



# El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Prácticum de Formación del Profesorado

Mercedes Reguant Álvarez

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

***El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y  
Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Practicum de  
formación del profesorado.***

**MERCEDES REGUANT ALVAREZ  
Barcelona, 2011**



**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO**

**“EDUCACIÓN Y SOCIEDAD:  
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS”  
*Bienio 2005-2007***

***El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y  
Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Practicum de  
formación del profesorado.***

**Realizada por:  
MERCEDES REGUANT ALVAREZ**

**Dirigida por:  
DR. JOAN MATEO ANDRÉS  
DR. ANTONI SANS I MARTÍN**



## **AGRADECIMIENTOS**

Mi profundo y reiterado agradecimiento a mis tutores Joan Mateo Andrés y Antoni Sans i Martín, porque a pesar de sus múltiples ocupaciones siempre han encontrado tiempo para mí, porque a pesar de sus encumbradas posiciones siempre me han hecho sentir como igual y porque han sido para mí verdaderos maestros tanto en lo profesional como en lo personal. Gracias por ser tan extraordinarios y compartirlo conmigo.

Debo agradecer muy especialmente a Marta Capllonch por haberme permitido formar parte de la experiencia e-Diario, que con tanto mimo y profesionalidad ha generado, impulsado y visto crecer, igual que al resto de los miembros del equipo de innovación: Francesc Buscá, Carmen Trigueros, Manuel Navarro, Francisco Javier Castejón y Enrique Rivera, que se mostraron abiertos a mi propuesta desde el inicio y me alentaron con su entusiasmo y su experiencia. Igualmente los estudiantes que participaron en la experiencia han sido una fuente de frescura y han estado dispuestos a colaborar en la experiencia y en el desarrollo de este trabajo.

Quiero agradecer a Mis Maestros, que han dejado una huella imborrable: César Villarroel quien me asomó a la ventana de la evaluación por primera vez, Leonardo Carvajal quien me enseñó que rigor y pasión son dos hermanas de la misma casa, Alexis Coronado que una vez me dijo que el único que no se equivoca es el que no hace nada y Víctor Guédez cuya fecundidad intelectual solo es superada por su caballerosidad.

Comencé a vivir sola a los dos meses de haberme graduado de maestra, defendí mi tesis de grado y me casé el mismo año, mi especialización coincidió con el nacimiento de mis dos hijos, el doctorado lo inicié con mi mudanza a Barcelona, cambios profundos de vida acompañados de logros académico... y en este último caso ha coincidido también con el conocimiento de personas muy significativas para mí, mis profesores/as y compañeros/as del doctorado que han sido un bálsamo en esta nueva experiencia de vida, todos ellos y muy especialmente Olga,

Nery y Josep me han acompañado desde el mes siguiente a mi llegada y espero lo hagan por mucho más tiempo, me siento muy agradecida por haberlos encontrado.

En el Departamento de Métodos hay muchas personas importantes para mi, Assumpta, Marigel, Mercedes, mis compañeros/as de Instruments i estratègies de recollida d'informació, de Observació en el aula, del proyecto de El Salvador o del proyecto de Acogimiento familiar del GRISIJ, todos y todas han sido maravillosas personas, que a sabiendas o no, han permitido que esta investigación pudiera hacerse, por que en conjunto me han acogido y valorado, me han abierto oportunidades de trabajo y me han devuelto la posibilidad de posicionarme en esta maravillosa ciudad, de la que me siento parte.

A mis grandes afectos, mi familia y amigas:

La memoria de mi padre Enrique; mi mamá Alejandra y la tieta Julia... porque siempre me han apoyado y querido incondicionalmente y me han enseñado el valor del esfuerzo y el tesón.

Mi marido Valentín, porque me alentó a embarcarme en esta aventura, cree en mí a pesar de las equivocaciones y cada día, desde que lo conocí me hace sentir especial y amada.

Mis hijos Arturo y Jesús Enrique, tan distintos entre si y tan iguales en su solidaridad y afecto hacia mi, han sacrificado su tiempo y apostado por mi éxito, ahora que ya empiezan a ser unos hombres, les agradezco la pasión con que asumen su vida, porque quiero creer que es el legado que les he dejado.

Mi hermana y amigas, Ani, Ruth y Katy, con quienes confío mis penas y alegrías y siempre están allí para mi, muestra de que el afecto no conoce fronteras, cada una sorprendente a su manera y las tres incondicionales.

Maribel, Migdaly, Ana Tahí, Amalia, Jully, Ana, Hany, Maruja, Marielena... mujeres extraordinarias, soy muy afortunada por haberlas tenido como compañeras de viaje, sin importar que tan largo o corto haya sido el trayecto de compañía.

Se que ha sido extensa la lista, pero cada una de las personas mencionadas ha tenido un papel protagonista en esta historia, así que mil gracias a todos y todas...

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>29</b>
<b>1. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO A COMPETENCIAS .....</b>	<b>31</b>
1.1 Antecedentes y evolución del concepto de competencias.....	31
1.2 El Espacio Europeo de Educación Superior EEES.....	39
1.3 Concepto y tipos de competencias .....	41
1.4 Planeación, desarrollo y evaluación de competencias .....	47
<b>2. PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO Y AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE.</b>	<b>61</b>
1.5 El pensamiento crítico reflexivo .....	61
1.6 La autonomía personal.....	72
1.7 La autonomía de aprendizaje.....	77
<b>3. ENTORNOS VIRTUALES Y APRENDIZAJE COLABORATIVO, ELEMENTOS PRESENTES EN EL E-DIARIO .....</b>	<b>85</b>
<b>4. LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL <i>PRACTICUM</i>.....</b>	<b>91</b>
<b>ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>101</b>
<b>1. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>103</b>
1.1. Método de investigación .....	103
1.2. Objetivos.....	116
1.2.1. Metacompetencias PCR y AA.....	116
1.2.2. e-Diario como estrategia pedagógica durante el Practicum .....	117
1.3. Diseño de la investigación .....	123
1.4. Fase exploratoria y de reflexión.....	124
1.5. Caso.....	126
1.6. Planificación .....	127
1.7. Entrada en el escenario .....	129
1.8. Recogida y análisis .....	129
1.8.1. Evaluación del Contexto: .....	129
1.8.2. Evaluación de Necesidades / Entrada:.....	130
1.8.3. Evaluación durante el Proceso: .....	130



1.8.4. Evaluación del producto, resultados: .....	131
1.9. Retirada del escenario .....	131
<b>2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....</b>	<b>133</b>
2.1. Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información.....	133
2.1.1. Evaluación del contexto.....	133
2.1.2. Evaluación de entrada.....	135
2.1.3. Evaluación del Proceso.....	137
2.1.4. Evaluación del producto, Resultados .....	139
2.2. Estrategias e instrumentos de recogida de información.....	140
2.2.1. Análisis bibliográfico - documental.....	143
2.2.2. Observación .....	143
2.2.3. Entrevista.....	147
2.2.4. Cuestionarios .....	148
2.3. Tabla de especificaciones .....	153
2.4. Validación de los cuestionarios. ....	157
<b>3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....</b>	<b>159</b>
3.1. Evaluación de las competencias .....	163
3.2. Evaluación del programa e-Diario .....	164
3.3. Criterios éticos y de rigor científico previstos en la investigación. ....	165
<b>4. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO.....</b>	<b>169</b>
4.1. Introducción.....	169
4.2. E-Diario .....	170
4.3. Competencias.....	188
<b>5. EVALUACIÓN DE ENTRADA .....</b>	<b>191</b>
5.1. Introducción.....	191
5.2. E-Diario .....	192
5.2.1. Adecuación del e-Diario a las necesidades de los estudiantes.....	192
5.2.2. Viabilidad inicial del e-Diario .....	199
5.3. Competencias.....	206
<b>6. EVALUACIÓN DEL PROCESO.....</b>	<b>215</b>
6.1. Introducción.....	215
6.2. E-Diario .....	215

6.2.1. Análisis de los foros .....	215
6.2.2. Foro de valoración del proceso.....	256
6.3. Competencias .....	262
6.3.1. En la totalidad del grupo .....	262
6.3.2. Por Universidad participante .....	284
6.3.3. Por participante .....	288
<b>7. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO .....</b>	<b>294</b>
7.1. Introducción.....	294
7.2. Competencias .....	295
7.2.1. Percepciones acerca del PCR .....	295
7.2.2. Percepciones acerca de la AA.....	320
7.3. E-Diario .....	349
<b>REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>357</b>
<b>1. CONCLUSIONES.....</b>	<b>359</b>
<b>2. LÍMITES .....</b>	<b>375</b>
<b>3. PROSPECTIVA.....</b>	<b>378</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>383</b>

## INDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b>	Objeto de estudio. Elaboración propia .....	21
<b>Gráfico 2.</b>	Cuestiones a responder mediante la investigación.....	25
<b>Gráfico 3.</b>	Diferencias entre aprendizaje tradicional y aprendizaje significativo. Elaboración propia. ....	51
<b>Gráfico 4.</b>	Tipos de aprendizaje. Fuente: De Miguel (2006, p. 86) .....	54
<b>Gráfico 5.</b>	Pirámide o triángulo de Miller (1990, p. 63) utilizada como jerarquía de resultados de post secundaria. Fuente: Elizabeth Jones y Richard Voorhees (2002, p. 25).....	56
<b>Gráfico 6.</b>	Tipo de evaluación según distintos criterios. Elaboración propia .....	59
<b>Gráfico 7.</b>	Dimensiones del PCR. Elaboración propia .....	64
<b>Gráfico 8.</b>	Elementos del proceso E-A favorecedores el PCR. Elaboración propia .....	71
<b>Gráfico 9.</b>	La autonomía de aprendizaje. Elaboración propia.....	77
<b>Gráfico 10.</b>	Aprendizaje transitivo a aprendizaje interactivo. Tomado de Silvio 2000 p. 203.....	86
<b>Gráfico 11.</b>	Cuatro enfoques complementarios del desarrollo profesional. Tomado de Gather Thuler (2009, p. 79).....	94
<b>Gráfico 12.</b>	Diseño general del proceso de investigación .....	123
<b>Gráfico 13.</b>	Cronograma de fases/actividades .....	124
<b>Gráfico 14.</b>	Embudo De las decisiones éticas. (Guèdez, 2001b, p. 133) .....	167
<b>Gráfico 15.</b>	Primer objetivo de valoración del contexto.....	169
<b>Gráfico 16.</b>	Segundo objetivo de valoración del contexto .....	170
<b>Gráfico 17.</b>	Pantalla de acceso a los recursos del <i>e-Diario</i> .....	172
<b>Gráfico 18.</b>	Primer objetivo de la valoración de los elementos de entrada.....	191
<b>Gráfico 19.</b>	Segundo objetivo de valoración de los elementos de entrada.....	192
<b>Gráfico 20.</b>	Composición del grupo .....	192
<b>Gráfico 21.</b>	Composición del grupo por roles.....	193
<b>Gráfico 22.</b>	Experiencia del grupo por edades atendidas .....	193
<b>Gráfico 23.</b>	Rasgos de PCR observados en el cuestionario inicial.....	208
<b>Gráfico 24.</b>	Perfil inicial del grupo en PCR.....	208
<b>Gráfico 25.</b>	Rasgos de AA observados en el cuestionario inicial.....	210
<b>Gráfico 26.</b>	Perfil inicial del grupo en AA.....	211
<b>Gráfico 27.</b>	Objetivo de logro de los elementos del proceso .....	215
<b>Gráfico 28.</b>	Hilos de discusión iniciados en los distintos foros.....	217
<b>Gráfico 29.</b>	Intervenciones durante el período distribuidas por foros .....	217
<b>Gráfico 30.</b>	Frecuencia con la que se discuten los distintos temas en los hilos de discusión..	221
<b>Gráfico 31.</b>	Frecuencia de aparición de las preocupaciones del grupo, de acuerdo con los temas que tratan durante el desarrollo de las discusiones. ....	224

<b>Gráfico 32.</b> Cantidad de comentarios que evidencian PCR y AA .....	270
<b>Gráfico 33.</b> Cantidad de comentarios en los que se exhiben evidencias del PCR.....	272
<b>Gráfico 34.</b> Cantidad de comentarios en los que se exhiben evidencias de la AA.....	277
<b>Gráfico 35.</b> Comparación de medias de los indicadores por dimensiones de PCR y AA por universidad participante. ....	285
<b>Gráfico 36.</b> Cantidad de aportes con evidencias de AA y PCR por universidad y grupo de estudiantes. ....	288
<b>Gráfico 37.</b> Porcentaje de representación de los rangos de aportaciones .....	290
<b>Gráfico 38.</b> Porcentaje de estudiantes que iniciaron 0,1,2,3,4,5,6,7u 8 hilos de discusión.....	291
<b>Gráfico 39.</b> Indicadores de PCR acumulados durante el proceso en el grupo UB.....	292
<b>Gráfico 40.</b> Indicadores de AA acumulados durante el proceso en el grupo UB.....	292
<b>Gráfico 41.</b> Objetivo de logro de los elementos al momento de cierre del proceso. ....	294
<b>Gráfico 42.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre sensibilidad al contexto .....	296
<b>Gráfico 43.</b> Aportes indicadores de sensibilidad al contexto en los foros de discusión.....	298
<b>Gráfico 44.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre metacognición .....	299
<b>Gráfico 45.</b> Aportes indicadores de metacognición en los foros de discusión.....	302
<b>Gráfico 46.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas del área cognitiva de PCR, habilidades .....	303
<b>Gráfico 47.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas del área cognitiva de PCR desde el punto de vista formal. ....	304
<b>Gráfico 48.</b> Aportes indicadores del área cognitiva en los foros de discusión.....	305
<b>Gráfico 49.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas del área actitudinal de PCR.....	306
<b>Gráfico 50.</b> Aportes indicadores del área afectiva en los foros de discusión .....	309
<b>Gráfico 51.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la elaboración de juicios como producto del PCR. ....	310
<b>Gráfico 52.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre el automejoramiento como producto del PCR. ....	313
<b>Gráfico 53.</b> Comparación de los miembros del grupo de la UB que evidencian rasgos del PCR en el momento inicial, proceso y final de la experiencia. ....	317
<b>Gráfico 54.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre el conocer el aprendizaje propio como fundamento subyacente de la AA. ....	320
<b>Gráfico 55.</b> Aportes indicadores del conocimiento del propio aprendizaje en los foros de discusión.....	321
<b>Gráfico 56.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de “conocer el aprendizaje propio” como fundamento subyacente de la AA.....	322
<b>Gráfico 57.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre el “saber hacer” como fundamento subyacente de la AA. ....	323
<b>Gráfico 58.</b> Aportes indicadores del “Saber hacer” en los foros de discusión .....	324
<b>Gráfico 59.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de “saber hacer” como fundamento subyacente de la AA. ....	325

