercitación		
						Asimilación de información		
					Mantenimiento personal de la motivación para la actividad y el aprendizaje	Planteamiento de objetivos parciales	31	34
						Administración correcta del esfuerzo		

### **5.5. Proceso, Guía de observación**

A fin de hacer seguimiento al proceso de adquisición y desarrollo de las competencias durante el proceso, se propone el análisis de los comentarios y aportes hechos en los foros utilizando las mismas categorías, dimensiones y características descritas en el punto anterior, contenidas en la tabla de especificaciones.

Para ello se compilan todos los aportes hechos por un mismo estudiante, utilizando las facilidades que ofrece en este sentido la plataforma de interacción, web-ct y se introduce como proyecto en el programa de análisis de información N-Vivo, en el análisis de los aportes se señalan los comentarios que muestran las características relativas a cada dimensión de las variables, obteniendo un grupo de evidencias del desarrollo de la competencia.

Al final del trabajo aparece identificado como apéndice No 6, una muestra del trabajo que se hace sobre lo expresado en los foros, a través del N-Vivo.

También se anexa un ejemplo de la participación de un participante a lo largo de la experiencia, en el apéndice No 7, allí se muestra una primera página que exhibe si el estudiante ha iniciado o solamente respondido a los hilos de discusión, elemento que también será considerado en el análisis cualitativo de la información.

### **5.6. Validación de los instrumentos.**

Inicialmente se pensó en realizar una forma equivalente para el inicio y final del proceso, a modo de pre y post test, sin embargo esta decisión se descartó después de la primera versión del instrumento inicial.

La validación del cuestionario inicial se hizo por juicio de expertos, se hizo una versión inicial en la que se incluía una serie de preguntas cerradas con una escala de frecuencia, cuyos errores más significativos fueron los siguientes: mezcla de juicios de valor, comportamientos y posiciones generales; Uso de una escala de frecuencia de fácil

aplicación pero difícil análisis y; combinación de las preguntas sin identificar qué se esperaba valorar en cada una.

Uno de los elementos que mostró esta validación, es que para valorar apropiadamente las competencias Pensamiento crítico-reflexivo y Autonomía de pensamiento, debían contextualizarse las preguntas, lo que implicaba una dificultad insalvable, en el caso del instrumento inicial, pues las respuestas obtenidas al inicio harían referencia a un período mucho mayor de experiencias no comparable por lo tanto con las respuestas del instrumento final, en vista de ello, se limitó a una exploración superficial que sirviera apenas para tener una visión general del participante, y explorar su perfil. De este modo cambió totalmente la concepción de este primer instrumento y ello justifica la forma final que adoptó.

Para el final del período se hizo un primer cuestionario, muy contextualizado pero con dos fuentes de error muy importantes, uno relativo a las preguntas y otro relativo a su concepción. Estos errores fueron señalados por los expertos que revisaron el instrumento.

Las deficiencias encontradas en las preguntas pueden resumirse en: preguntas ambiguas, escalas muy amplias para una población relativamente pequeña, una diagramación muy pesada y con diversidad de tipo de preguntas, lo que dificulta la aplicación y respuesta, estructura de desarrollo basado en las propias dimensiones, más que en el abordaje óptimo de los encuestados.

La fuente mayor de error, estaba en el uso del cuestionario para la exploración en profundidad, para lo cual parece mucho más apropiada la entrevista. Hay que decir en este momento, que en el caso de las competencias a valorar, las preguntas son referidas a sus conductas del pasado inmediato, pero lo que valoran es el proceso seguido, por ejemplo a la pregunta contenida en el guión de entrevista:

1. Cuando redactaste el análisis del contexto para tu memoria de prácticas, tuviste que encontrar relaciones entre el modelo educativo del Centro y las necesidades a que responde.
  - ¿Qué tan fácil/difícil es para ti encontrar estas vinculaciones? ¿Qué tan importantes / irrelevantes te parecen estas relaciones?
  - Piensa en tu situación hace unos cuatro meses, en ese momento establecer esas vinculaciones:

- ¿Te parecía igual de importante? ¿Igual de fácil/difícil el verlas?

Lo que se está valorando es:

Su sensibilidad al contexto, si su pensamiento se muestra

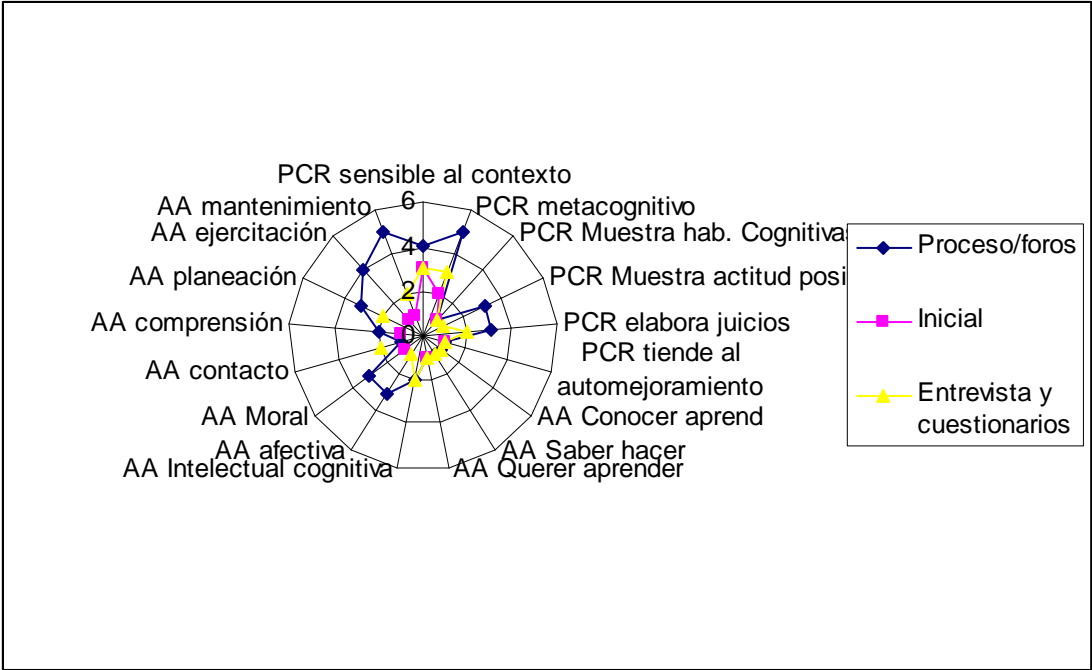
1. Matizado por las circunstancias especiales,
2. Dependiente de los intereses del pensador, y
3. Respuesta razonada y coherente con la situación

La validación del instrumento final se hizo también a través de la consulta a expertos, en el apéndice No. 8 se muestra el formato de registro de validación, y una vez su versión definitiva se probó con dos de los participantes, para este momento ya las modificaciones fueron mínimas.

### **5.7. Análisis de la información.**

Con la información recogida de cada participante a través de: el cuestionario inicial, el análisis de participación en los foros, entrevista y cuestionarios finales, se analizará y puntuará la frecuencia de aparición de cada rasgo o características, triangulando los distintos resultados sobre un gráfico personal de competencias, se coloca a continuación una simulación de gráfico radial solamente como ilustración de lo que se espera obtener. Este esquema debe ser trabajado en profundidad para garantizar que las medidas obtenidas tengan validez, proceso que aún no se ha acabado, razón por la cual no se utilizan puntuaciones reales.





Hay una segunda fase del análisis que incluye la comparación de todos los gráficos personales, para valorar los efectos del e-Diario en el desarrollo de las competencias.

## 6. CONCLUSIONES Y LÍMITES

A pesar de que la evolución de las competencias encuentra su origen en el mundo laboral, el potencial que ofrece desde el mundo educativo, como respuesta a la globalización, al cambio, las posibilidades de la educación permanente y la respuesta adecuada al área productiva y del trabajo, es importante hacer los esfuerzos necesarios para la conversión de los sistemas hacia este esquema mucho más potente, especialmente en la educación superior.

Es posible conjugar, en experiencias educativas de diseño relativamente sencillo, el desarrollo de las competencias transversales con la optimización en el uso de los recursos disponibles, para que el sistema de educación superior responda cada vez mejor, a los nuevos retos y requerimientos sociales.

Es necesario que los docentes entiendan el nuevo paradigma educativo y acepten otorgar el protagonismo a los estudiantes, centrando sus esfuerzos en el diseño de experiencias educativas facilitadoras del aprendizaje.

Una vez realizada esta primera experiencia cobra aún más fuerza la determinación de buscar formas operativas para evaluar las competencias, pues partiendo de que la evaluación es una fuente de motivación y dirección para el esfuerzo, que de alguna manera condiciona el aprendizaje, es indispensable encontrar las vías para que desde la evaluación, se potencie el desarrollo de las competencias.

Es factible monitorizar el desarrollo de las competencias transversales, a partir de las evidencias de logro de los estudiantes, sin embargo, es un proceso complejo y altamente demandante en tiempo y esfuerzo.

El proceso de elaboración de los instrumentos ha supuesto un proceso de elaboración y reelaboración, que a su vez ha impactado el diseño previsto inicialmente, y no dudamos que en lo sucesivo, haya cambios en algún elemento que produzcan cambios en el resto del modelo.

Como ya se mencionó en la misma introducción, el proceso ha sido un reto interesante, en el que uno de los aprendizajes principales, deriva de la importancia que ha cobrado ante los ojos de su autor, la importancia de la profundización teórica para responder adecuadamente con las exigencias académicas del mismo.

Una limitación importante, se ha presentado a raíz de la no comprensión de los objetivos del trabajo sino muy avanzado el proceso, lo que ha impactado en la producción y avance de los apartados que lo constituyen.

Una limitación técnica fue el no manejar apropiadamente las herramientas End-Note y N-Vivo, las que después resultaron utilísimas.

Un elemento que consideramos en su doble dimensión de limitación y elemento enriquecedor al mismo tiempo, es el hecho de que la realidad es cambiante y superior a cualquier modelo que se presente, por lo que durante el trabajo han surgido situaciones de difícil previsión, que en el momento pudieron ser limitantes, pero que una vez superadas se incorporan como aprendizaje.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. (L. Ricardo, Trans.). Madrid: Narcea.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio* (Vol. I). Madrid: ANECA.
- Alvarez Alvarez, B., González Mieres, C., & García Rodríguez, N. (2005). Estimulación del aprendizaje autónomo a través del esfuerzo continuo del alumnado. Propuesta de trabajo., Marzo 2007, from <http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2006>.
- Alvarez, I., & Guash, T. (2006). Diseño de estrategias interactivas para la construcción de conocimiento profesional en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. [Electronic Version]. *RED Revista de Educación a Distancia.*, 5, 1-12. Retrieved 31-01-2007 from <http://www.um.es/ead>.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. . Unpublished Tesis doctoral., Universidad de Barcelona. , Barcelona.
- Argudín Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias [Electronic Version]. *educar Revista de educación*, 19, 1-18. Retrieved Abril 2007 from <http://kino.iteso.mx>.
- Arizaga de Andrés, S. (2001). *La enseñanza del pensamiento crítico y la autonomía cognitiva-valorativa desde las ciencias sociales en la secundaria obligatoria*. Unpublished Doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Badilla, L., Pinilla, A., Wattiez, F., Quiñónez, C., & Gamarra, m. (2004). *Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*. Retrieved Marzo 2006, from <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>.
- Bajo, M. T., Maldonado, A., Moreno, S., & Moya, M. (2004). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.
- Barberá, E., Mauri, T., Badia, A., Colomina, R., Coll, C., Espasa, A., et al. (2002). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación* (Informe de progreso). Barcelona: EDUS (UOC) & GRINTIE (UB).

- Barretto Ghione, H. (2003). *Derecho de la formación profesional en Uruguay*. Retrieved Mayo 2006, from <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/baretto.htm>.
- Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. Bogotá: Unibiblos.
- Bolívar, A. (Ed.). (2003). *Diseño de planes de estudio de las titulaciones. El Espacio Europeo de Educación Superior: Marco normativo y curricular*. Granada: Universidad de Granada. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación.
- Brunet, I., & Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación : una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, España: Icaria editorial s.a.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA *Revista europea Formación profesional*, 1/94, 8-14.
- Buzón García, O., & Barragán Sánchez, R. (2003 ). Un modelo de enseñanza-aprendizaje para la implantación del nuevo sistema de créditos europeos en la materia “Tecnología educativa” *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 67-80.
- Buzón García, O., & Barragán Sánchez, R. (2005, Marzo 2005). La Incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: una experiencia de formación on-line basada en competencias. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 77-100.
- Capllonch, M. (2006). *eDiario compartido. Una experiencia colaborativa en red, en el Prácticum de maestros de Educación Física*. (Memoria técnica del proyecto.). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Capllonch, M., & Castejón, F. J. (2006). *IV Congreso internacional docencia universitaria e innovación*. Paper presented at the E-diario compartido. Una experiencia colaborativa en red, en el prácticum de la especialidad de maestros de Educación Física.
- Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Colombia: Médica.
- CEDEFOP DTI ISFOL BIBB NCVQ VDAB WJEC-CBAC. (1996). *Les competències clau*. Paper presented at the La Formacio al Segle XXI.
- Cinterfor/OIT. (2001). *Modernización de la formación profesional en América Latina y el Caribe*. Paper presented at the Innovaciones en la gestión de la formación profesional en América latina y el Caribe.

- Colomina, R., & Onrubia, J. (2001a). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. In C. Coll & P. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 415-435). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., & Onrubia, J. (2001b). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. In E. C. J. P. y. P. M. C. Coll (Ed.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. (Vol. 2, pp. 415-435). Madrid: Alianza.
- Corominas Rovira, E., & equipo. (2005). *Competències genèriques a la formació universitària. Percepcions de l'alumnat i del professorat*. Paper presented at the VI Seminari Permanent d'Orientació Professional. .
- Corvalán Vásquez, O., & Hawes Barrios, G. (2006). *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile*. . Paper presented at the Reunión Internacional del Proyecto 6x4 UEALC.
- De la Torre De la Torre, S. (1994). Evaluación de la innovación. In L. C. Villar Angulo (Ed.), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. (pp. 101-116). Barcelona: PPU.
- De Miguel Díaz, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario antes el Espacio europeo de Edicación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Grupo Santillana.
- Ducci, M. A. (1997). Formación basada en competencia laboral. In OIT (Ed.), *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. (pp. 15-26). Montevideo: Organización Internacional del Trabajo - Cinterfor - Conocer.
- Estévez, E. H., Acedo, L. D., Bojórquez, G., Corona, B., García, C., & Guerrero, M. A. (2003). La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. [Electronic Version]. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5. Retrieved Marzo 2006 from <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-estevez.html>
- European Commission. (2007). *From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna process*. Bruselas: European Commission Directorate-General for Education an Culture.
- Fuentesana Hernández, P., Martínez Clarés, P., Pedro, S. L., Da Fonseca, R., & Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. . Madrid: La Muralla.

- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ariel.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto & University of Groningen.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad : competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona. : Ediciones Octaedro.
- Guba E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Guédez, V. (2001a). *Gerencia, cultura y educación*. Caracas, Venezuela: Tropykos.
- Guédez, V. (2001b). *La ética gerencial: Instrumentos estartégicos que facilitan decisiones correctas*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Guzmán, S., & Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. [Electronic Version]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 1-17. Retrieved Enero 2007 from <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>.
- INEM. (2001). *Guía de la formación profesional en España*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- Kämäräinen, P. (1997). *Què són les competències clau*. Paper presented at the La formacio al segle XXI.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Training Club.
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas [Electronic Version]. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 1. Retrieved Marzo 2006 from <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias : cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas* Barcelona: Gestión 2000.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education* (V. F. Cerveró, Trans. 1ª ed. Vol. 43). Cambridge: Ediciones de la Torre.