<b>Gráfico 60.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre “querer aprender” como fundamento subyacente de la AA. ....	326
<b>Gráfico 61.</b> Aportes indicadores de “querer aprender” en los foros de discusión.....	327
<b>Gráfico 62.</b> Cantidad de aportes por participante hechos en los foros de discusión.....	328
<b>Gráfico 63.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de “querer aprender” como fundamento subyacente de la AA. ....	329
<b>Gráfico 64.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre el área intelectual-cognitiva de las esferas de desempeño de la AA. ....	330
<b>Gráfico 65.</b> Aportes indicadores de la esfera intelectual-cognitiva en los foros de discusión .	331
<b>Gráfico 66.</b> Cantidad de hilos de discusión iniciados en los foros de discusión .....	332
<b>Gráfico 67.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de la “autonomía intelectual-cognitiva”.....	332
<b>Gráfico 68.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre “autonomía afectiva” una de las esferas de desempeño de la AA. ....	333
<b>Gráfico 69.</b> Aportes indicadores de autonomía afectiva en los foros de discusión .....	334
<b>Gráfico 70.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de la “autonomía afectiva” como área de la AA. ....	335
<b>Gráfico 71.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas sobre “autonomía moral” una de las esferas de desempeño de la AA. ....	336
<b>Gráfico 72.</b> Aportes indicadores de “autonomía moral” en los foros de discusión .....	337
<b>Gráfico 73.</b> Resultados del cuestionario a la pregunta de relación entre el e-Diario y el desarrollo de la “autonomía moral” .....	338
<b>Gráfico 74.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas de percepción del nivel de desarrollo del “Establecimiento de contactos por sí mismos con cosas e ideas” .....	340
<b>Gráfico 75.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas de percepción del nivel de desarrollo del “Comprensión por si mismo de fenómenos y textos” .....	341
<b>Gráfico 76.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas de percepción del nivel de desarrollo de la “Planeación por si mismos de acciones y solución de problemas” .....	343
<b>Gráfico 77.</b> Resultados del cuestionario a las preguntas de percepción del nivel de desarrollo de la “Ejercitación de actividades por si mismos y mantenimiento de la motivación para la actividad y el aprendizaje” .....	345
<b>Gráfico 78.</b> Comparación de los miembros del grupo de la UB que evidencian rasgos de la AA en el momento inicial, proceso y final de la experiencia. ....	346
<b>Gráfico 79.</b> Pantalla del e-Diario con la cantidad de mensajes durante el período. ....	355

## INDICE DE CUADROS O TABLAS

<b>Cuadro 1.</b>	Enfoque de competencias. Tomado de (Rué, 2008, p. 3 y 4).....	36
<b>Cuadro 2.</b>	Listado de experiencias e instituciones significativas que consideran el PCR y AA. Elaboración propia .....	47
<b>Cuadro 3.</b>	Pensamiento crítico reflexivo.....	68
<b>Cuadro 4.</b>	Autonomía intelectual y moral .....	76
<b>Cuadro 5.</b>	Elementos que estimulan la AA, comparación de autores.....	81
<b>Cuadro 6.</b>	Desarrollo de la AA con énfasis en el docente.....	82
<b>Cuadro 7.</b>	Relación de objetivos de la fase empírica.....	122
<b>Cuadro 8.</b>	Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información para la evaluación del contexto. ....	135
<b>Cuadro 9.</b>	Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información para la evaluación de entrada de los estudiantes .....	137
<b>Cuadro 10.</b>	Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información para la Evaluación del proceso .....	139
<b>Cuadro 11.</b>	Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información para la Evaluación del producto, Resultados.....	140
<b>Cuadro 12.</b>	Técnicas utilizadas para recoger la información asociados a los momentos del proceso.. ..	142
<b>Cuadro 13.</b>	Categorías de análisis para valorar el perfil de los estudiantes.....	150
<b>Cuadro 14.</b>	Tabla de especificaciones para el cuestionario-entrevista final .....	156
<b>Cuadro 15.</b>	Vinculación de los objetivos, criterios de evaluación y estrategias de análisis de información a las áreas de evaluación: <i>e-Diario</i> y PCR/AA.....	162
<b>Cuadro 16.</b>	Texto inicial de invitación al foro Situaciones del contexto .....	173
<b>Cuadro 17.</b>	Texto inicial de invitación al foro La identidad docente .....	173
<b>Cuadro 18.</b>	Texto inicial de invitación al foro la Pertenencia al grupo .....	173
<b>Cuadro 19.</b>	Texto inicial de invitación al foro la Investigación como parte de la enseñanza....	174
<b>Cuadro 20.</b>	Texto inicial de invitación al foro de presentaciones .....	175
<b>Cuadro 21.</b>	Texto inicial de invitación al foro de valoración intermedia .....	175
<b>Cuadro 22.</b>	Texto inicial de invitación al foro de valoración final y cierre.....	177
<b>Cuadro 23.</b>	Texto inicial de invitación al foro de recursos.....	177
<b>Cuadro 24.</b>	Comparación entre planes docentes de universidades participantes.....	204
<b>Cuadro 25.</b>	Cantidad de rasgos de PCR observados en las respuestas iniciales de los estudiantes. ....	207
<b>Cuadro 26.</b>	Discriminación de los rasgos de PCR observados en las respuestas iniciales de los estudiantes. ....	209
<b>Cuadro 27.</b>	Cantidad de rasgos de AA observados en las respuestas iniciales de los estudiantes. ....	209

<b>Cuadro 28.</b> Discriminado de rasgos de AA observados en las respuestas iniciales de los estudiantes. ....	211
<b>Cuadro 29.</b> Intervenciones durante el período .....	216
<b>Cuadro 30.</b> Títulos de los hilos de discusión iniciados en cada foro y frecuencia de intervenciones obtenidas, ordenados por frecuencia.....	220
<b>Cuadro 31.</b> Frecuencia de las aportaciones en los foros asociados a los temas de discusión	223
<b>Cuadro 32.</b> Frecuencia de las aportaciones en los foros asociados a grandes temas.....	223
<b>Cuadro 33.</b> Categorías utilizadas para el análisis de evidencias de Pensamiento Crítico Reflexivo con ejemplos de los foros.....	265
<b>Cuadro 34.</b> Categorías utilizadas para el análisis de evidencias de Autonomía de Aprendizaje con ejemplos de los foros.....	268
<b>Cuadro 35.</b> Cantidad de veces que aparecen comentarios en los foros, que evidencian o son indicadores de las características asociadas a la AA y el PCR.....	269
<b>Cuadro 36.</b> Total de participantes por universidad, frecuencia de aparición de los indicadores y media. ....	284
<b>Cuadro 37.</b> Correlación entre número de aportaciones e indicadores de PCR y AA .....	286
<b>Cuadro 38.</b> Participantes ordenados por frecuencia de comentarios indicadores de PCR y AA. ....	289
<b>Cuadro 39.</b> Cantidad de indicadores ordenada por rangos .....	290

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo N° 1: Acta de instalación del equipo de innovación
Anexo N° 2: Diario de campo
Anexo N° 3: Registro de participación
Anexo N° 4: Transcripción del Focus Group
Anexo N° 5: Cuestionario inicial aplicado a los estudiantes
Anexo N° 6: Guión de entrevista
Anexo N° 7: Cuestionario final
Anexo N° 8: Instrumento de planificación y registro para la entrevista.
Anexo N° 9: Formato de registro de validación
Anexo N° 10: Memoria Técnica del proyecto
Anexo N° 11: Planes de <i>Practicum</i> de las universidades participantes
Anexo N° 12: Análisis del cuestionario inicial de PCR
Anexo N° 13: Análisis del cuestionario inicial de AA.
Anexo N° 14: Memoria del proyecto de innovación
Anexo N° 15: Foros
Anexo N° 16: Análisis SPSS, ATLAS.ti, Excel

## ELEMENTOS PRELIMINARES

---

### INTRODUCCIÓN





## **JUSTIFICACIÓN**

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, también va variando con el tiempo. Los cambios que se producen abarcan desde las concepciones filosóficas de la educación y sus fines, hasta los aspectos más 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 conviven, desde hace algunos años, los objetivos educacionales expresados en formas de conducta observables con un nuevo paradigma que, en materia de educación y formación, traduce los logros 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 y, 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 y ontológicos (OCDE, 2004, p. 4)

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. En palabras de Delors (1996) “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” (p. 109). En el modelo educativo de desarrollo de competencias parece haber una respuesta ajustada a estas realidades.

Yendo un paso más allá, ha comenzado un debate sobre el desarrollo de las metacompetencias; aquellas que habilitan al individuo para adaptarse continuamente, que facilitan su aprendizaje constante tanto desde el punto de vista cognitivo, porque permiten la asimilación y reorganización del pensamiento, como desde el punto de vista emocional liberando la motivación por aprender y con ello generar su autodeterminación.

Así como los hábitos se forman a través de la repetición de rutinas sencillas, que se establecen en el hogar, en la escuela y en cualquier espacio de aprendizaje en general -primero a través del esfuerzo intencionado de las figuras de autoridad, pares o el entorno, hasta llegar a convertirse en necesidades internas evidenciadas en conductas de nuestra rutina habitual- un recurso con el que cuentan maestros y profesores, para instalar en nuestro comportamiento el deseo de aprender es convertir el aprendizaje en una experiencia significativa para el alumno.

La Unión Europea sensible a los nuevos escenarios previó ... “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, p. 42), En este proceso de creación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se advierten varios retos importantes; entre ellos, un cambio de mentalidad conjunta del profesorado y del alumnado y 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.

Estos cambios deben afrontarse institucionalmente y en cada una de las titulaciones, pero además deben ser asumidos por el cuerpo docente como ente vivo de las universidades. En este sentido, deben revisarse todas las titulaciones

incluida por supuesto la formación de los maestros, en sus distintos bloques disciplinares y el *Practicum*, como una de las fases de mayor importancia nos parece que debe ser objeto de una atención especial.

Por otra parte y como un último 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 la Comunicación, 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. Por ejemplo, el desarrollo de las comunidades virtuales de aprendizaje, que pueden ser vistas como ...“factores que contribuyen a las funciones de generación, conservación y transferencia del conocimiento” (Silvio, 2000, p. 8), y que no escapan a este trabajo ya que el medio utilizado en el *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, que es la experiencia empírica contrastada para este trabajo, es una plataforma virtual.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En un mundo cada vez más global, competitivo y cambiante en el que es necesario responder como conjunto y como individuos de manera autónoma, en el que existen una cantidad enorme de mecanismos de comunicación y manipulación, es indispensable tener criterio y activar la reflexión para la toma de decisiones permanente a la que nos vemos sometidos. Dichas decisiones van en la línea de lograr que los principios sean lo que prime, logrando disminuir la disonancia cognitiva entre lo que debemos hacer y lo que es más fácil, lo que parece más sencillo o requiere menos esfuerzo; potenciando el pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje, como conductas inherentes y permanentes en el actuar frente a distintas circunstancias.

¿Cómo obtener estos resultados? la respuesta puede parecer ingenua, pero no por ello inválida, desde las aulas o mejor desde el cambio en el perfil de los maestros, mecanismo reproductor desde sus orígenes de los valores de la época,

dotándolos primero a ellos de estas metacompetencias que les permitirán actuar de una determinada forma y enseñar de ese mismo modo en las aulas de clase.

Ahora bien, si seguimos esta línea nos enfrentaríamos a un conflicto irresoluble, porque tendríamos que ir a la base de la formación de éstos y esto nos llevaría nuevamente a los elementos establecidos. Sin embargo, siguiendo el pensamiento sistémico, según el cual al variar un componente del sistema modificamos todo el sistema, podemos introducir cambios en una parte de la formación de los maestros, específicamente en el *Practicum* por considerarlo un espacio de gran impacto en la consolidación del perfil del maestro. Con ello estaríamos afectando los resultados producidos, generando el germen de cambio apropiado, que además resulta muy conveniente en este momento preciso en el que hay que generar un cambio por mandato.

Desde esta perspectiva proponemos la introducción de mecanismos y estrategias en el *Practicum* de maestros que potencien la consolidación de sus metacompetencias pensamiento crítico reflexivo (PCR) y aprendizaje autónomo (AA), dado que es el momento oportuno para proponer nuevas formas de hacer. Aún sabiendo que existe una extensa literatura respecto a la formación de maestros y en particular al *Practicum*, el debate sobre competencias se ha mantenido en buena medida en el plano de las ideas, y a pesar de la profundización teórica constante y el altísimo nivel de consenso respecto a su implementación, existe un cierto vacío de experiencias prácticas que demuestren y permitan su operatividad. Pensamos que se abre un espacio claro para su estudio y profundización.

## **OBJETO DE ESTUDIO**

Retomando, por una parte, la significación del PCR y la AA y la importancia de que los maestros hayan desarrollado estas metacompetencias al momento de enfrentar su práctica profesional, considerando la enorme importancia del *Practicum* como período de consolidación del perfil de competencias y, por la otra, que nos encontramos en un momento histórico muy especial por el cambio

cuantitativo que debe asumir la educación, proponemos este estudio acerca de “El desarrollo de las metacompetencias PCR y AA a través del uso del e-Diario, en el *Practicum* de formación del profesorado”.