- López Varona, J. A., & Moreno Martínez, M. L. (1997). *Resultados de matemáticas. Tercer estudio internacional de matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. Retrieved from.
- Madiedo Clavijo, N., Pinilla Roa, A., & Sánchez Angarita, J. (Eds.). (2002). *Reflexiones en educación universitaria II: evaluación* (1ª ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.
- Marciales Vivas, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Unpublished Doctoral, Universidad Complutense de Madrid., Madrid.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2006). *Más allá de la evaluación*. Madrid: La Muralla.
- McClelland, D. C. (1976). *A guide to job competence assesment*. Boston: Mc Ber.
- Mongue Lozano, P. (2004, Julio-Diciembre 2004). El espacio europeo de educación superior. . *Actualidad contable. FACES, Año 7*, 42-51.
- Morín, E. (2000). Antropología de la libertad [Versión electrónica] [Electronic Version]. *Gazeta de Antropología*, 16. Retrieved Febrero, 2007 from [http://www.ugr.es/~pwlac/G16\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G16_01Edgar_Morin.html).
- OCDE. (2004). *Repaso a la enseñanza: Indicadores de la OCDE*. from [www.oecd.org/rights/](http://www.oecd.org/rights/).
- Ontiveros, J. (1997, 1997). Niklas Luhmann: Una visión sistémica d elo educativo. *Perfiles Educativos*, XIX, 3-15.
- Ostrowski, P. (2004). *El camino hacia la educación virtual: Una mirada histórica de la educación a distancia*. . Buenos Aires: UCA.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, V. (2002a). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, V. (Ed.). (2002b). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.



- Santiuste Bermejo, V., García, G., Ayala, C. & Briquette, C. . (1996). *Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. Madrid.
- Savater, F. (1999). *Ética para Amador*. . Barcelona. : Editorial Ariel.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Retrieved 03-2006, from <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. (Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.). París: Unesco.
- Valverde Berrocoso, J., & Garrido Arroyo, M. d. C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4, 153-167.
- Vargas Zúñiga, F. (2004). La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. Desarrollo reciente, algunas experiencias. [Electronic Version]. *Informe Cinterfor, Enero 2004*. Retrieved Noviembre 2007 from <http://www.cinterfor.org.uy>.
- Vossio Brígido, R. (2002). Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Montevideo: Cinterfor.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión In H. M. Velasco, García Castaño, F.J. & Díaz de Rada, A. (Coord) (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid. : Trotta.

**Apéndice # 1**

**Cuestionario inicial**

## CUESTIONARIO INICIAL

Nombre: \_\_\_\_\_

Universidad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### **Instrucciones:**

A continuación aparecen una serie de preguntas, léelas con atención y respóndelas con la mayor sinceridad posible, los resultados no tendrán ningún peso para tu evaluación final, pero para nosotros es muy importante esta información.

### **I. Sobre tu perfil de maestro:**

1. ¿Has trabajado o trabajas en alguna actividad vinculada con la docencia bien sea como monitor técnico o entrenador?

---

---

---

2. ¿Qué es lo que te hizo escoger esta profesión?

---

---

---

3. ¿Cuáles son las características y los aspectos que destacarías de ti y que más se adecuan a la profesión de maestro?

---

---

---

4. Si mañana mismo te contrataran en un centro escolar.
  - a. ¿Te sientes bien preparado para enfrentar ese reto?

---

---

---

- b. ¿Dónde crees que tendrías los principales problemas?

---

---

5. Si no pudieras trabajar como maestro, ¿qué áreas de ti como persona crees que se han desarrollado en esta carrera?

---

---

---

6. ¿Qué oportunidades de desarrollo personal y profesional crees que te ha dado la carrera de Magisterio?

---

---

---

7. ¿Qué oportunidades de desarrollo personal y profesional crees que te puede proporcionar el prácticum

---

---

---

8. ¿Has participado en alguna experiencia de aprendizaje colaborativo? Descríbela.

---

---

---

9. ¿Qué expectativas te genera la posibilidad de compartir con compañeras y compañeros, las experiencias que vas teniendo en el día a día en tu centro de prácticas?

---

---

---



**Apéndice # 2**

**Guión de entrevista evaluativo**

## Guión de entrevista evaluativa

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Teléfono:** \_\_\_\_\_

Iniciar agradeciendo su participación, el propósito, mecánica y duración de la entrevista.

### **Propósito:**

1. Valorar su competencia de pensamiento crítico-reflexivo a través de la autoevaluación de su desempeño durante el Prácticum.
2. Evaluar la influencia del e-Diario en su desarrollo.

**• Pensando en el Prácticum...**

**(Sensibilidad al contexto, 1. Matizado por las circunstancias especiales, 2. Dependiente de los intereses del pensador, 3. Respuesta razonada y coherente con la situación))**

2. Cuando redactaste el análisis del contexto para tu memoria de prácticas, tuviste que encontrar relaciones entre el modelo educativo del Centro y las necesidades a que responde.
  - ¿Qué tan fácil/difícil es para ti encontrar estas vinculaciones? ¿Qué tan importantes / irrelevantes te parecen estas relaciones?
  - Piensa en tu situación hace unos cuatro meses, en ese momento establecer esas vinculaciones:
  - ¿Te parecía igual de importante? ¿Igual de fácil/difícil el verlas?
3. Cuando te formulas una opinión respecto a la disciplina de un alumno en particular ¿Qué elementos consideras? Entonces para ti existe relación entre la disciplina y \_\_\_\_\_(mencionar elementos nombrados por el estudiante)
  - ¿Qué tan fácil/difícil es para ti encontrar la relación entre esos elementos? ¿Qué tan importantes / irrelevantes te parecen estas vinculaciones?
  - Piensa en tu situación hace unos cuatro meses, en ese momento establecer esos elementos de influencia
  - ¿Te parecía igual de importante que ahora? ¿Era igual de fácil/difícil de determinar?
  - Establecer relación con el e-Diario, en función de las respuestas dadas. Influencia, aporte.

**(Elaboración de juicios, 1. Basado en principios, estándares, razones)**

4. En la elaboración de la memoria de prácticas, al buscar información acerca de algún tópico
  - ¿Te preocupaste porque los autores fueran expertos o conocidos en el tema?
  - ¿Te fijaste en las fuentes?
  - ¿Te fijaste en la fecha de publicación de los materiales?

**(Elaboración de juicios, 1. Basado en principios, estándares, razones, 3. acuerdos reconocidos intersubjetivamente)**

Además de este, ¿qué otro estándar consideras que utilizaste para darle rigor y validez a tu trabajo?

**(Elaboración de juicios. Resultado de la experiencia y su análisis)**

5. En tu rol de alumno de prácticas has interactuado con distintos estilos de maestro, ¿Esto ha variado tu forma de ver la enseñanza? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué?

**(Comporta el automejoramiento)**

6. En tu rol de alumno de prácticas, has compartido mucha información con tus compañeros a través del e-Diario, ¿eso ha contribuido a lograr los objetivos del Prácticum? Respecto a ¿Tus propios objetivos? y ¿Los del grupo?

**• Pensando en el e-Diario**

**(Comporta el automejoramiento, es permanente y continuo)**

7. La dinámica que estableciste para expresar tu pensamiento en los foros, se puede expresar como:

Aprovechaba cualquier momento para	Me conectaba una vez a la semana	Me conectaba con cierta frecuencia	Me conectaba muy eventualmente
------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

\_\_\_\_\_

Háblame un poco de esta dinámica.

**(Área cognitiva, 1. desarrollo de habilidades, 2. desde el punto de vista formal)**

8. La interacción con tus compañeros a través del e-Diario ha sido una oportunidad de expresar libremente tus juicios, puedes describir el proceso seguido:

- ¿Leías todo primero y luego respondías? O
- ¿Ibas leyendo y respondiendo?,

Al escribir las respuestas,

- ¿Las revisabas antes de enviarlas, corregías?
- ¿Te mirabas con cuidado los argumentos?
- ¿Revisabas que realmente respondieran al planteamiento inicial del foro?
- ¿Te esforzabas por responder a la solicitud de apoyo expresada por tu compañero/a?