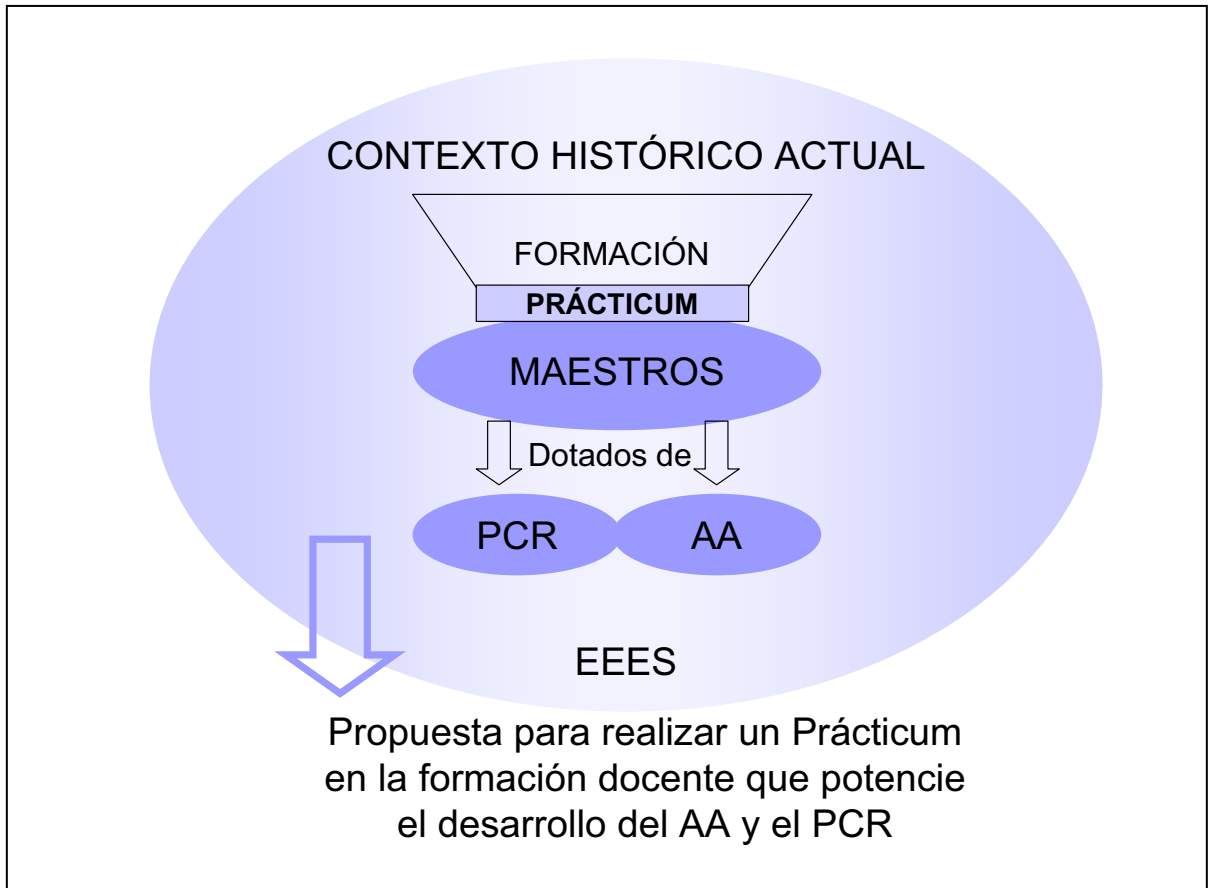


Gráfico 1. Objeto de estudio. Elaboración propia

En esta línea, nos parece de gran utilidad la aparición de experiencias pedagógicas alineadas con estos escenarios, como es el caso del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, el cual pretendemos valorar en su dimensión de práctica innovadora en el desarrollo de las metacompetencias PCR y AA. Aparecen claros indicios de ellas en los hilos de discusión en los foros, de forma espontánea por la necesidad de “acompañamiento” de los estudiantes que

enfrentan el ejercicio docente en la práctica; así como estrategia que implica el aprendizaje colaborativo y un ejercicio de coevaluación formativa y permanente.

Además de potenciadora de los objetivos del *Practicum* de maestros, como se menciona en la Memoria de la experiencia (Capllonch Bujosa et al., 2007) y cuya sencillez de implementación a la par de la significación para sus usuarios, puede convertir al e-Diario en una estrategia muy potente y difundida en las instituciones educativas de educación superior.

### **Situación de la experiencia**

Desde el *Practicum* de maestros de Educación Física, en las Universidades de Barcelona y Complutense de Madrid, dos profesores han iniciado una experiencia innovadora en varias direcciones: la contribución al desarrollo de competencias y la creación de una comunidad de aprendizaje virtual y aprendizaje colaborativo. Esta experiencia “*e-Diario* compartido. Una experiencia colaborativa en red, en el *Practicum* 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 Castejón Oliva de la Universidad Complutense de Madrid institucionalizó la experiencia en su cátedra en 2007. Por su parte la Profesora Marta Capllonch Bujosa de la Universidad de Barcelona continuó 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 (Capllonch, 2006) siendo, además, fruto de esta edición la experiencia del trabajo doctoral que se presenta..

En este momento, una breve descripción del funcionamiento de este Proyecto de Innovación puede contribuir a la comprensión de la experiencia. Se trató de un espacio compartido en la plataforma WebCT de la UB –hoy en día se ejecutaría la experiencia en Moodle, idea que se desarrolla más adelante–, en la que determinados grupos de estudiantes del *Practicum* de maestros de Educación Física estaban inscritos y poseían una clave personal de ingreso. Se les invitó a

participar desde su propia experiencia personal durante las prácticas, y a hacer distintas aportaciones ordenadas en los siguientes foros de discusión:

- Identidad docente,
- Pertenencia al grupo,
- Investigación como parte de la enseñanza,
- Situaciones del contexto.

Las aportaciones hechas por los estudiantes solían ser solicitudes de apoyo, experiencias que deseaban compartir, puntos de vista específicos sobre algún tema, etc., cuyas respuestas eran normalmente facilitadas por otros compañeros, que exponían su punto de vista, respondían a las solicitudes de ayuda, comentaban experiencias similares en otros contextos, ampliaban con otros elementos de reflexión, y todo ello reflejando libremente sus intereses y su posición personal.

Un elemento que parece de suma relevancia en este momento, es que después de elaborada la memoria del proyecto, varió el enfoque de este trabajo, ya que una buena parte de los objetivos propuestos inicialmente quedaron parcialmente cubiertos en dicho documento, del que formé parte como becaria en el grupo de investigación. En ese momento la preocupación se centró en la estrategia, planteando como objetivos del proyecto:

1. Desarrollar un diario compartido entre estudiantes de diferentes universidades como metodología de trabajo, a través de una plataforma virtual para potenciar el desarrollo de las competencias que se exigen en la escuela actual, en especial la reflexión, el análisis crítico, el trabajo colaborativo y la capacidad de aprendizaje.
2. Identificar las necesidades y preocupaciones de los estudiantes en relación a su formación inicial de los maestros y maestras de Educación Física.
3. Potenciar el intercambio de experiencias y la coordinación docente entre el profesorado universitario de diferentes centros, implicados en la asignatura del *Practicum*.



Una vez concluido el trabajo y observada la riqueza que ofrecían los foros como punto de partida para nuevos análisis y comprensiones más profundas sobre la resignificación de los temas y complejidad del pensamiento, así como las lecturas realizadas que arrojaron luz sobre la condición de metacompetencia que adquieren la AA y el PCR, lo que en principio podía haberse planteado como una evaluación de la estrategia se ha convertido en la comprensión en profundidad de su potencia en el desarrollo de ambas metacompetencias. A la vez, se incorporan algunas reflexiones acerca de su potencial como herramienta de coevaluación formativa.

### **CUESTIONES A RESPONDER MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN**

La pregunta fundamental a la que se quiere responder a través de la investigación es: ¿La adopción del e-Diario, como estrategia del *Practicum* en la formación de maestros, consolida el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje, como metacompetencias vitales de su perfil?

La respuesta puede encontrarse a través de muy diversas vías. Una primera aproximación se refleja en la memoria del proyecto de innovación. Sin embargo, con este trabajo se pretende profundizar aún más al respecto, ya que habiendo formado parte del equipo que acompañó la experiencia se percibe la posibilidad de demostrar las ventajas potenciales de esta estrategia, aportando más evidencias, además de caminos diferentes para responder a la pregunta formulada. Esas vías propuestas en este trabajo, también pretenden hacer una modesta contribución en la innovación del análisis de los foros de discusión.

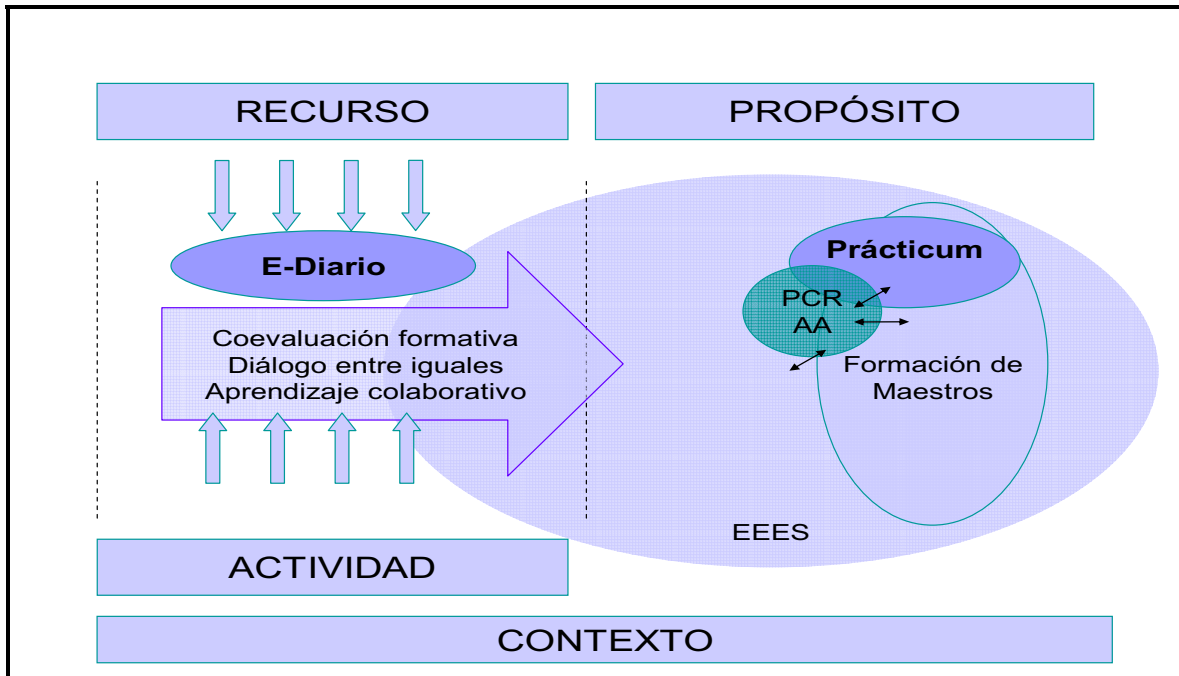


Gráfico 2. Cuestiones a responder mediante la investigación

En el gráfico elaborado se pretende dar una visión de conjunto de los elementos incluidos en la investigación, así como la naturaleza de éstos y sus relaciones. Como eje central del trabajo presente, aparecen dos elementos a nuestro modo de ver consustanciales: por un parte, el *Practicum* como vector u objeto de estudio que quiere ser optimizado; por la otra, su sentido, que serían las metacompetencias PCR y AA que son el elemento que se quiere potenciar, ambos dando sentido al estudio y permitiendo la conjugación del resto de los elementos. El contexto, es la dirección o plano donde se ubica la experiencia y su espacio de retorno, pues es en él se justifica normativamente la búsqueda de alternativas pedagógicas que desarrollen las competencias en los graduados universitarios de la Unión Europea, al tiempo que es el entorno en el que tendrán que insertarse los maestros al graduarse y exhibir un comportamiento que sirva de modelo a los alumnos. La coevaluación formativa, diálogo entre iguales y el aprendizaje colaborativo son las actividades que permiten el desarrollo de las metacompetencias PCR y AA, al tiempo que son resultados en sí mismos, al incorporarlos como dinámica personal de crecimiento y aprendizaje. Por último, el *e-Diario* es el recurso o base “material” que por su atractivo y facilidad permite

ejecutar las actividades de diálogo libre y permanente, durante el Practicum, que conduce al desarrollo del PCR y AA.

Como se intuye, en la pregunta inicial de este apartado, hay varios temas fundamentales, que trataremos de desarrollar a lo largo de este trabajo, pero que encuentran su lógica interna en uno solo, las bondades del e-Diario en el desarrollo de las metacompetencias PCR y AA durante la fase de Prácticum.

## **APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

A pesar de la formación en procesos de evaluación, que de alguna manera condicionan el pensamiento sistemático y estructurado, la aproximación al problema de investigación ha seguido un proceso inductivo y para la autora poco convencional, partiendo de la experiencia hacia su explicación teórica, de los diálogos en los foros a las categorías, de los elementos al todo y de lo particular a lo general.

Esto ha hecho que el camino fuera especialmente difícil, al tiempo que retador, pues ha constituido un esfuerzo de configuración y reconstitución constante de elementos en la búsqueda de sentido e integralidad.

El orden seguido para la presentación del marco teórico sigue una lógica que esperamos que sea de ayuda al lector. En primer lugar, para que éste pueda ir configurando los distintos elementos que servirán para la interpretación de los datos de la parte empírica, partiendo de las competencias y su evolución desde el mundo laboral al escenario académico. En segundo lugar, para desarrollar posteriormente el pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje en su naturaleza como metacompetencias y la importancia de su desarrollo en el perfil del maestro. Esto plantea el tema de la formación docente y dentro de ella el Practicum como espacio idóneo para su consolidación. Y, por último, para justificar las actividades propuestas durante el Practicum, como son el diálogo entre iguales, el aprendizaje colaborativo y la coevaluación formativa, actividades todas que se favorecen con el *e-Diario*, el que se convierte entonces en el último aspecto a desarrollar, como experiencia práctica que sirve de ejemplo de

experiencia pedagógica concreta que potencia los efectos y logros deseables durante el *Practicum*.



## PRIMERA PARTE

---

### MARCO TEÓRICO



## 1. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO A COMPETENCIAS

### 1.1 *Antecedentes y evolución del concepto de 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, p. 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, p. 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 impulsó 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, p. 54). En esta misma línea, en 1975 el Proyecto 128 de Cinterfor/OIT (1979, p. 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 con normas destinadas a este propósito como por ejemplo ISO 9000 y BS 5750, 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, p. 61) el 44% de las 100 empresas más grandes en América Latina poseen una Universidad Corporativa o un órgano similar (SUMAQ, 2011), En Europa el liderazgo lo ostenta el Reino Unido, siendo universidades prestigiosas, entre otras, las de Barclays, British Telecom, Vivendi, AXA, Daimler Chrysler, ABN-Amro, Lufthansa, Fiat y Siemens. En España el número de universidades corporativas es pequeño, aunque existen varias de gran prestigio como la de Unión Fenosa, Santander Central Hispano, Repsol-YPF y Telefónica (Ferrer López, 2009). Estas 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, p. 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), igualmente en el Programme for International Student Assessment (PISA) también de la OCDE, estos últimos con un marco teórico que merece la pena destacar especialmente, pues a pesar de algunas críticas que podrían estimarse y que guardan relación con su enfoque netamente cuantitativo por una parte y con la ética de la comparabilidad rasa, desde su primera aplicación en el año 2000 hasta la última en 2009 han ido profundizando y depurando el conocimiento acerca de las competencias, y sus posibilidades reales de evaluación.