**(Área actitudinal, 1, disposición crítica; 2, Actitud positiva al conocer; 3, Dialogo con otros en el proceso de pensar críticamente; 4, Contempla perspectivas diferentes a la propia)**

9. Piensa en alguno de los temas de debate en el que hayas participado:

\_\_\_\_\_

- ¿Todas las opiniones dadas fueron coincidentes con tu pensamiento o había elementos con los que no estabas de acuerdo?
- ¿Cómo asumiste las perspectivas diferentes?
- ¿Hubo comentarios de tus compañeros que pudieron servirte para cambiar tu forma de pensar?

CUESTIONARIO. Tiempo de respuesta \_\_\_\_\_



**(Después de la aplicación del cuestionario)**

Partiendo del concepto de Pensamiento crítico-reflexivo, definido como

Un proceso metacognitivo de elaboración de juicios y acción que tiende al automejoramiento, lo que implica: uno, contemplar perspectivas diferentes a la propia; dos, sensibilidad hacia el contexto; y tres acción continua y permanente.

Haz una breve reflexión sobre las posibles contribuciones del e-Diario a tu Pensamiento crítico-reflexivo y el logro de tus objetivos.

Partiendo del concepto de Aprendizaje autónomo, definido como:

La competencia de aprender a aprender o aprender por sí mismo, lo que implica: uno, tener conocimientos sobre qué es y cuáles son los procesos de aprendizaje; dos, saber aprender y; tres, querer hacerlo.

Escribe una breve reflexión sobre las posibles contribuciones del e-Diario a tu aprendizaje autónomo.

**Agradecer participación y explicar que será contactado nuevamente...**

**Apéndice # 3**

**Cuestionario Pensamiento Crítico-Reflexivo**

## Cuestionario de autoevaluación sobre Pensamiento Crítico-Reflexivo

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Universidad:** \_\_\_\_\_

**Propósitos:**

Valorar su competencia en Pensamiento crítico-reflexivo a través de la autoevaluación de su propio desempeño.

Evaluar la contribución del e-Diario en el desarrollo del Pensamiento crítico-reflexivo.

**Instrucciones:**

Señala la opción que coincida con tu conducta u opinión, según el planteamiento de cada pregunta.

**Pensando en tus aportes en los foros del e-Diario**

• Califica en qué medida te preocupabas porque tus ideas fueran:

	Muy poco	1	2	3	4	5	Mucho
1. Convincentes							
2. Bien estructuradas							
3. Defendibles							
4. Argumentadas							
5. Fundamentadas							
6. Razonadas							
7. Prácticas							
8. Resultado de la experiencia y su análisis							

• Califica en qué medida actuabas en la forma descrita a continuación:

	Nunca	1	2	3	4	5	Siempre
9. Antes de enviar una opinión en el foro me pensaba bien lo que quería expresar							
10. Revisaba mis intervenciones antes de enviarlas.							
11. Corregía algunos de mis comentarios							
12. Me interesaba porque mis comentarios reflejaran mi posición personal							
13. Me esforzaba por responder a la solicitud de apoyo expresada en el inicio del foro.							
14. Corroboraba en la práctica algunos de los aportes.							

**Pensando en la experiencia del e-Diario en general**

- Califica en qué medida, ha contribuido en el desarrollo de tus habilidades de:

	Muy poco	1	2	3	4	5	En gran medida
15. Análisis							
16. Evaluación							
17. Deducción							
18. Explicación							
19. Autorregulación							

- Califica en qué medida, el e-Diario ha promovido en ti:

	Total desacuerdo	1	2	3	4	5	Total acuerdo
20. Estar más abierto a nuevos enfoques							
21. Buscar mas información para resolver situaciones							
22. Evaluar las opiniones distintas a las mías, antes de rechazarlas							
23. Discutir con otras personas acerca de mis ideas, para obtener mejores opiniones							
24. Entender que un mismo hecho puede ser interpretado en modos diferentes.							
25. Analizar la experiencia antes de emitir un juicio.							
26. Elaborar juicios a partir de tu opinión y la de otros.							
27. Incluir la reflexión como un mecanismo permanente en mi actividad docente.							
28. Ponderar las circunstancias especiales de un hecho antes de responder.							
29. Considerar todos los elementos posibles antes de responder.							

**Muchas Gracias y Éxito!**

**Apéndice # 4**

**Cuestionario Aprendizaje Autónomo**

## Cuestionario de autoevaluación sobre Aprendizaje Autónomo

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Universidad: \_\_\_\_\_

### **Propósitos:**

Valorar su competencia en Aprendizaje Autónomo a través de la autoevaluación de su propio desempeño.

Evaluar la contribución del e-Diario en el desarrollo del Aprendizaje Autónomo.

### **Instrucciones:**

A continuación aparece una serie de comportamientos o actitudes asociados al aprendizaje autónomo. Para cada uno se presenta una escala graduada, definiendo los extremos más distantes y el punto medio, lee y señala el nivel de certeza de cada uno en función de tu propia conducta.

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	
Totalmente falso			Parcialmente cierto			Totalmente cierto

### **Sobre mis actitudes frente al estudio**

10. No me he conformado con aprobar las materias, estudio para aprender.	1	2	3	4	5
11. Cuando se me presentan dudas busco información adicional para resolverlas.	1	2	3	4	5
12. Cuando afronto exigencias académicas me trazo un plan personal para superarlas.	1	2	3	4	5
13. A lo largo de la vida estudiantil he desarrollado destrezas que facilitan mi proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5
14. Cuando realizo un trabajo para la Universidad indico las fuentes de donde obtengo la información.	1	2	3	4	5
15. Cuando leo algo, trato de establecer su utilidad práctica	1	2	3	4	5
16. Cuando quiero aprender algo me fijo los objetivos, independientemente de factores externos.	1	2	3	4	5
17. Planifico mi tiempo libre, así como organizo las actividades de clases y trabajo.	1	2	3	4	5
18. Cumplo con los lapsos de entrega de los trabajos.	1	2	3	4	5
19. Soy firme en mis juicios pero los expreso sin agresividad	1	2	3	4	5
20. Me esfuerzo por aprender más allá de las exigencias de clase.	1	2	3	4	5

### **Sobre mi propio proceso de aprendizaje**

21. Cuando incorporo un aprendizaje nuevo, trato de descubrir cómo he llegado a aprenderlo.	1	2	3	4	5
22. Cuando necesito aprender algo, conozco cuales son las actividades más adecuadas. Por ejemplo: Para memorizar algo debo escribirlo.	1	2	3	4	5
23. Cuando tengo que aprender algo nuevo, no siento acabada la tarea, hasta que verifico el logro de los objetivos planteados.	1	2	3	4	5

24. Cuando tengo que aprender algo elijo la estrategia más apropiada para lograrlo	1	2	3	4	5
25. Cuando tengo que aprender algo, me planteo su utilidad. Por ejemplo: para mi futuro como maestro/a.	1	2	3	4	5
26. Cuando tengo que aprender algo nuevo realizo un cronograma	1	2	3	4	5
27. La forma como logro los aprendizajes, pasa por las fases de: comprensión, ejercitación y asimilación en mi propio esquema.	1	2	3	4	5
28. Cuando leo algo lo entiendo	1	2	3	4	5

### **Sobre mi experiencia durante el Prácticum**

29. Durante este período he descubierto, que las cosas que resultaban más difíciles, eran retos a mi capacidad y aprendizajes muy importantes, una vez superadas.	1	2	3	4	5
30. El observar a tantos maestros, con su propia forma de hacer las cosas, me ha permitido descubrir mi propio estilo de enseñanza.	1	2	3	4	5
31. La reflexión sobre las causas de los problemas, ha sido un paso indispensable para encontrar su solución.	1	2	3	4	5
32. A pesar de encontrarme en las prácticas, he aportado ideas y formas de hacer, que han mejorado algunas situaciones en el aula	1	2	3	4	5
33. Cuando he tenido que tomar una decisión estando solo con el grupo, lo he hecho en el momento en que estaba seguro de que la decisión era la correcta.	1	2	3	4	5
34. Durante el Prácticum se me han presentado situaciones que he superado sin que estuviera alguien detrás de mí para apoyarme constantemente.	1	2	3	4	5
35. El no seguir las normas del centro donde hice las prácticas me produce o produciría malestar, independientemente de que se dieran cuenta de ello	1	2	3	4	5
36. Este período de prácticas me ha permitido la integración de los conocimientos adquiridos durante la carrera.	1	2	3	4	5
37. En este período he descubierto el significado que tenían las materias que he cursado durante la carrera.	1	2	3	4	5
38. A pesar de lo difícil y laboriosa que resulta la “Memoria de Prácticas”, me ha servido como ejercicio de síntesis	1	2	3	4	5
39. Durante las prácticas ha sido más difícil organizar mi agenda, pero siempre he encontrado tiempo para responder a las obligaciones familiares y privadas	1	2	3	4	5
40. El dividir la entrega de la memoria en pequeñas partes, me ha ayudado a lograr el objetivo.	1	2	3	4	5

A continuación se describen situaciones que vinculan la autonomía de aprendizaje con el **e-Diario**, igual que en las preguntas anteriores lee cada planteamiento y señala tu nivel de acuerdo, pensando en tu propia conducta

1	2	3	4	5
Total	Desacuerdo	Acuerdo	Total	Acuerdo

41. Me he esmerado por hacer comentarios interesantes, independientemente del hecho de que los tutores las leyeran.	1	2	3	4	5
42. He expresado libremente mis ideas en los foros, con firmeza, pero cuidando de no herir a ningún compañero.	1	2	3	4	5
43. El compartir con mis compañeros a través del e-Diario ha sido una fuente de motivación para mi aprendizaje personal.	1	2	3	4	5
44. Siento que he aportado ideas valiosas para mis compañeros.	1	2	3	4	5
45. El intercambio en los foros, me ha permitido enriquecerme con nuevas ideas.	1	2	3	4	5
46. El e-Diario me ha ayudado a comprender mejor la realidad educativa.	1	2	3	4	5
47. El e-Diario ha sido una oportunidad de desarrollo personal.	1	2	3	4	5
48. El compartir opiniones a través del e-Diario, me ha hecho reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
49. Las opiniones en los foros me han permitido hacer comprobaciones de mi propio aprendizaje.	1	2	3	4	5
50. La experiencia del e-Diario, me ha facilitado nuevas herramientas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
51. El participar en el e-Diario ha exigido una mejor planificación de mi tiempo.	1	2	3	4	5
52. He utilizado el e-Diario como una fuente de consulta a mis dudas durante el Prácticum.	1	2	3	4	5
53. El compartir con los compañeros, las situaciones de aula, me ha permitido encontrar, las causas o razones más importantes de los problemas afrontados.	1	2	3	4	5
54. El dar respuestas a los planteamientos de mis compañeros en los foros, me ha motivado para aprender sobre los distintos tópicos planteados.	1	2	3	4	5
55. He puesto en práctica algunas de las ideas aportadas por mis compañeros en el e-Diario.	1	2	3	4	5

**Muchas Gracias y Éxito!**



**Apéndice # 5**

**Registro de llenado previo y posterior la entrevista**

## REGISTRO DE DATOS PARA LA ENTREVISTA

Fecha de la entrevista \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Lugar de realización: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Elementos relevantes aportados en el foro de presentaciones:

---

---

---

Elementos relevantes aportados en el foro de valoración:

---

---

---

Elementos relevantes aportados durante los foros:

---

---

---

Clima en el que se ha desarrollado la entrevista:

---

---

---

## **Apéndice # 6**

### **Muestra del análisis de la información de proceso**

le tocaba). La maestra se ha dirigido a el, y le ha reñido; y el, le ha contestado que no entendía por que le reñía... (el niño tiene 8 años...). Todos los profesores se quejan de él: no trabaja en las clases, en ninguna; y además, como he dicho, molesta a los compañeros. La tutora ha optado por sentarlo solo en una mesa (se sientan en grupos de 4): quitaba el material de la mesa, lo tiraba... ¿Alguien tendría alguna idea sobre que hacer?

Diálogo con otros al pensar, Apertura perspectivas diferentes, Actitud positiva a conocer.

Mensaje n° 843[En respuesta al n°. 822]

Enviado por ISABEL CARO (rjpa) el Jueves, Marzo 1, 2007 22:32

Asunto re: Presentación del foro sobre la pertenencia al grupo Si, yo también opino igual: creo que en muchas ocasiones se le quita importancia la clase de educación física, e incluso que algunos de los maestros la ven como una manera de que los niños se cansen y estén sentados y callados en clase. Creo q es importante que hagamos ver que nuestra area es igual que las otras, y q nosotros, como especialistas, fomentamos n solo el desarrollo del cuerpo y del movimiento, sino ayudarles en su desarrollo como personas.

Diálogo con otros al pensar

Sentido de identidad personal, Afectiva.

Mensaje n° 872[En respuesta al n°. 856]

Enviado por ISABEL CARO (rjpa) el Lunes, Marzo 5, 2007 13:58

Asunto re: implicación emocional

Hola!! Hoy me ha ocurrido algo relacionado con este tema. En mi clase, hay tres niñas magrebies: dos comparten el mismo dialecto y la otra no, y además, a esta última le cuesta mucho entender las cosas e incluso avanza m"as despacio que el resto. Pues bien, las otras dos niñas, la dejan totalmente de lado. Ahora les ha dado por hablar entre ellas en su dialecto para que la tercera no se pueda entender, y ni siquiera le dejan que se les acerque. Hoy, en la clase de educación física, entre ellas 2, habían decidido no aceptarla en el grupo (se tenían que hacer grupos de 5); y cuando el profe ha dicho que ella tb iría allí, solo la querían pillar a ella en el juego del pilla pilla, o no le pasaban la pelota en las actividades con balones. Aunque yo haya intentado mantenerme al margen, ha sido difícil, y al final, me quedado junto a este grupo para controlar que dejaran participar a todos, y no ser solo ellas las que jugaran. Quieras o no, se acaba implicando emocionalmente. A mi, esta niña, me ha dado mucha pena hoy. ¿Que se supone que tenía que hacer? pues yo he hecho lo que creía mejor para todos, y al final lo he comentado con el profe, y me decía que él tb acaba haciendo cosas similares.

Coherente con situación, Sensibilidad al contexto.

Mensaje n° 964[En respuesta al n°. 894]

Enviado por ISABEL CARO (rjpa) el Domingo, Marzo 11, 2007 21:40

Asunto re: colegio religioso

Hola. Yo estoy de acuerdo con lo que dicen Anna y Adrian. Creo a los niños hay que enseñarles e inculcarles una serie de normas y valores para la vida, tanto dentro de la escuela como fuera de ella; y que les debemos marcar unos límites. Pero la palabra disciplina también suena a mi a seguir todo lo que se les impone al pie de la letra. Creo que como habeis dicho, hay momentos para todo. Y soy de la opinion de que nos tenemos que hacer respetar sin que nuestros alumnos nos tengan miedo, y creo que esto n se consigue imponiendo nada, sino negociando y llegando a acuerdos con ellos. M parece que si intentamos imponer todo el rato, n conseguimos nada; sino que logramos que los niños se revelen y estén menos motivados. En cambio, con el dialogo, podemos saber que es lo que mas les gustaria, y así tener una idea más clara de cuales son sus necesidades y de que manera motivarlos mas. Besos y saludos a todos!!!!

Diálogo con otros al pensar

Comprensión fenómenos y textos, Pensamiento formal.

Mensaje n° 966

Enviado por ISABEL CARO (rjpa) el Lunes, Marzo 12, 2007 14:57

Asunto Grupos flexibles o de refuerzo

Hola! Que creéis sobre los grupos flexibles o de refuerzo? Creéis que sob efectivos? Eb el cole, hay se hacen grupos flexibles para castellano y catalán: en estos grupos, una profesora se lleva de la clase a gente de los dos 3"s a otra aula y les ayudan en estas materias. Pero en mi clase, hay tres niñas magrebies, y solo una va a estas clases de refuerzo, las otras dos se quedan en la clase normal haciendo una tarea diferente. Aunque si que es verdad, que a la tarde, despues del horario de clase, tienen una hora en otra clase para pnerlas al dia poco a poco. La verdad, es que no se hasta que punto son efectivos estos grupos. Que opinais vosotros? Yo creo que si se llevan a cabo estos grupos, deberían ir todos los niños que tuvieran problemas, y no solo unos cuantos. Quer creéis? Un abrazo, Isa.