Hasta aquí, se ve con claridad la importancia de adecuar el sistema educativo al desarrollo 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. (Jacques Delors, 1996, p. 109)

En este sentido la educación organizada a partir de contenidos y objetivos, no parece dar respuesta 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, p. 1)

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 desarrolla la formación de maestros. 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, p. 2)

A fin de apreciar la profundidad de las diferencias entre el modelo actual y el propuesto se incluye el cuadro a continuación, el cual nos ha parecido una síntesis muy acertada y completa:

<b>Ámbito considerado</b>	<b>Prioridades</b>	
	<b>Enfoque dominante</b>	<b>Enfoque de competencias</b>
<b>El referente de la formación</b>	La reproducción y aplicación del conocimiento generado I+D	La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación. I+D+I
<b>Foco o eje de la formación</b>	Los programas académicos	Los estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales
<b>Acceso dominante al conocimiento</b>	Enfoques transmisivos Lógico-deductivos Racionalidad intelectual	Enfoques socio-constructivistas Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo Aprender en y sobre la acción
<b>Contextos formativos</b>	Aulas reales, virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada	Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales.
<b>Concepción del conocimiento</b>	Dualidad teórico/práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización	Integración teoría y acción práctica. Importancia de lo contextual. Integración de diversidad de punto de vista. Innovación.
<b>Concepto de logro académico</b>	Adaptación a la norma	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia.
<b>Evaluación</b>	Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final	Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final
<b>Orientación de la formación (sentido de agencia de los formadores)</b>	Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales.	De acuerdo con las intencionalidades y habilidades docentes de los que la proponen
<b>Función central exigida al estudiante</b>	Adaptativa	Sentido de la propia responsabilización. Cooperación. Reflexividad. Autoevaluación

**Cuadro 1.** Enfoque de competencias. Tomado de (Rué, 2008, p. 3 y 4)

De la lectura del cuadro precedente se intuyen, al menos, dos ideas muy relevantes: Una, el cambio planteado es muy importante y justificado; y Dos, constituye una transformación profunda y difícil. La columna donde aparece el enfoque de competencias representa postulados coherentes con la “sociedad del conocimiento” muestra un perfil de la educación mucho más acorde con los nuevos tiempos y cónsono con el liderazgo que debe asumir el sistema de educación superior frente a la sociedad globalizada. Sin embargo, las universidades son instituciones complejas y de “tradición”, y el cambio exigido supone una transformación profunda a varios niveles: estructural, funcional, de propósito, que incluye tanto el cambio individual de sus profesores como el de la institución en su conjunto, se trata de un cambio de naturaleza cultural, y es precisamente por su magnitud y transversalidad que debe gestionarse apropiadamente, a fin de que no quede en un mero “maquillaje”.

Para fortalecer esta idea bastaba con abrir la prensa hace uno o dos años y ver el revuelo que ocasionó en nuestro país el proceso de Bolonia, y es que si se tratara de algo meramente “técnico” no ocasionaría tales resistencias, en realidad se trata de un cambio paradigmático y por lo tanto sustancial, “La clave de la reforma de la Educación Superior no está primariamente en acomodar los planes de estudio a la nueva estructura, sino en un cambio de orientación o mentalidad” (Bolívar, 2003, p. 4).

Como hemos afirmado antes, el cambio tiene una dimensión individual que quiere convertirse en institucional y que requiere una convicción del cuerpo profesoral a nivel universitario y del alumnado. Si se genera una masa crítica entre los profesores y estudiantes, con un argumento potente y compartido capaz de capitalizar la voluntad para el cambio, acompañada de la normativa vigente podrá darse dicha transformación, para ello era indispensable poner en marcha un proceso participativo que potenciara la discusión y permitiera la reflexión, ... “cuando la propuesta se enraíza en las características y requerimientos del contexto en el que se desarrolla, cuando se conoce su lógica, puede incrementar su solidez y el grado de relevancia de la formación propuesta.” (Rué, 2008, p. 13)

En este sentido se han puesto en marcha una serie de acciones y obtenido interesantes resultados tangibles producto del proceso de reflexión conjunta, consultas, y participación de amplios sectores, especialmente dentro de las universidades: Una primera aproximación de la oferta formativa a través del Catálogo de títulos incluyendo aquellos cuya permanencia fue justificada y nuevas incorporaciones, y la posterior formulación de criterios por parte de las agencia de calidad para la presentación e incorporación de nuevos títulos a lo largo del tiempo. La elaboración de los Libros Blancos de las diferentes titulaciones. Creación de los nuevos marcos de referencia adaptados a las necesidades de los planteamientos propuestos, a fin de ajustar el curriculum, y la subsiguiente verificación y acreditación de los títulos por parte de las agencias de calidad, y como corolario de esta intensa actividad, la implementación de los nuevos grados que ya han recorrido poco más de un año.

Sin embargo, a pesar de que el cambio propuesto se aprecia justificado y el momento actual propicio, requiere una acción continuada en el tiempo que transforme la forma de ver y la forma de hacer en la educación superior. Nos sentimos optimistas respecto a los logros alcanzados, pero creemos que aún falta para sentirnos satisfechos, aún hay mucho camino que recorrer y en este sentido es capital que siga ampliándose la posibilidad de participación tanto de los docentes como de los estudiantes, y otros actores sociales.

A este respecto, los estudiantes han participado mostrando su descontento frente a la incorporación de la universidad española al EEES y uno de los reclamos más contundentes se refiere al papel pasivo que han jugado en el proceso, exigiendo mayor participación, desde su papel como una de las fuerzas principales para el cambio (Mateo, 2010) Igualmente, hay muchos docentes, que a pesar de estar insertos en la docencia de los nuevos grados, no se han incorporado en la dinámica del cambio. Por lo tanto, se debe tener en cuenta para que esta transformación, que creemos totalmente justificada, sea viable, una gestión apropiada y desde la base profesoral y estudiantil.

## **1.2 El Espacio Europeo de Educación Superior EEES**

En consonancia con el escenario descrito los distintos países de la Unión Europea están cumpliendo con los plazos concertados para la creación de 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 para promover ...*“una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo.”*

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 y cuyo objetivo es *incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior, asegurando que adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas*. 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. Los comunicados de Londres del 17 de mayo de 2007 y de Leuven del



29 de abril 2009 en el que los Ministros de Educación Superior hacen seguimiento al estado de los acuerdos.<sup>1</sup>

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, p. 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

---

<sup>1</sup> Documentación original disponible en <http://www.eees.es/es/documentacion>

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)

### **1.3 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, ya que son varias las investigaciones precedentes que se detienen suficientemente en este tema, sin embargo si es preciso definir los paradigmas de un enfoque propio y desde el cual se trata de responder 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, p. 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, p. 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.

**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 respetar la reglamentación 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 adquisición y/o consolidación es interdisciplinar, rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas, atraviesan el curriculum, 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. Y agregaremos un nivel más, dentro de las competencias genéricas, ya que por su naturaleza se desarrollan transversalmente, pero que no son un tipo de competencias sino como hemos afirmado, se trataría más bien de un nivel de competencia diferente, hablamos de las **meta-competencias**, que son aquellas que permiten una visión introspectiva acerca de los propios procesos y productos competenciales, a fin de valorar la disponibilidad y posibilidad de recursos personales para dar una respuesta contextualizada,

La metacompetencia hace referencia a la capacidad de evaluar las posibilidad y limitaciones de las competencias de uno mismo y a la capacidad de elegir el curso de acción apropiado según esta evaluación (esto incluye, si es necesario, el aprendizaje de cualquier competencia de la que se carece). Esto permite al individuo hacer un uso óptimo de sus propias competencias. (Allen, Ramaekers, & Van der Velden, 2003, p. 38).

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: La autonomía de aprendizaje y el pensamiento crítico reflexivo.

Nos parece conveniente hacer una precisión en este momento, si bien la naturaleza de la AA es competencial en toda la literatura consultada, somos conscientes del hecho de que el PCR puede ser entendido como una capacidad más que como competencia, sin embargo hay varios argumentos que nos disuaden de lo contrario: Uno, como desarrollaremos en detalle más adelante, hemos usado el término acuñado por su difusión e importancia, y a sabiendas de

que el término explícito “pensamiento” es de contenido cognitivo, el análisis estructural que se hace a través de todo el estudio es coherente con nuestra definición de competencia; Dos, como se verá a continuación ha sido reconocida su naturaleza competencial por diversos autores e instituciones de calado.

Como 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 la autonomía de aprendizaje 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>	Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca. (Corvalán Vásquez & Hawes Barrios, 2006)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexión</li><li>• Autonomía</li></ul>	Propuesta como competencia esencial de la profesionalidad, que le permite capitalizar la experiencia para nuevas situaciones.  Propuesta como grado de profesionalidad. (Le Boterf, 2001)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad de autonomía</li></ul>	Competencias propuestas para la transformación de la Formación Profesional en Cataluña. (CEDEFOP DTI ISFOL BIBB NCVQ VDAB WJEC-CBAC, 1996)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Razonamiento crítico</li></ul>	Propuestas como competencias personal y

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje autónomo</li> </ul>	sistémica, respectivamente por la ANECA. (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2005)
<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>	Competencias propuestas por el Proyecto Tuning Latinoamérica (Badilla, Pinilla, Wattíez, Quiñónez, & Gamarra, 2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía</li> <li>• Habilidades de reflexión</li> </ul>	Listado de competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning para la UE. (González & Wagenaar, 2005)

**Cuadro 2.** Listado de experiencias e instituciones significativas que consideran el PCR y AA. Elaboración propia

#### **1.4 Planeación, desarrollo y evaluación de competencias**

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que 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. (Argudín Vásquez, 2001, p. 6)

Con un panorama de innumerables actores dedicados a la búsqueda de un modelo, de esquemas prácticos, de una fórmula concreta de aplicación, resulta absurdo plantear una forma única de “aterrizar” todo lo escrito sobre competencias en educación dándole una salida diestra, factible y que satisfaga a todos los



implicados, incluso diríamos inconveniente ya que, los cambios genuinos deben producirse a través de la apropiación de los implicados, es por ello que aquí se desarrolla, en todo caso, una suerte de propuestas y enunciados que esperan servir para la reflexión.

El proceso de enseñanza aprendizaje como hecho deliberado incluye una serie de fases desde su concepción o diseño hasta la evaluación de aprendizajes, el considerar las competencias como porción de logro resultante o su desarrollo como propósito de este proceso, implica ciertas diferencias con lo que se ha venido haciendo. De este modo y siguiendo el sentido del proceso mismo, haremos algunas apreciaciones respecto de cada una de las fases o subprocesos involucrados: Diseño curricular, planeación de la enseñanza, desarrollo del proceso y evaluación.

Partiendo de lo expuesto sobre el EEES cuyo objetivo es conseguir la armonización entre titulaciones que no la homogeneidad, podemos analizar las dos vertientes de esta sentencia. Por una parte, la comparabilidad transparente descansa en un modelo de calidad, que a su vez obliga a que la transformación sea institucional, ya para ello la ANECA y AQU han elaborado sus líneas para apoyar en el diseño de las titulaciones y ajustado sus modelos de evaluación y acreditación en este sentido. Por otra parte, la no homogeneidad implica que cada institución debe llegar a su propio modelo curricular y en el sentido amplio curriculum implica resultado y proceso, por lo que también cada institución debe generar su forma específica de discusión y adopción de las competencias, así como mecanismos de recopilación de información de lo que está sucediendo para mejorar continuamente, esto puede hacer el proceso mas complejo pero no es una limitación, sino mas bien una riqueza.

Cada institución debe definir sus perfiles de egreso y el mapa de competencias correspondiente, en un proceso que marcha paralelamente en doble dirección hasta encontrarse, desde las autoridades universitarias que acompañan y validan por una parte y desde los cuerpos profesoriales que se implican y realizan las definiciones y acuerdos, pues la construcción de las competencias no puede

realizarse de forma aislada (Argudín Vásquez, 2001) ya que cada asignatura debe contribuir al desarrollo del perfil de egreso, se deben acordar las competencias generales, que trascienden una asignatura y se forman a lo largo de toda la carrera

...la implementación en solitario no conducen al éxito, dado que, entre otras cosas, no favorecen la gradualidad ni la continuidad en el desarrollo de las competencias, por lo tanto la dimensión institucional, colegiada, de cara al cambio y al trabajo diario se transforma, prácticamente, en una condición sine qua non (García San Pedro, 2007, p. 101)

la misma AQU propone una resultante profesional que debe ser integradora y no aditiva.

Esto supone una de las dificultades a superar, pues si bien los objetivos específicos pueden ser formulados y logrados casi independientemente en cada asignatura o disciplina, las competencias requieren en muchos casos el concurso de varias asignaturas, convirtiendo la planificación en un proceso multidisciplinar y coordinado.

La planeación o diseño inicia con una serie de preguntas que se hace cualquier docente responsable de un grupo o aula, en este caso diríamos el grupo de profesores que trabajan conjuntamente en una titulación o área, preguntas que dan sentido de dirección a su acción docente y que reflejan tanto la concepción personal como institucional del evento educativo, en este sentido son preguntas clave: ¿Cuál es el propósito final de esta acción? ¿Qué cambios espero que ocurran en los estudiantes? ¿Qué espero que aprendan? ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar durante la acción de formación? ¿Cuáles son las estrategias en términos de actividades y recursos que facilitarán el desarrollo del aprendizaje o competencias propuestas? ¿Cuáles serán las evidencias para valorar su desarrollo?

En este sentido la forma como se planea el evento educativo debe evolucionar, desde lo que fue por mucho tiempo, un listado de contenidos o informaciones a transmitir, convertidos en la disertación de temas importantes, de los que el profesor era conocedor, para finalmente valorar cuánto de esta información habían

retenido los alumnos, hasta convertirse en una propuesta coherente de estrategias que conduzcan al estudiante, a desarrollar una serie de competencias que puedan ser valoradas en su adquisición y consolidación, o en palabras de Argudín el papel del docente en la planeación debe conducir a los estudiantes a

Ser competente o mostrar competencia en algo (lo que) implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia. (Argudín Vásquez, 2001, p. 12).

El plan de una asignatura debe contener las competencias a desarrollar, siendo coherente con el resto del curriculum formativo, con la visión de enseñanza del profesor y adaptado al estilo de aprendizaje de los alumnos. El contenido a desarrollar considerando la utilidad práctica en la actuación profesional y la lógica interna disciplinar, partiendo bien sea del análisis de tareas, del análisis del contenido o de la aplicación de ambos criterios de tal forma que exista una organización y secuencia deliberadamente pensadas para facilitar la comprensión. 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 si, 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, p. 123)

Las actividades que realizarán los estudiantes y aquí hay otro punto que marca una importante diferencia con los planes actuales, pues se debe considerar el evento educativo más allá del tiempo compartido en un aula o laboratorio con el docente. Otro elemento diferenciador e importante es que estas actividades deben

ser elegidas en base a su capacidad integradora y su potencial como fuente de aprendizaje. Así como los materiales y fuentes que también cobran una dimensión importante en su papel de provocar eficazmente el aprendizaje. Y la evaluación, la cual debe acompañar al proceso en su totalidad y que desde el mismo momento de su concepción, durante la planificación del evento educativo, debe tener un sentido de dirección coherente con esta nueva modalidad, de este modo el docente debe responderse mas allá del cómo evaluar, el para qué y el porqué de la evaluación.

Ya en los elementos contenidos en el diseño se traslucen diferencias importantes, sin embargo en el desarrollo del proceso hay también elemento que nos gustaría destacar, comenzaremos afirmando que cualquier estrategia educativa dirigida al desarrollo de competencias, debe considerar el principio de aprendizaje activo y significativo, esto implica algunas premisas del proceso que se traducen en la práctica a las estrategias pedagógicas al tiempo al tiempo que las caracterizan.

A continuación aparece un gráfico que las sintetiza.

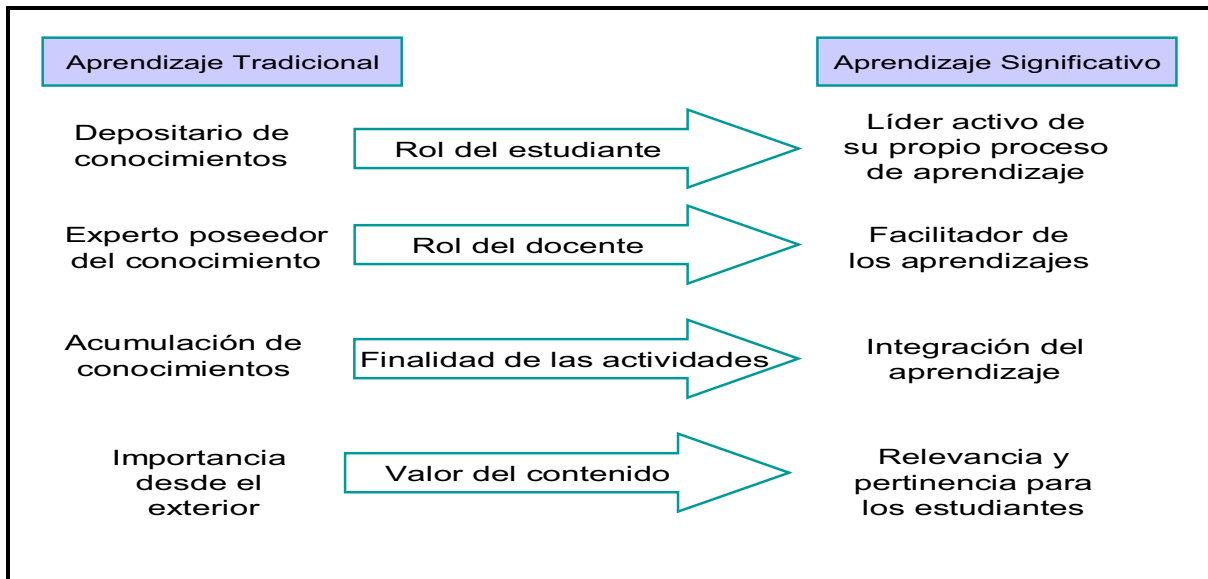


Gráfico 3. Diferencias entre aprendizaje tradicional y aprendizaje significativo. Elaboración propia.

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) 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” (p. 66), en la pedagogía tradicional el docente era el encargado de transmitir información, como hemos dicho 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, p. 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, p. 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.” (Jacques Delors, 1996, p. 161)

Con distintos matices pero en un mismo sentido de dirección, califican al nuevo docente como: guía o facilitador (Estévez *et al.*, 2003, p. 53) facilitador o mediador que guía, gestiona y conduce hacia un aprendizaje holístico y autónomo (Fuentesana Hernández *et al.*, 2005, p. 66) papel de acompañante, supervisor y guía del aprendizaje (Alvarez & Guash, 2006, p. 2) mediador, facilitador, asesor, orientador, diseñador de situaciones mediadas (Buzón García & Barragán Sánchez, 2003 p. 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, las que cobran especial importancia debido al carácter colaborativo del aprendizaje y al valor que se otorga al trabajo en equipo, éstos con el contenido y las ayudas, herramientas o estrategias sugeridas por el docente “Las variables básicas del proceso instructivo: docente, estudiante, tarea, no han cambiado pero sí se han alterado radicalmente las posibilidades de relación entre ellos” (Goñi Zabala, 2005, p. 143)

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 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, p. 12).

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, p. 5)

Un elemento genérico que debe considerarse en la elección de la metodología, 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, pp. 11-12) así como su potencial para generar implicación del estudiante, desde este punto de vista, nos han parecido especialmente ilustrativas dos propuestas: por una parte José Miguel Arias nos presenta un esquema que integra el aprendizaje significativo frente al memorístico y el aprendizaje por descubrimiento frente al receptivo, ilustrando con algunos ejemplos de acciones y situaciones, él mismo señala la importancia de elegir cuidadosamente las estrategias más apropiadas pero puntualizando que la organización de las clases implica además el conocimiento de sus fundamentos teóricos pues el uso inapropiado de una actividad, aunque sea muy novedosa puede caer en una rutina de manipulación sin sentido.

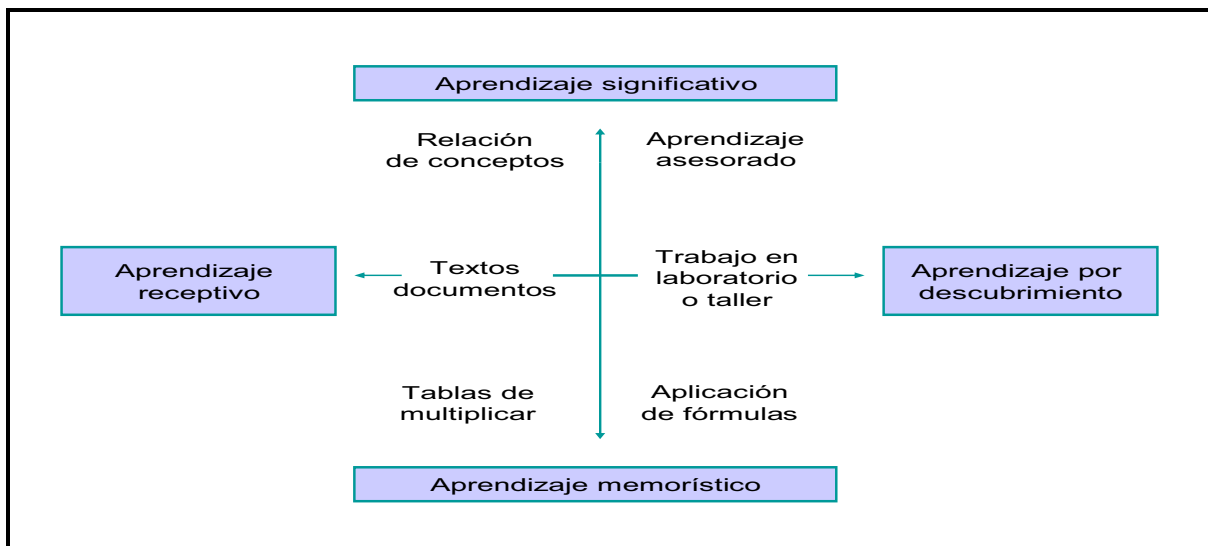


Gráfico 4. Tipos de aprendizaje. Fuente: De Miguel (2006, p. 86)

Igualmente nos ha parecido muy interesante una propuesta de la OIT presentada por María Luisa Rodríguez en la que se relacionan distintos métodos o estrategias de enseñanza-aprendizaje con los principios: motivación, participación activa, trabajo individual, secuenciación y estructuración, feedback e información de resultados y transferencia de lo aprendido, la matriz califica cada una de las estrategias en función del logro de los principios mencionados, el docente puede generar tablas como estas en función de su propia experiencia y del resultado que obtiene con el uso de las distintas actividades frente a sus grupos y esto le permitirá una elección más apropiada de las actividades a sugerir.

Toda la literatura referida a las actividades educativas dirigidas al desarrollo de competencias, ponen el énfasis en la coherencia con los propósitos perseguidos, en su capacidad integradora, en la importancia de su selección y apuestan por adaptaciones creativas, propuestas diferentes, e incluso transferencias de otros campos a la educación, son algunos ejemplos de ellas: portafolio, estudio de casos, prácticas de laboratorio, resolución de problemas, elaboración de proyectos, construcción de modelos, rol playing y simulaciones, tutoría, asesoría, coaching, entre otras.

Siguiendo el orden del proceso enseñanza-aprendizaje, el último elemento que aparece es la evaluación, a pesar de ser un hecho aceptado, que esta debe tenerse en cuenta desde el inicio y debe ser un elemento consustancial del proceso.

A pesar de haber dedicado algunas páginas a aclarar el concepto de competencias, sabemos que existe aún suficiente debate respecto a qué son y más aún a cómo se concretan operativamente, en la literatura revisada hemos encontrado una coincidencia importante en la presentación del esquema de “Jerarquía de Resultados” propuesto por el grupo de trabajo National Postsecondary Education Cooperative, en el que se presentan muchos de los términos usados indistintamente para señalar los resultados de aprendizaje en clave de competencia, diferenciándolos e incluso explicando la relación entre ellos. De esta forma iniciamos el análisis y presentación de la evaluación de



competencias en una suerte de proceso de profundización y especificidad crecientes.

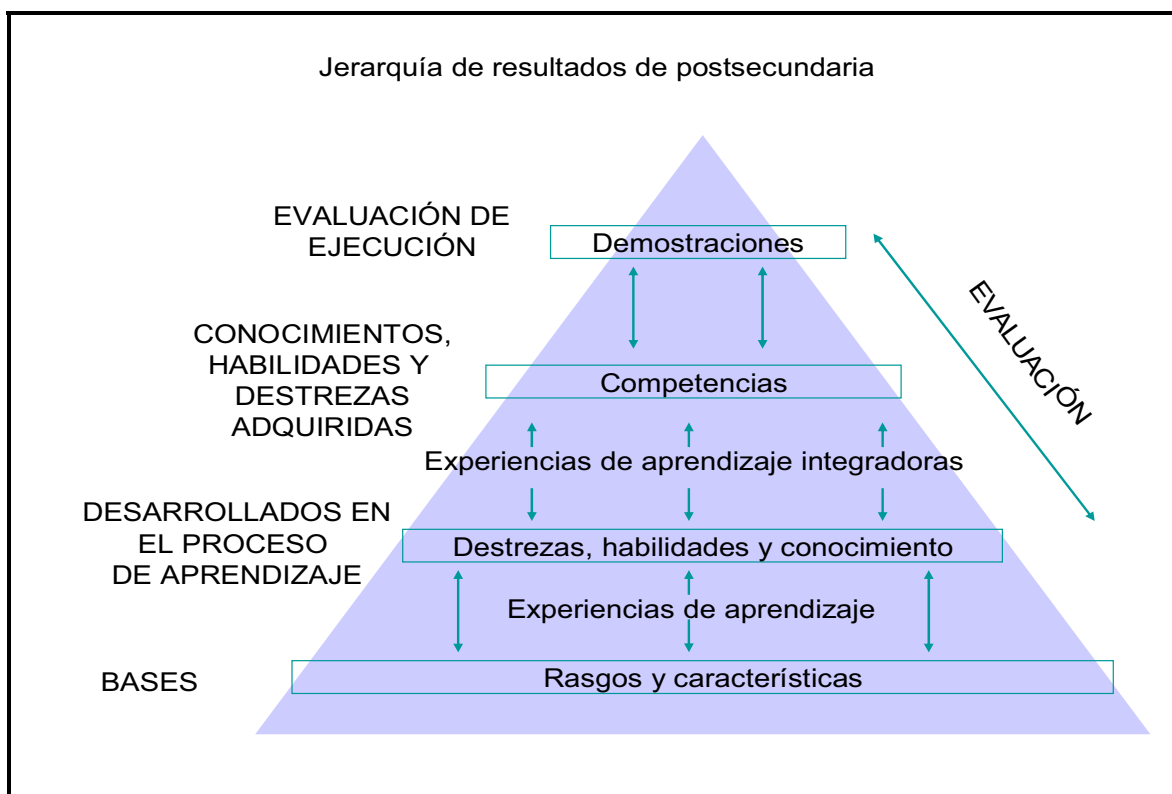


Gráfico 5. Pirámide o triángulo de Miller (1990, p. 63) utilizada como jerarquía de resultados de post secundaria. Fuente: Elizabeth Jones y Richard Voorhees (2002, p. 25)

En línea con los autores, pensamos que los indicios evaluativos deben centrarse en la demostración, sin embargo la evaluación debe acompañar todo el proceso de formación, incluyendo la base que subyace a estas y que es mucho más amplia.

Ya hemos mencionado que desde el momento de la planificación, el docente debe preguntarse para qué, por qué, cómo se evalúa y dentro del marco de la educación por competencias, pensamos que las finalidades de la evaluación amplían al máximo su foco incluyendo varios elementos, así, se mantiene la decisión de prosecución de los estudiantes, se incorpora la evaluación como una estrategia más de aprendizaje y se extiende hasta la creación de una verdadera “cultura de evaluación”.

Profundizando un poco más, en la última de las tres finalidades mencionadas, consideramos que una de las formas a la vez que consecuencia, de articular mejor el sistema educativo con la vida laboral y armonizar el cuerpo profesoral en torno a un nuevo paradigma de logro educativo, es considerar los resultados de la evaluación como un todo para valorar y mejorar constantemente, en este sentido la creación de redes de evaluación, consolidación de una comunidad académica que pueda interactuar y aprender colaborativamente acerca del proceso, recopilando buenas prácticas debe generar una dinámica permanente de mejora, que será consustancial con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este mismo sentido formativo de la evaluación se aplica a los estudiantes, es un hecho conocido que la forma y mecanismos de evaluación son uno de los elementos orientadores más importantes para el estudiante, el que ajusta su actuación, en muchos casos, a lo que se espera que haga en el momento de la valoración, pero yendo un poco más allá, la evaluación puede y pensamos que debe convertirse en una oportunidad de aprendizaje, debe servir para tomar conciencia de sus logros y sus debilidades para apuntalar las estrategias que los conduzcan a mejorar, por este motivo los ejercicios evaluativos deben formar un todo coherente con las finalidades de la educación planificada por el docente, potenciando la evaluación diagnóstica y formativa.