Actitud positiva a conocer

Actitud positiva a conocer

Mensaje n° 998[En respuesta al n°. 966]

Enviado por ISABEL CARO (rjpa) el Martes, Marzo 13, 2007 21:56

Asunto re: Grupos flexibles o de refuerzo

La verdad, es que en mi grupo, lo que n encuentra tan bien es q solo 4 vayan a este grupo reducido, pero que dejen fuera a las dos niñas magrebies. Ellas necesitan bastante más q alguno de los q van en el grupo: pero en cambio, las dejan en clase haciendo fichas, y si, un par de dia por la tarde van a refuerzo dentro de grupo.

Preza sin actitud

Sobre las ACI, yo se q en el cole hay varias adaptaciones curriculares: hay niños de educación especial; niños con problemas de sordera y algunos que son USE (creo q se escribe así), que por lo que me han explicado son niños con más problemas que un simple retraso o con dificultades de aprendizaje: esta niños pueden ser autistas, pueden tener graves problemas de comportamiento u otros problemas. Saludos!!!!

Mensaje n° 1097[En respuesta al n°. 1076]

Enviado por ISABEL CARO (rjpa) el Martes, Marzo 20, 2007 14:02

Asunto re: no hace caso

Hola a todos. Yo creo q esta es una situación que todos

**Apéndice # 7**

**Muestra de los aportes de un participante durante el proceso**



## Mensajes del foro: Todo

Volver al [Foro de debate](#)

[Mensaje nuevo](#)

[Buscar](#)

[Marcar todos como leídos](#)

[Actualizar listado](#)

Seleccionar foro temático:

Todo

Mostrar todos / [Mostrar no leídos](#) Por [fechas](#)

[Seleccionar todo](#)

[No seleccionar](#)

Aplicar a los mensajes seleccionados a continuación

Recopilar

	Estado	Asunto	Foro temático:	Fecha
▼	0/1	<input type="checkbox"/> Presentación de Isabel Ca...	Presentaciones	
		<a href="#">Presentación de Isabel Ca...</a>	Presentaciones	Febrero 27, 2011
▼	0/1	<input type="checkbox"/> re: Identidad docente y m...	La identidad docente	
		<a href="#">re: Identidad docente y m...</a>	La identidad docente	Febrero 27, 2011
▼	0/1	<input type="checkbox"/> re: Mostrarse como un mae...	La identidad docente	
		<a href="#">re: Mostrarse como un mae...</a>	La identidad docente	Febrero 27, 2011
▼	0/1	<input type="checkbox"/> re: Identidad docente y m...	La identidad docente	
		<a href="#">re: Identidad docente y m...</a>	La identidad docente	Marzo 1, 2011
▼	0/1	<input type="checkbox"/> "No se por que me llamis...	La identidad docente	
		<a href="#">"No se por que me llamis...</a>	La identidad docente	Marzo 1, 2011
▼	0/1	<input type="checkbox"/> re: Presentación del foro...	La pertenencia al grupo	
		<a href="#">re: Presentación del foro...</a>	La pertenencia al grupo	Marzo 1, 2011
▼	0/1	<input type="checkbox"/> re: implicación emocional...	La identidad docente	
		<a href="#">re: implicación emocional...</a>	La identidad docente	Marzo 5, 2011
▼	0/1	<input type="checkbox"/> re: colegio religioso	Situaciones del contexto	
		<a href="#">re: colegio religioso</a>	Situaciones del contexto	Marzo 11, 2011
▼	0/2	<input type="checkbox"/> Grupos flexibles o de ref...	La investigación como parte de la enseñanza	
		<a href="#">Grupos flexibles o de ref...</a>	La investigación como parte de la enseñanza	Marzo 12, 2011
		<a href="#">re: Grupos flexibles o de...</a>	La investigación como parte de la enseñanza	Marzo 13, 2011
▼	0/1	<input type="checkbox"/> re: no hace caso	Situaciones del contexto	
		<a href="#">re: no hace caso</a>	Situaciones del contexto	Marzo 20, 2011

▼	0/1	<input type="checkbox"/>	re: no hace caso	Situaciones del contexto	
			<a href="#">re: no hace caso</a>	Situaciones del contexto	Marzo 23,
▼	0/1	<input type="checkbox"/>	re: El papel del profe de...	La identidad docente	
			<a href="#">re: El papel del profe de...</a>	La identidad docente	Abril 13, 2
▼	0/1	<input type="checkbox"/>	re: niño conflictivo	Situaciones del contexto	
			<a href="#">re: niño conflictivo</a>	Situaciones del contexto	Abril 13, 2
▼	0/1	<input type="checkbox"/>	re: ¿Qué es lo que realme...	La identidad docente	
			<a href="#">re: ¿Qué es lo que realme...</a>	La identidad docente	Abril 15, 2
▼	0/1	<input type="checkbox"/>	re: Un momento de reflexi...	Valoraciones y síntesis	
			<a href="#">re: Un momento de reflexi...</a>	Valoraciones y síntesis	Abril 20, 2
▼	0/1	<input type="checkbox"/>	re: que usar?	Recursos	
			<a href="#">re: que usar?</a>	Recursos	Mayo 4, 2
▼	0/1	<input type="checkbox"/>	re: actividades y recurso...	La investigación como parte de la enseñanza	
			<a href="#">re: actividades y recurso...</a>	La investigación como parte de la enseñanza	Mayo 4, 2
▶	0/1	<input type="checkbox"/>	re: Semana del Básquet	La investigación como parte de la enseñanza	

#### Mensajes recopilados:

-----  
Mensaje nº 776

Enviado por el Miércoles, Febrero 21, 2007 21:15

Asunto Presentación de Isabel Caro

Hola a todos!!! Yo soy Isa, y soy estudiante de tercero de magisterio de educación física de la universidad de Barcelona. Y me presentaré un poquito: mi deporte es el tenis... (empece con 11 años y casi por casualidad), y a los 17 empecé a dar clases a los más peques; y a partir de ahí, he estado trabajando de monitora de tenis y entrenadora de diferentes grupos: mini tenis, iniciación y base, competición y adultos. También competí durante dos años a paddel a nivel nacional... pero ahora, ya no compito (o al menos durante un tiempo). Como Anna, hoy he ido al cole a presentarme, y para mí ha sido una grata sorpresa ver que me esperaban. He estado hablando

con el director del centro y con la jefe de estudios, y han sido muy majos conmigo. Me han explicado como trabajan ellos, me han enseñado el centro, y me han dicho que les gusta tener alumnos de prácticas (actualmente, tienen a otra alumna haciendo prácticas pero solo un día a la semana). Me han preguntado si tenía que hacer un periodo generalista (ya que el lunes también empieza un alumno de musical y a él le ha dicho su tutor que solo haga una semana de generalista); y que como cada tutor de la universidad quería una cosa diferente, pues que aún no me habían asignado un grupo para hacer la etapa generalista. Después me han presentado al profesor de educación física con el que estaré durante el periodo especialista. Estoy contenta. Todos parecían tener ganas de que empezara, ahora solo falta ver como van las prácticas y que grupo me toca el lunes y que tal que el profe!!! Suerte a todos!!!!!!!!!!!!!!

-----  
Mensaje nº 812[En respuesta al nº. 806]

Enviado por el Martes, Febrero 27, 2007 22:28

Asunto re: Identidad docente y miedo al aula

Hola a todos! Ayer empecé las practicas y estoy haciendo la parte generalista en una clase de 3º. Y ayer ya me encuentre con el problema de como actuar (y sobre todo hoy) dentro del aula: no sabía si mostrarme dura o bien, como habeis comentado antes, ser "colegas". Yo he optado por hacerme respetar, pero siendo cercana (que no colega) de ellos. Y parece que me ha dado resultado... Hoy me he quedado sola en la clase y me ha tocado corregir los deberes de matematicas: y la verdad, es que mientras he estado a solas con ellos, me han escuchado y hecho caso, aunque cuando han visto que venia su profe, han intentado probar hasta donde era capaz de llegar yo. Pero creo que al ver ellos que yo seguia con la clase, y que la maestra me dejaba a mí, han visto que yo no iba a dejar de actuar así. La verdad es que la situación, aunque al principio fue muy extraña, y me encontraba sin saber muy bien que hacer, finalmente ha salido bien, y estoy contenta: los niños han empezado a preguntarme también sobre las cosas de clase, y entre ellos se iban diciendo: "He, que esta Isa, y es la profe..." Bueno, espero que a alguno le sirva mi comentario! Qua vaya muy bien!!! Isa.