Respecto a las decisiones que se toman respecto a la prosecución de los estudiantes sostenemos que es importante la demostración del desarrollo de las competencias planificadas, pero sin descartar el proceso de consolidación, por lo que se debe observar también la evolución tanto individual como grupal, apuntando de este modo a dos bases de comparación: las competencias y el desempeño anterior, acotando que estas deben ser discutidas y aclaradas desde el inicio entre todos los implicados.

El acopio de un registro tan amplio y variado de información o indicios, que al mismo tiempo sea factible de instrumentar debe utilizar distintas fuentes de información, de este modo pensamos que deben implementarse mecanismos que permitan tanto la evaluación del docente, como la coevaluación y autoevaluación,

que pueden incluir aspectos tan variados como satisfacción personal con lo aprendido, con el trabajo presentado, elementos mejorables desde su propio punto de vista. Por otra parte, las agencias de evaluación institucional han propuesto fórmulas, totalmente asumidas y aceptadas en las que se negocian y conjugan las opiniones de evaluadores externos con la propia autoevaluación para producir el informe final, y pensamos que este mismo esquema es transferible a los estudiantes.

Hemos hablado de un acompañamiento permanente de la evaluación y es que este proceso debe iniciar con la planificación, contemplar el diagnóstico, la evaluación formativa, acumulativa y sumativa, pero pensando en clave de competencias, debemos ir un paso más allá, se plantea la necesidad de incluir la evaluación confirmativa y esto a nivel del estudiante, significa que podrá ir consolidando algunas de sus competencias de una asignatura a otra, y a nivel del profesor que podrá dotar de validez predictiva sus ejercicios de evaluación, al menos para las competencias compartidas con otras asignaturas.

Desde esta óptica, se establece cierto paralelismo con los modelos de evaluación de la formación empresarial por ejemplo el de Kirkpatrick que establece la evaluación de satisfacción (reactiva), aprendizajes, efectividad e impacto, enriqueciendo aún más el modelo y posibilidades docentes. Incluso plantear la trascendencia del aula, lo que parece bastante adecuado a un esquema de competencias, en el que el contexto es indisoluble para la demostración del logro.

Enlazando con el gráfico que inicia este tema, sobre la jerarquización de resultados, nos gustaría incluir alguna información respecto a las estrategias y niveles de complejidad a considerar en el diseño de la evaluación de competencias. Existe coincidencia en que las pruebas más apropiadas para la evaluación de competencias son las pruebas prácticas, aquellos ejercicios en los que se puede demostrar el nivel de logro alcanzado en determinadas circunstancias o la elaboración de productos (Aneas Álvarez, 2011; Argudín Vásquez, 2001; Bogoya, 2000; Buzón García & Barragán Sánchez, 2003 ; Madiedo Clavijo et al., 2002; J Mateo & Martínez, 2006; Posada Álvarez, 2004),

será muy útil en este sentido utilizar el modelo de objetivos aportado por Gagné en el que se incluyen: conducta, condiciones y patrón de rendimiento. Ejemplos de algunas estrategias de evaluación podrían ser: los portafolios, presentaciones orales, memorias analíticas, resolución de problemas, elaboración de maquetas, entendiendo que las pruebas que se diseñen deben estar en consonancia con el tipo de competencia, momento de aplicación, nivel de consolidación y la competencia específica, igualmente estos elementos harán variar la escala que se utilice, por ejemplo el *National Council for Vocational Qualifications* plantea cinco niveles desde tareas rutinarias hasta la ejecución autónoma de tareas complejas, Corvalán y Hawes (2006) plantean cuatro niveles: mínimo, en desarrollo, desarrollo y experto. Mertens (1998) propone tres niveles: 0 no puede desempeñar la tarea, 1 puede ejecutar pero necesita supervisión, 2 realiza la tarea con adecuada velocidad y calidad; y Pinilla (2002) establece cinco niveles: 0 Aprender a saber, 1 Aprender a conocer, 2 Aprender a hacer, 3 Aprender a emprender y 4 Aprender a ser.

Por último haciendo una síntesis de las características que debe tener la evaluación por competencias presentamos un esquema, que incluye todos los elementos mencionados y que proponemos sean considerados en el momento de diseñar la evaluación que acompañará el proceso E-A.

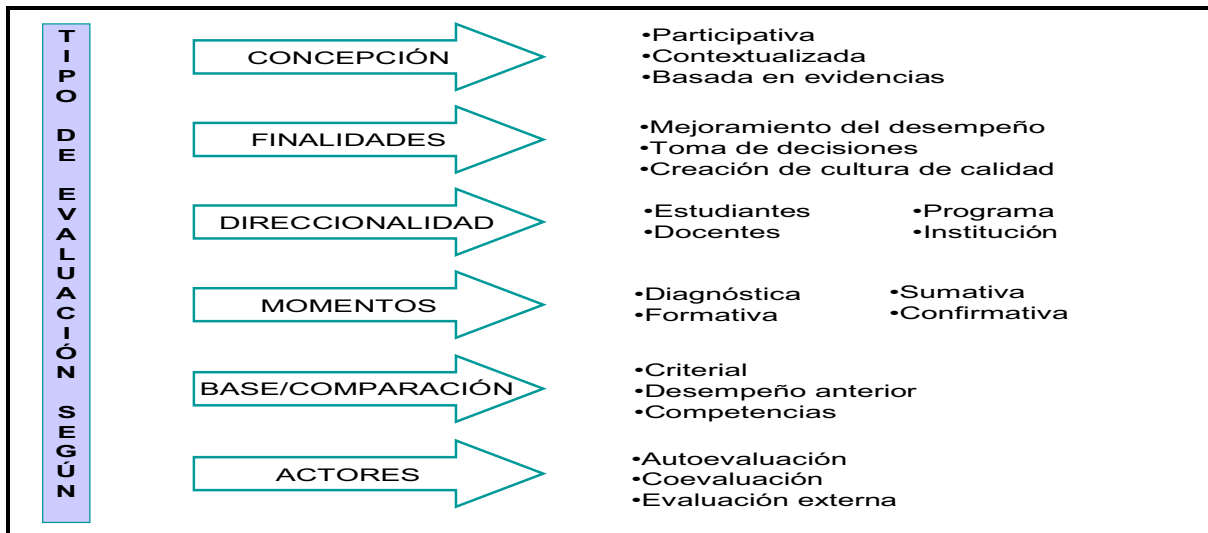


Gráfico 6. Tipo de evaluación según distintos criterios. Elaboración propia



## **2. PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO Y AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE.**

Mientras compartimos mucho con el resto del reino animal, somos únicos en el grado en el cual nuestro comportamiento es controlado cognoscitivamente, en oposición a lo instintivo. Tenemos opciones y la habilidad para escoger. Tenemos la capacidad de prever las consecuencias de nuestras elecciones y de evaluar nuestras opciones antes de seleccionar entre ellas. No solo podemos contemplar el pasado, sino imaginar una variedad de posibles futuros. No estamos limitados para ver las cosas solo desde nuestros propios y peculiares puntos de vista, sino que somos capaces de tratar, por lo menos, de verlos desde los puntos de vista específicos de otras gentes. (Nickerson, Perkins, & Smith, 1994)

### **1.5 El pensamiento crítico reflexivo**

El pensar es algo inherente al ser humano, todos somos capaces de clasificar, ordenar, establecer analogías, argumentar, sin embargo, no siempre estos procesos mentales son llevados a cabo adecuadamente, desde la educación infantil los programas educativos incorporan contenidos y los maestros incluyen estrategias dirigidas a desarrollar distintos procesos mentales que serán básicos para poder seguir aprendiendo, igual que se preocupan para enseñar a leer, ya que sin este aprendizaje no será posible continuar desarrollando el proceso escolar, sin embargo cuando proponemos el pensamiento crítico reflexivo nos referimos a un pensamiento mucho más profundo, coherente, creativo, el que sabemos que no necesariamente es alcanzado por todos los alumnos.

El hecho de que pensemos de forma espontánea y hasta inevitable, no evita que caigamos en lugares comunes, que adoptemos posturas coincidentes con la mayoría, que actuemos en base a mensajes de los medios de comunicación o nos dejemos manipular con argumentos demagógicos, después de años de experiencia trabajando en talleres sobre la formulación de paradigmas, casi se puede afirmar que la frase “ver para creer” debe ser sustituida por “creer para ver”.

Se supone que el aprendizaje de las distintas materias o asignaturas a lo largo de años de estudio, debe permitir al alumno entender la lógica interna de esa asignatura y desarrollar la capacidad de pensar, pero si esto fuera cierto, todas las personas que han llegado a un nivel obligatorio de enseñanza deberían estar ampliamente facultados en el pensamiento crítico, cosa que es definitivamente incierta, deberíamos entonces crear espacios específicos para desarrollarlo dentro del proceso escolar, o al menos dirigir la atención como maestros y profesores, a riesgo de que con ello estemos incrementando también las oportunidades de conflicto del individuo consigo mismo y entre él o ella y la sociedad, como sugiere Morín (2001) la historia de nuestra tierra es accidental, el sistema sigue reproduciéndose a sí mismo hasta que un individuo se “desvía” o “excluye” produciendo un resultado inesperado, que no por ello es indeseable.

Por otra parte, en el mundo occidental, cada vez más las empresas van hacia un modelo que requiere y potencia el uso inteligente de la información, el conocimiento y las telecomunicaciones, descubren que sus recursos humanos son un activo importante que puede hacer la diferencia en el mundo competitivo (Drucker, 1994), uno de los criterios de riqueza de las naciones es su “capital humano”, considerándose este como factor clave de su prosperidad.

Se habla de que estamos en la era de la información, a la que hemos abordado gracias al desarrollo-uso-más desarrollo de la tecnología, sin embargo el próximo paso debe ser la “sociedad del conocimiento”, la cual solo alcanzaremos en la medida en que se humanicen las sociedades, exista la igualdad de oportunidades educativas que permitan a su vez el trato de la información con discernimiento y espíritu crítico, que permitan incorporar lo interesante y útil, no cabe duda que en este proceso, el incorporar experiencias y dar el valor que merecen el estímulo del pensamiento crítico reflexivo a nuestro sistema educativo juega un papel fundamental.

En este sentido apunta Scriven (1985) que el entrenamiento en pensamiento crítico, debería ser visto como tarea primaria de la educación, debería involucrar eventos altamente controversiales de considerable importancia personal, social o intelectual

que no estén señalados seriamente en el curriculum regular. Lo que implica una revisión profunda de lo que hacemos en las aulas, pues

El aprendizaje debería estar orientado, no tanto a repetir o reproducir saberes parciales previamente establecidos y sin ponerlos en duda, sino a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión de lo que hacemos y creemos, a estar dispuestos a aprender permanentemente y a disfrutar de ello. (Ríos Cabrera, 2004, p. 5)

Esto conduce a preguntarnos por las formas como podemos estimular este tipo de pensamiento desde la educación y para ello empezaremos por hacer una precisión que nos parece de suma importancia en este momento,

En la vía de profundización sobre el pensamiento crítico reflexivo, se han revisado las ideas de varios autores destacados en el tema. 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), Rodríguez Moreno (2006) y Ennis (2002).

Producto de la revisión, ofrecemos la 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.



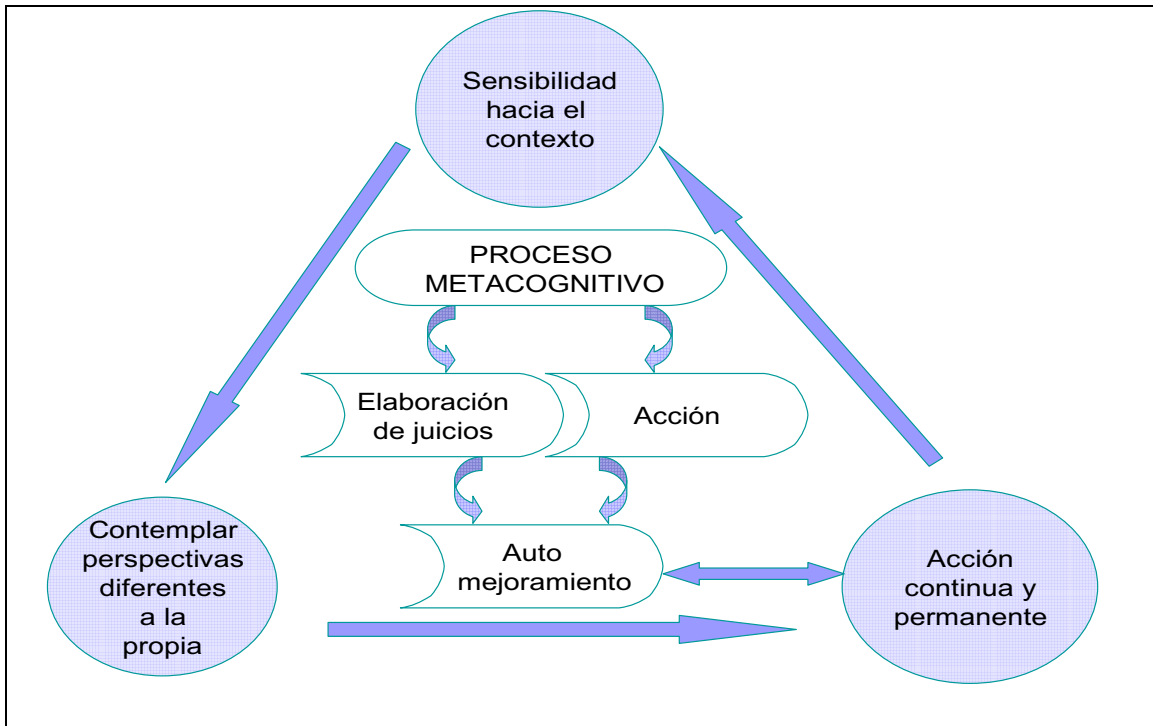


Gráfico 7. Dimensiones del PCR. Elaboración propia

Así mismo, de la revisión de la literatura, se han elegido aquellos cuyos planteamientos se ajustan a la parte empírica de este trabajo y de sus posturas se han extraído ciertas categorías de análisis relevantes al concepto, utilizando estas categorías, se presenta una síntesis comparativa propia de sus aportes.

**Pensamiento crítico reflexivo**

Fuente: Elaboración propia a partir de (Ennis, 2002; Guzmán & Sánchez Escobedo, 2006; Lipman, 1991; J Mateo & Martínez, 2006; Rodríguez Moreno, 2006; V. Santiuste Bermejo, García, Ayala, & Briquette, 1996; V. Santiuste Bermejo, García, G., Ayala, C. & Briquette, C. , 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.

<p>Paul 2000</p>	<p>Capacidad para contemplar perspectivas 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</p>	<p>Carácter no objetivo del pensamiento crítico y su dependencia del contexto y de los intereses del pensador</p>	<p>El pensamiento crítico comporta el auto-mejoramiento</p>	<p>Desarrollo de destrezas cognitivas que permitan al individuo conseguir sus fines individuales o los del grupo. En sentido fuerte busca conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos intersubjetivamente y que no se para en su labor de cuestionamiento y auto cuestionamiento.</p>	<p>El mejoramiento deriva de la habilidad de usar estándares, por medio de los cuales uno 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.</p>
<p>Cambers, Carter Wells, Bagwell, Padget y Thomson 2000</p>	<p>Proceso sofisticado que incluye habilidades, disposiciones y metacognición</p>	<p>Los pensadores críticos están conscientes del contexto</p>	<p>Metacognición</p>	<p>Distinguen dos componentes 1. la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas tales como el análisis, evaluación, inferencia y autorregulación y 2.</p>	<p><u>Características de los pensadores críticos:</u> 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</p>

				la motivación de los estudiantes para desarrollar una disposición crítica que implica estar abierto a enfoques múltiples.	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.	<u>Contexto:</u> 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.	<u>Las estrategias:</u> son el conjunto de procedimientos de los cuales dispone el sujeto para operar sobre los conocimientos que posee y aquellos nuevos. <u>Las motivaciones:</u> hacen referencia al vínculo que establece el sujeto con el conocimiento.
Ennis 2002	Decidir razonable y reflexivamente	Preocupación por la justicia: Claridad en lo que se dice y	Preocupación por la solidez: buscar	Orientado a la toma de decisiones en la dimensión de <u>creer</u>	Está orientado a una acción determinada, el producto de ejercerlo tiene un propósito.

	<p>acerca de qué creer o hacer</p>	<p>como se dice. No desviarse de la propia argumentación. Buscar razones y hacer evidente las propias. Tomar e cuenta la situación total, considerando las diversas variables, factores y componentes.</p>	<p>explicaciones, asumir una posición, estar bien informado, tomar en cuenta otros puntos de vista además del propio</p>	<p>como constructor cognitivo y <u>hacer</u> como factual. Los pensadores críticos se preocupan porque sus creencias sean verdaderas y sus decisiones justificadas</p>	<p>Necesidad de considerar perspectivas diferentes y variantes, así como las consecuencias de las decisiones que se pretende tomar.                  Requiere de disposición y habilidades. La disposición se refleja en la preocupación por: solidez y justicia (descritas en contexto y pensamiento) y las habilidades son 5: Clarificación básica y avanzada, Fundamentos para la toma de decisiones, Inferencia, Suposición e integración y habilidades críticas auxiliares.</p>
--	------------------------------------	--	--	--	--

**Cuadro 3.** Pensamiento crítico reflexivo

Hasta aquí se han presentado algunas definiciones de PCR así como la importancia de desarrollarlo y en este sentido parece claro que desde el sistema educativo debe estimularse creando las condiciones para que todos los estudiantes alcancen un grado superior de pensamiento. (González-Pianda, Núñez Perez, Alvarez Perez, & Soler Vásquez, 2002; Goñi Grandmontagne, 1998; Rodríguez-Mena García, 2000)

En la literatura consultada, destacan dos posiciones que se reflejan en las distintas prácticas educativas, el curriculum escolar en la mayoría de los casos se posiciona en la no enseñabilidad directa del PCR, en otras palabras, a pesar de que sus ideólogos educativos concedan o no importancia al PCR consideran que su aprendizaje debe lograrse indirectamente a través de los contenidos de las distintas asignaturas, el argumento en este caso es que no es posible enseñar competencias ni habilidades en el vacío. Hay una postura alternativa, que afirma que es posible diseñar el proceso E-A de tal forma que los estudiantes adquieran las herramientas del pensamiento crítico directamente y su argumento crucial, es que justamente esta “independencia del campo” es lo que permite considerar al PCR como una competencia transferible. (Hawes, 2003)

En concordancia con este mismo autor, hay una posición que media entre ambas y que a nuestro parecer es acertada, y es que el PCR puede y debe enseñarse-aprenderse en forma contextualizada desde las distintas asignaturas, pero con la definición curricular explícita para su logro, o dicho de otro modo, el maestro, el profesor, debe incluir entre sus objetivos curriculares el desarrollo del PCR y detallar las estrategias que seguirán para conseguirlo, durante la clase deben incluirse actividades de metacognición, deben generarse dinámicas en las que se estimule a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de conocimiento, ayudarles a reconstruir sus propios procesos, tomar conciencia de como llegaron a un determinado resultado y a sistematizar los recursos de pensamiento disponibles y utilizados.

Algunas de las estrategias que hemos encontrado en esta dirección son: La simulación y juegos de roles, estudio de casos, lectura crítica, aprendizaje basado

en problemas, especial mención merecen el uso de preguntas durante las clases, entre las cuales hemos encontrado varias clasificaciones, las que nos parecen más apropiadas, son aquellas que tienden a clasificar a las preguntas de acuerdo con el nivel de complejidad en la respuesta esperada, por ejemplo: preguntas destinadas a recordar, traducir, interpretar y establecer relaciones, aplicar o transferir, analizar, sintetizar, evaluar; como puede observarse en todas estas sugerencias el acento está puesto en el rol activo del estudiante, ya que no se puede transmitir directamente a otro lo que se sabe, pero si se puede y se deben crear las condiciones para que los estudiantes aprendan por sí mismos.

Sin embargo vale decir en este momento, que el aprendizaje del PCR no solo debe ser acompañado por actividades diseñadas para ello, sino que otro elemento básico es el proceder del maestro tanto en el desarrollo de las actividades, como su influencia personal durante las mismas, él como modelo de referencia debe estar convencido de su importancia, su postura frente a la información, el tipo de evaluaciones, el margen para la disidencia y su respuesta frente a ella son básicas para crear las condiciones o no del desarrollo del PCR; igualmente la dinámica que se favorece dentro del grupo es de máxima importancia, pues el aprendizaje se construye en colaboración, en la necesidad de argumentar nuestro propio pensamiento, descubrimos fallos y nuevos argumentos, provocar en la clase un diálogo permanente sobre lo que aprendemos, con un maestro que frente al error hace nuevas preguntas permitiendo que estas se solventen a través del conocimiento de los "iguales", es un clima ideal para fortalecer el PCR; por último el tema del contenido también tiene una importancia crucial, pues se requiere la elección de nuevos conocimientos que se vinculen de una manera clara y estable con los que ya poseen los estudiantes, a fin de que se asocie con los conceptos preexistentes en la estructura cognitiva, dando paso a la comprensión y generación de nuevos sentidos (Rojas Soto, 2002), como se ha visto, el PCR tiene un alto componente de "querer hacer" de disposición, y para ello la sugerencia básica es focalizar los contenidos interesantes, la inclusión de temas vivos que estimulen al estudiante a buscar información, analizarla, incorporarla, evaluarla.

A continuación se presenta un esquema que pretende representar de forma sencilla y global lo expresado, los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje favorecedores del desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.

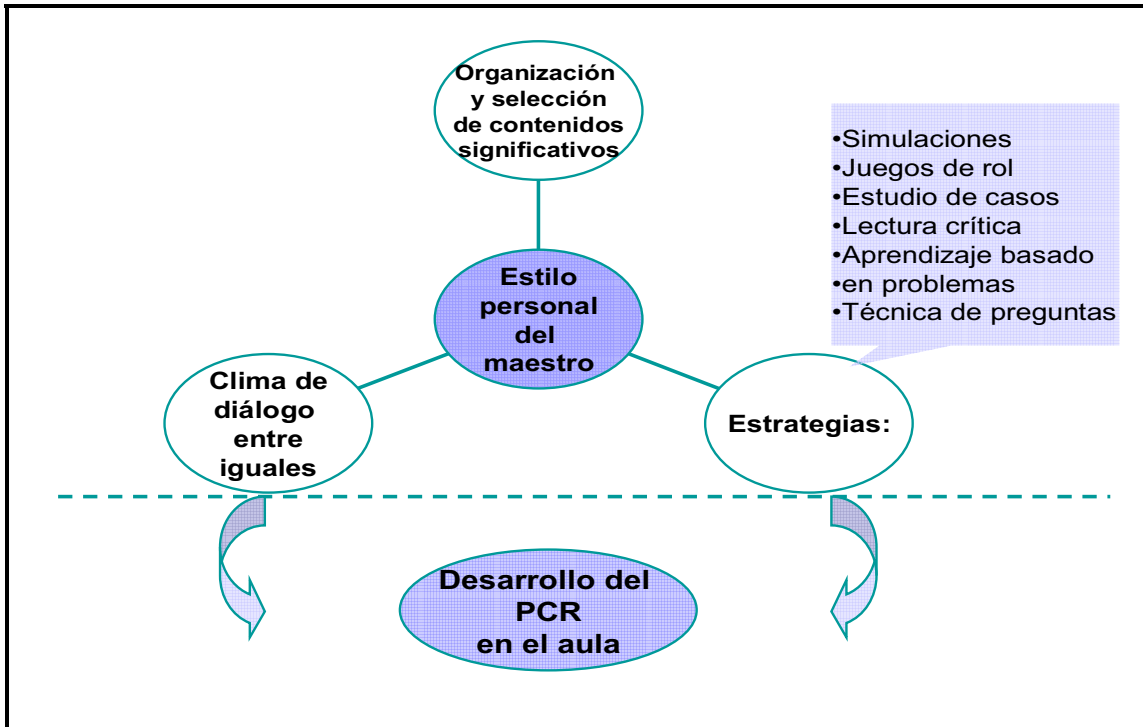


Gráfico 8. Elementos del proceso E-A favorecedores el PCR. Elaboración propia

El hecho de que aparezca en el centro del gráfico, el estilo personal del maestro no es de ninguna manera circunstancial, pues como se expresaba antes, él fomentará o no el buen clima de desarrollo del PCR, además de ser el responsable de elegir, planificar y conducir la dinámica de clase, de modo que si es consciente o entre sus objetivos educacionales se plantea el desarrollo del PCR, las estrategias de clase, conducirán a ese logro. Adicionalmente cabe destacar en este punto, que la importancia de desarrollar el PCR en los maestros en formación cobra una gran relevancia, pues aquellos que lo logren muy probablemente serán mejores “reproductores” de los modelos de educación reflexiva,

La formación que requiere el futuro profesor es indisociable de procesos de decisión, análisis, posicionamiento ideológico y compromiso, porque hay muchas formas de enseñar, y asumir una u otra es el resultado del papel que cada uno quiera desempeñar como docente. (Laerreta, 2006)



Según Mathew Lipman (1991) “uno de los objetivos principales de los modelos reflexivos es conseguir la autonomía del estudiante” (p. 61), lo que es bastante lógico, si se entiende que un pensador autónomo y sigue “ piensan por sí mismos, no siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen, sino que realizan sus propios juicios sobre los sucesos, forman su propia comprensión del mundo y construye sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir”.

Ahora bien, si como se traduce de la exposición sobre pensamiento crítico reflexivo, este es un pensamiento acertado que se enfoca en decidir qué pensar y qué hacer, su relación con la autonomía es definitiva, según afirman Guzmán y Sánchez Escobedo (2006) “La noción de pensamiento crítico es un concepto multidimensional que involucra varios elementos: intelectuales (razonamiento), psicológicos (autoconciencia y disposiciones), sociológicos (contexto socio-histórico), éticos (moral y valores) y filosóficos (ontológicos)” (p. 9) y llegado este punto es inevitable entonces, reconocer la imbricación existente entre PCR y autonomía personal.

### **1.6 La autonomía personal**

Antes de tratar de explicar lo que es la AA, nos parece necesario detenernos un poco en el concepto de autonomía, ya que hemos descubierto que se trata de un constructo complejo e interesante, etimológicamente la palabra viene del griego, es una palabra compuesta por “autós” αὐτός mismo y “nómos” νόμος que significa ley, esto es el gobierno de sí mismo o vivir de acuerdo con su propia ley, yendo un paso mas allá en la interpretación, podría explicarse como interiorizar una ley o norma hasta el punto de no requerir una autoridad externa para garantizar su cumplimiento.

Esto se refiere en forma directa a la dimensión moral de la autonomía, desde una perspectiva psicológica, las personas percibimos que los distintos eventos que ocurren en el mundo deben su aparición a causas internas o externas, esto es el “locus de control”, concepto acuñado por Julián Rotter psicólogo y teórico del Aprendizaje social, referido a las expectativas del individuo sobre sus posibilidades

de éxito o fracaso, cuando sentimos que tenemos la posibilidad de incidir en lo que nos ocurre, en nuestra realidad, que lo que pasa es “gracias a y por culpa de nosotros mismos” es porque tenemos un locus de control interno, contrariamente cuando pensamos que lo que nos sucede y ocurre a nuestro alrededor es incontrolable y ajeno a nuestras acciones, tenemos un locus de control externo, estos conceptos son de suma importancia ya que están en la raíz misma de la autonomía.

Kohlberg continúa el trabajo iniciado por Piaget, acerca de la forma como el niño avanza en su desarrollo moral desde la heteronomía hasta la autonomía, describiendo tres niveles: Preconvencional, se siguen las normas para evitar el castigo, existen un grupo de normas que deben acatarse; Convencional, se desarrolla un equilibrio interpersonal entre el individuo y las normas existente, las que se siguen a fin de alcanzar aceptación y reconocimiento externos; Postconvencional, se acepta que la existencia de normas y reglas es necesario para el adecuado funcionamiento de las sociedades y la protección de los derechos de todos los ciudadanos, por lo que se siguen por convicción propia (Ríos Cabrera, 2004) En este desarrollo podemos identificar también el componente o dimensión afectiva de la autonomía y que igualmente tiene dos extremos de acuerdo con la fuente de placer y gratificación que puede hallarse en el reconocimiento de otros o por el contrario, en si mismo.