-----  
Mensaje nº 813[En respuesta al nº. 798]

Enviado el Martes, Febrero 27, 2007 22:42

Asunto re: Mostrarse como un maestro desde el primer dia

Hola Ana y a todos! Yo tambien me he encontrado con esta



situacion... La maestra me presento como si fuera otra maestra más a la que tenian que respetar y hacer caso. Ayer también me tocó hacer un dictado, y hoy he hecho lectura con las 3 niñas marroquis y he corregido matematicas, y no ha ido mal. Pero tenia el problema de que no sabia que hacer si se dirigian a mi y estaba su maestra en clase. Y tb m ha pasado como a ti, q m han preguntado si podían ir al baño; yo le preguntado que hacer a ella, cuando no habia ningun niño delante, (si yo les podía dar permiso y eso) y ma dixo q yo hiciera lo que creyera oportuno...: que les podía mandar callar, regañar o lo que creyese que hiciera falta... Pero bueno, aun me da cosa hacer de maestro si está presente la profesora.

-----  
Mensaje nº 841 [En respuesta al nº. 830]

Enviado por el Jueves, Marzo 1, 2007 22:06

Asunto re: Identidad docente y miedo al aula

Hola! Esto ultimo q has dicho (dialogar con la clase y buscar soluciones entre todos) lo intento el otro dia la tutora de mi grupo, y la verdad es q n funciono nada... al momento estabamos igual. Se hablo con los niños de lo que estaba pasando (no habian trabajado y se habian desmadrado en la clase de musica) y ellos daban sus opiniones y proponian soluciones... pero tal y como lo decían lo olvidaban, y volvian a hacer lo mismo que un rato antes. Yo tampoco creo que debamos ir de superiores, y estoy de acuerdo en ganarnos su respeto a partir de que ellos vean que los respetamos, pero creo que hay ocasiones en los que si debemos hacernos notar y decir que somos nosotros (el tutor o nosotros mismos) quienes llevamos las clases y no ellos.

-----  
Mensaje nº 842

Enviado por el Jueves, Marzo 1, 2007 22:28

Asunto "No se por que me llamis la atencion a mí!"

Hola, durante estos dias, se ha dado una situación en la clase: hay un niño que es muy movido; pero no solo eso, sino que es respodon, irrespetuoso y molesta a los demas (les pega incluso). Hoy mismo, mientras estabamos en clase, le hemos visto como se acercaba a una de las compañeras y le daba un golpe sin ningun motivo (la chiquilla estaba de espaldas a el haciendo la faena que le tocaba). La maestra se ha dirigido a el, y le ha reñido; y el, le ha contestado que no entendia por que le reñia... (el niño tiene 8 años...). Todos los profesores se quejan de él: no trabaja en las clases, en ninguna; y ademas, como he dicho, molesta a los

compañeros. La tutora ha optado por sentarlo solo en una mesa (se sientan en grupos de 4): quitaba el material de la mesa, lo tiraba... ¿Alguien tendría alguna idea sobre que hacer?

---

Mensaje nº 843[En respuesta al nº. 822]

Enviado por el Jueves, Marzo 1, 2007 22:32

Asunto re: Presentación del foro sobre la pertenencia al grupo

Si, yo también opino igual: creo que en muchas ocasiones se le quita importancia la clase de educación física, e incluso que algunos de los maestros la ven como una manera de que los niños se cansen y estén sentados y callados en clase. Creo q es importante que hagamos ver que nuestra area es igual que las otras, y q nosotros, como especialistas, fomentamos n solo el desarrollo del cuerpo y del movimiento, sino ayudarles en su desarrollo como personas.

---

Mensaje nº 872[En respuesta al nº. 856]

Enviado por el Lunes, Marzo 5, 2007 13:58

Asunto re: implicación emocional

Hola!! Hoy me ha ocurrido algo relacionado con este tema. En mi clase, hay tres niñas magrebies: dos comparten el mismo dialecto y la otra no, y además, a esta última le cuesta mucho entender las cosas e incluso avanza m´as despacio que el resto. Pues bien, las otras dos niñas, la dejan totalmente de lado. Ahora les ha dado por hablar entre ellas en su dialecto para que la tercera no se pueda enterar, y ni siquiera le dejan que se les acerque. Hoy, en la clase de educación física, entre ellas 2, habían decidido no aceptarla en el grupo (se tenían que hacer grupos de 5); y cuando el profe ha dicho que ella tb iría allí, solo la querían pillar a ella en el juego del pilla pilla, o no le pasaban la pelota en las actividades con balones. Aunque yo haya intentado mantenerme al margen, ha sido difícil, y al final, me quedado junto a este grupo para controlar que dejaran participar a todos, y no ser solo ellas las que jugaran. Quieras o no, te acabas implicando emocionalmente. A mi, esta niña, me ha dado mucha pena hoy. ¿Que se supone que tenía que hacer? pues yo he hecho lo que creía mejor para todos, y al final lo he comentado con el profe, y me decía que él tb acaba haciendo cosas similares.

---

Mensaje nº 964[En respuesta al nº. 894]

Enviado por el Domingo, Marzo 11, 2007 21:40

Asunto re: colegio religioso

Hola. Yo estoy de acuerdo con lo que dicen Anna y Adrian.

Creo a los niños hay que enseñarles e inculcarles una serie de normas y valores para la vida, tanto dentro de la escuela como fuera de ella; y que les debemos marcar unos límites. Pero la palabra disciplina también suena a mí a seguir todo lo que se les impone al pie de la letra. Creo que como habéis dicho, hay momentos para todo. Y soy de la opinión de que nos tenemos que hacer respetar sin que nuestros alumnos nos tengan miedo, y creo que esto no se consigue imponiendo nada, sino negociando y llegando a acuerdos con ellos. Me parece que si intentamos imponer todo el rato, no conseguimos nada; sino que logramos que los niños se revelen y estén menos motivados. En cambio, con el diálogo, podemos saber que es lo que más les gustaría, y así tener una idea más clara de cuáles son sus necesidades y de qué manera motivarlos más. Besos y saludos a todos!!!!

-----

Mensaje nº 966

Enviado por el Lunes, Marzo 12, 2007 14:57

Asunto Grupos flexibles o de refuerzo

Hola! Que creéis sobre los grupos flexibles o de refuerzo? Creéis que son efectivos? En el cole, hay se hacen grupos flexibles para castellano y catalán: en estos grupos, una profesora se lleva de la clase a gente de los dos 3ºs a otra aula y les ayudan en estas materias. Pero en mi clase, hay tres niñas magrevies, y solo una va a estas clases de refuerzo, las otras dos se quedan en la clase normal haciendo una tarea diferente. Aunque sí que es verdad, que a la tarde, después del horario de clase, tienen una hora en otra clase para ponerlas al día poco a poco. La verdad, es que no sé hasta qué punto son efectivos estos grupos. Que opináis vosotros? Yo creo que si se llevan a cabo estos grupos, deberían ir todos los niños que tuvieran problemas, y no solo unos cuantos. Quer creéis? Un abrazo, Isa.

-----

Mensaje nº 993[En respuesta al nº. 966]

Enviado por el Martes, Marzo 13, 2007 21:56

Asunto re: Grupos flexibles o de refuerzo

La verdad, es que en mi grupo, lo que no encuentra tan bien es que solo 4 vayan a este grupo reducido, pero que dejen fuera a las dos niñas magrevies. Ellas necesitan bastante más que alguno de los que van en el grupo; pero en cambio, las dejan en clase haciendo fichas, y si, un par de días por la tarde van a refuerzo dentro de grupo. Sobre las ACI, yo sé que en el cole hay varias adaptaciones curriculares: hay niños de educación especial, niños con problemas de sordera y algunos que son USE (creo que se escribe así), que por lo que me han explicado son niños con más problemas que un simple

retraso o con dificultades de aprendizaje: estos niños pueden ser autistas, pueden tener graves problemas de comportamiento u otros problemas. Saludos!!!!

-----  
Mensaje nº 1097[En respuesta al nº. 1076]

Enviado por el Martes, Marzo 20, 2007 14:02

Asunto re: no hace caso

Hola a todos. Yo creo q esta es una situacion que todos hemos vivido ya!!! La solucion¿? N creo q haya una unica solucion que sirva para todos, las que sirven para algunos o en momentos determinados en otros grupos n surgen efecto. Y tampoco creo q sea un problema de clase social alta o baa, sino que nos estamos encontrando en un momento en el que el papel del maestro esta desprestigiado. Un saludo a todos!!!!!!!

-----  
Mensaje nº 1135[En respuesta al nº. 1112]

Enviado por el Viernes, Marzo 23, 2007 14:00

Asunto re: no hace caso

hola, lo que queria expresar es que, para algunas personas, nuestro trabajo no es importante (por suerte, n todo el mundo piensa así). Pero si que es verdad que hoy en dia nos encontramos con que tenemos que dar muchisimas explicaciones sobre porqué hacemos una cosa u otra; o bien t puedes encontrar en una situacion en la cual un padre te venga a avisar "dicendote" que no eres nadie para castigar a su hijo o para decirle segun que cosas... Hemos pasado del extremo en el que el maestro era una persona con autoridad y al cual se respetaba (no quiero decir con esto que esté de acuerdo con la manera de actuar de los maestros de hace años- tipo: la letra con sangre entra-) a una vision del que el maestro es una figura con cada vez menos apoyo... No se si alguien tambien opina asi, o si me explico bien. Un saludo!!!!!!!

-----  
Mensaje nº 1258[En respuesta al nº. 1240]

Enviado por el Viernes, Abril 13, 2007 12:42

Asunto re: El papel del profe de educación física

Hola a todos!!!!!!!!!! Yo también pienso igual q vosotros. En mi colegio, aun hay algunos maestros que piensan que las clases de educacion física sirven para que los niños corran y se cansen, y así estén más camados y quietos en el aula. Y creo que debemos ser los maestros de educación física los primeros en darle importancia a nuestra área y valorarla más de lo que algunos profesores lo hacen. Pienso que tenemos la suerte de actuar de manera muy directa con los niños, y esto nos permite conocer y valorar más a los niños, e incluso ver qué dificultades tiene cada uno de ellos. Hay profesores que no se dan cuenta del trabajo que

hacemos y creen que nos dedicamos a hacer deporte con nuestros alumnos: pero deberíamos hacerles entender que nuestra materia enseña una serie de valores que en tras no se dan; fomentamos el trabajo en equipo, la cooperación entre ellos, intentamos que sean capaces de resolver los problemas que se les plantea dentro de nuestra área... Así pues, nuestro papel es muy importante, y creo que deberíamos hacerselo saber a algunos de los maestros que no lo ven así. Un beso a todos (y perdonad por la extension).

-----  
Mensaje nº 1259[En respuesta al nº. 1233]

Enviado por el Viernes, Abril 13, 2007 12:50

Asunto re: niño conflictivo

Hola Laia, yo tengo un caso complicado pero en quinto. Hay un niño que tenía como "ataques" y había atacado alguna vez a un par de compañeros (siempre lo mismo): los había cogido por el cuello, y tiene tanta fuerza que costaba separalos. POs bien, hace una semana, estaban en la biblioteca y al ver entrar a uno de estos dos compañeros, se lanzo hacia el y lo volvio a coger por el cuello. Los maestros fueron a hablar al equipo directivo, y estos le decian que el niño tenia problemas y que habia que tenerlo en cuenta. pero en la clase no está el solo, sino que hay 24 niños más. ¿Que hay que hacer? El profesor no puede estar solo pendiente de el; y si pasa algo, ¿de quien seria la culpa si ya han estado avisando de esta problematica?

-----  
Mensaje nº 1273[En respuesta al nº. 1009]

Enviado el Domingo, Abril 15, 2007 14:50

Asunto re: ¿Qué es lo que realmente evaluamos?

Hola, como muchos de vosotros ya habeis comentado, en mi colegio se ha dado un caso de este tipo: un niño que hacia las actividades muy bien(tiene facilidad para los deportes) pero que molestaba y arruinaba las clases; y ademas, no había presentado un trabajo en las fechas marcadas y se habia justificado diciendo que el trabajo no servia para nada. En la reunion de evaluacion, el profesor de educacion física, junto con el resto de especialistas y el tutor llegaron al acuerdo de suspenderle el trimestre en esta área a ver si así conseguian que el niño cambiara su actitud.

-----  
Mensaje nº 1325[En respuesta al nº. 1204]

Enviado por el Viernes, Abril 20, 2007 10:06

Asunto re: Un momento de reflexión

Hola a todos!! 1. Creo que la experiencia de e-diario es muy positiva, ya que nos permite compartir nuestros

experiencias, dudas y opiniones con otros compañeros que se encuentran en la misma situación que nosotros. De este modo, vemos que muchas cosas que nos suceden a nosotros también les pasa a otros y nos podems ayudar.

2. La temática de los foros me parece correcta, aunque en ocasiones nosotros mismos la mezclamos (pero a veces es difícil separar los temas). Faltaría, como ya ha comentado algun compañero, un apartado donde se pudieran incluir actividades. 3. Creo que todos respetamos las opiniones de los demas (o creo que al menos se intenta). Aunque si que es cierto que en algun tema ha quedado muy claro quine estaba de acuerdo con quienm y quien no.

---

Mensaje nº 1533[En respuesta al nº. 1518]

Enviado por el Viernes, Mayo 4, 2007 11:57

Asunto re: que usar?

Hola a todos. En el cole, hemos utilizado las botellas de suavizante (recortadas) para hacer actividades con pelotas; también hemos hecho una especie de manoplas con carton. Y he visto hacer (aunque no en la escuela) pelotas con guantes de latex o globos para que boten. Hay una pagina de internet [www.elsmestres.com](http://www.elsmestres.com) que es valenciana, en la que actualmente hay un link que te conduce a un espacio en el que te explica como hacer material alternativo y reciclado. También, además de las explicaciones, hay videos, y podibles actividades a relaizar con este material. Qua vaya bien a todos.

---

Mensaje nº 1534[En respuesta al nº. 1467]

Enviado por el Viernes, Mayo 4, 2007 12:01

Asunto re: actividades y recursos

Hola!! Me parece una idea genial! Yo también tengo diseñados circuitos-historia para los niños de inicial; ademas, creo q seria bueno hacer como ya han dicho, una base de "datos". Si quereis, puedo colgar el circuito en el foro. Saludos!!

---

Mensaje nº 1708[En respuesta al nº. 1695]

Enviado por el Viernes, Mayo 18, 2007 13:27

Asunto re: Semana del Básquet

Hola Miriam, nosotros hicimos algo parecido pero sobre tenis. El club de tenis de mollet (en el q trabajo) juntamente con el ayuntamiento y otras entidades deportivas hicieron una reunion informativa con todas las escuelas para proponer dar a conocer estos deportes. En el cole me dijeron si a mi me importaba hacer de

## **Apéndice # 8**

**Formato para registrar la opinión en la validación del instrumento**

**Ficha de Validación.**

Profesor: \_\_\_\_\_

Universidad: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

<b>Aspectos generales</b>	
Condiciones propuestas para la aplicación:	
Diagramación:	
Secuencia:	
Instrucciones: (claridad)	
Tipo de pregunta elegido:	

<b>Aspectos formales por pregunta.</b>	
Formulación clara y vinculada a la experiencia.	
# pregunta	Comentarios y sugerencias.





Valora apropiadamente el indicador	
# pregunta	Comentarios y sugerencias.

Otras observaciones