Durante el proceso de desarrollo de la autonomía moral y afectiva, se manifiestan indicios de autonomía en diversos ámbitos de la vida, “De alguna manera, las personas autónomas son las que, haciendo uso de su libertad, saben sacar partido de sus atributos físicos, psíquicos y competenciales para desarrollar su independencia y su libertad al máximo” (Rodríguez Moreno, 2006, p. 217), así el chico que busca un empleo de unas horas para garantizarse una entrada de dinero, el desarrollo de hábitos de limpieza independientes, el que encuentra un verdadero interés por la lectura o el cine y el que realiza sus tareas escolares sin necesidad de que se lo recuerden y además descubre un gusto particular por ciertas asignaturas, el proceso de autorregulación es un camino que se va dando a lo largo de la vida, que está condicionado en parte por los estímulos externos y

la disciplina iniciales y que se va desarrollando, hasta llegar a estar tan interiorizado el código o norma que nos descubrimos en una sensación de malestar cuando no nos lavamos las manos al sentarnos a la mesa o somos capaces de dejar el bienestar material que produce un buen empleo porque nos coloca frente a un dilema ético en el que debemos traicionar nuestros valores o principios, “Llegar a este nivel de conciencia e involucración en términos morales exige, a todas luces, un proceso de reflexión y discernimiento profundo que puede concebirse como ‘pensamiento crítico’” (Hawes, 2003, p. 13), constatando una vez más la relación existente entre la autonomía personal y el PCR.

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)

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

## 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.

**Cuadro 4.** Autonomía intelectual y moral

### 1.7 La autonomía de aprendizaje

Estableciendo la analogía con el proceso de aprendizaje, partiremos de la autonomía de aprendizaje, definida 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.

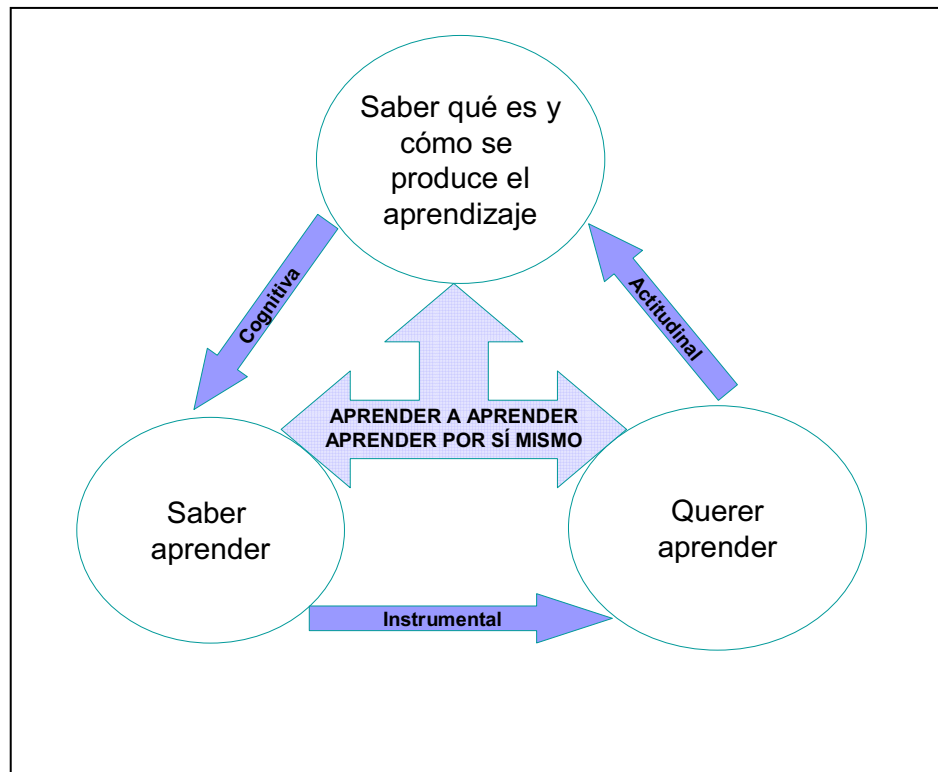


Gráfico 9. La autonomía de aprendizaje. Elaboración propia

¿Para qué aprender a aprender? La primera reflexión es bastante simple; aprendemos a aprender para convertirnos en aprendices autónomos. Quien ha aprendido a aprender no necesita ya de alguien que lo guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo, capaz de aprender por sí mismo. (Aebli, 1991, p. 151)

El concepto de Autonomía aplicado al aprendizaje, encuentra un importante anclaje en el hecho de que estudiar es aprender de manera intencional y deliberada, lo que implica que el estudiante debe establecer sus metas y elegir y utilizar de forma consciente las vías, técnicas y estrategias más adecuadas para

alcanzar esos logros, todo ello conjugado con el deseo genuino de hacerlo, por el disfrute de aprender, “El acto deliberativo final, el “elegir por uno mismo”, viene fundado por un juicio que necesariamente habrá de ser crítico, toda vez que requiere comprender, evaluar y ponderar vías de acción alternativas, todas ellas meritorias” (Hawes, 2003, p. 12)

Este acto intencionado, al decir de Ríos Cabrera (2004) se manifiesta en:

- Establecer metas más o menos distantes en el tiempo y ciertos modelos y principios de conducta.
- Evaluar vías alternativas de acción y realizar las acciones que parecen mejores en función de los principios y metas específicos.
- Inhibir impulsos y hábitos que pudieran distraer la atención o entrar en conflicto con un principio o un fin.
- Perseverar frente a obstáculos y frustraciones en la persecución de metas. (p. 3)

Sin embargo es importante destacar, que a pesar de que exista una disposición autónoma para el aprendizaje, esta debe conjugarse con las características propias del área del saber del que se trata en forma específica, de su lógica interna, puesto que cada disciplina tiene su “estructura de pensamiento, de solución de problemas y de aprendizaje específico” (Aebli, 1991, p. 160), de este modo un estudiante de ingeniería puede poseer la autonomía de aprendizaje suficiente para desarrollar cálculo, estadística, y ser incapaz al mismo tiempo, de afrontar en forma individual y personal, sin ayudas externas una tarea de literatura. Sin embargo, si es capaz de descubrir sus deficiencias y buscar las ayudas apropiadas muy probablemente tenga éxito finalmente en su propósito y en esa medida se podrá calificar como poseedor de AA, además de que con ello irá desarrollando las estructuras de pensamiento necesarias para futuras actuaciones en esta disciplina, pues en un sentido general se trata de la asunción progresiva de responsabilidad personal del estudiante en la planificación, el control del proceso de aprendizaje y la evaluación de logro de las metas propuestas, en este caso no por el disfrute de la tarea sino por el deseo de aprender.

El progreso de la AA tiene un fuerte componente socio-afectivo el cual es vinculante con el desarrollo motivacional de la persona, según el modelo de Deci

y Ryan (2000) se dan seis estadios que van desde la ausencia de motivación hasta la motivación intrínseca, pasando por la motivación extrínseca. La **desmotivación** dibuja un individuo sin intención de actuar, le sigue la **motivación extrínseca** que se define como un estado personal en el que la intención de actuación deriva de un factor distinto a la propia acción, bien sea externo o autoadministrado, en este caso se subdivide en cuatro subestadios: 1º *Regulación externa*, la conducta se da para satisfacer una demanda externa, bien sea la evitación de castigo u obtención de un premio. 2º *Regulación introyectada*, cuando la fuente de motivación se halla en la evitación de la culpa o ansiedad o para afianzar la autoestima. 3º *Regulación identificada*, la razón en este caso para realizar la acción es el reconocimiento del valor de una conducta, aunque se mantiene el no disfrute de la misma. 4º *Regulación integrada*, la acción se halla integrada a los valores personales y su realización es por motivos instrumentales, es decir se realiza sin ningún tipo de conflicto o presión, pero se realiza para obtener un fin distinto a la conducta en sí misma. **Motivación intrínseca** la fuente que impulsa la conducta es el disfrute por realizarla, estas son elegidas libremente por el sujeto y no tienen ninguna recompensa más allá de la propia satisfacción que se obtiene al ejecutarlas.

Según el planteamiento de autonomía moral y afectiva ya tratados, pensamos que podemos estar en presencia de AA cuando los motivos del estudiante derivan tanto de la regulación integrada como de la motivación intrínseca, pues en cualquiera de los dos casos la conducta no representará un conflicto para el estudiante.

Para qué aprender a aprender o desarrollar la AA, parece innecesario explicarlo, sin embargo podemos establecer unas pocas razones que entendemos de muchísimo valor, **AA para aprender más** si nos remitimos al cambio de rol otorgado al estudiante en el EEES es evidente que el estudiante no puede conformarse con lo hecho durante la clase y si proyectamos esto a su actuación post universitaria, cobra aún más significado pues estamos inmersos en una sociedad del conocimiento en la que se requieren individuos que se actualicen permanentemente en sus campos específicos, más aún las sociedades van



cambiando su panorama laboral y hoy se pide a muchos trabajadores que cambien su perfil laboral, se habla del *outplacement* como una herramienta puesta en práctica por las consultoras de recursos humanos a fin de dar salidas eficientes a los trabajadores que deben hacer conversiones de sus propios perfiles para adaptarse continuamente a las necesidades del mercado laboral, todo esto se facilita o dificulta en la medida en que contamos con recursos humanos capaces de gestionar sus propios talentos. **AA para responder más eficientemente a las exigencias vitales**, las personas nos enfrentamos continuamente a nuevos retos y dificultades, la participación en política como ciudadanos que construyen su propio destino, el cambio de estatus civil y conformación de la pareja, la asunción de la responsabilidad de ser padres y madres, son situaciones cotidianas que podemos enfrentar desde una postura más o menos de espectadores, pero que si deseamos asumir de forma responsable y no como simples repetidores de patrones y conductas externas, implicará documentarse, informarse y tomar decisiones, para lo cual, si deseamos tener cierto nivel de éxito es necesario haber desarrollado unas estrategias mínimas que nos permitan abordarlas en forma autónoma. **AA para hacer más enriquecedor el tiempo libre**, la lectura, el uso de los recursos culturales de la ciudad, el conocimiento de la historia de los lugares que visitamos por placer, el disfrute de la música, o la ejecución de distintos deportes, cosas que podemos elegir realizar amplían el abanico de posibilidades de inversión de nuestro tiempo libre, pero cuya incorporación en nuestra agenda dependerá de conocerlas y por tanto de que elijamos introducirnos en ellas.

Como se percibe de la exposición, la autonomía es importante y sigue un proceso de desarrollo que puede y debe ser estimulado por el entorno que facilitará o no las condiciones para darse más o menos apropiadamente y más o menos temprano en el tiempo. Adicionalmente una de las quejas que se repiten entre los docentes es la falta de motivación entre los alumnos, por lo que el desarrollo de la motivación intrínseca y la regulación integrada son factores que facilitan la labor del profesor. En este sentido aparecen en la literatura una cantidad importante de recomendaciones, a tomar en cuenta para hacer del aula un entorno estimulante

para el desarrollo de la AA, hemos hecho un análisis de estos extrayendo los elementos comunes después de agruparlos según los diferentes énfasis o enfoques.

De acuerdo con los pasos que debe seguir el alumno en su proceso de aprendizaje,

<b>Aebli (1991)</b>	<b>Rojas (2002)</b>	<b>González González y González Expósito (2003)</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tener una idea clara de la tarea a realizar.</li> <li>2. Intentar realizarla por sí mismo</li> <li>3. Observarse en su realización y discutir su observación</li> <li>4. Formular o extraer principios de la experiencia</li> <li>5. Aplicar principios a nuevos ejercicios</li> <li>6. Juzgar el proceso</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rol activo y trabajo para construir</li> <li>2. Aprendizaje comprensivo</li> <li>3. Explicar, aplicar, verificar y realizar conexiones con otras ideas y hechos</li> <li>4. Toma de decisiones y reflexión</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estado mental adecuado: autoestima, motivación y disfrute.</li> <li>2. Adquirir la información</li> <li>3. Descubrir el significado</li> <li>4. Trabajar la memoria mediante relacionar, estructurar, mapas de aprendizaje</li> <li>5. Exponer lo aprendido</li> <li>6. Reflexionar a través de la autoevaluación, verbalizar sobre las dificultades y los logros y reflexionar sobre las estrategias empleadas en el aprendizaje</li> </ol>

**Cuadro 5.** Elementos que estimulan la AA, comparación de autores

Es interesante observar que los tres colocan el énfasis en la actividad del alumno, que se vuelve un sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje, que recomiendan el establecimiento de relaciones entre ideas y que posterior a la acción los tres mencionan la reflexión acerca de la forma como se adquirió el aprendizaje.

Estos enfoques se pueden complementar con aquellos enfoques que parten del profesor, pero en el sentido de sugerirle permitir ciertas actividades, en este sentido aparecen: promover medidas conversacionales, Formular preguntas sobre lo que desea el alumno, alabanzas y expresiones de ánimo (González Fernández, 2005) permitir que el alumno seleccione los miembros de su equipo, formas de evaluación, sitio en el aula, descubrir distintas formas de solucionar problemas. (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004)

Por último están los enfoques que enfatizan en el rol del docente, entre ellos encontramos de especial interés

Alvarez González y García (2005)	Alvarez, Mieres, y Rodríguez	Reeve, Bolt y Cai (1999)	González Fernández (2005)
1. Despertar el interés	2. Mediar el aprendizaje	1. Lenguaje informativo y flexible.	1. Involucrarse personalmente con el alumno
3. Detectar errores, reconducir hasta alcanzar los objetivos	4. Favorecer el aprendizaje significativo	2. Especificar el valor de la conducta o tema	2. Ser empático
		3. Escuchar cuidadosamente y aceptar puntos de vista diferentes a los suyos.	3. Dedicar tiempo a hablar y escuchar al alumno
		4. Alentar procesos potenciadores de la motivación intrínseca	

**Cuadro 6.** Desarrollo de la AA con énfasis en el docente

En este caso el punto común parece ser facilitar un clima positivo en el aula que posibilite la expresión de ideas y sentimientos, la solicitud de ayuda y el respeto. Al igual que en el caso del fomento del PCR, el profesor parece ser una pieza clave tanto por su rol de conductor, como por su modelo de actuación.

Hemos visto hasta ahora como La autonomía de aprendizaje 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, 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) 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”. (p. 208)

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, p. 88)

En este sentido, la AA y el PCR pueden entonces ser considerados metacompetencias, ya que permiten al estudiante estimar la disponibilidad, la posibilidad de uso y de desarrollo de sus propias competencias, el ser consciente de sus conocimientos y de la forma de ponerlos en práctica, incrementan el desempeño en tareas difíciles y complejas. La capacidad de introspección y de estar reflexionando continuamente sobre los propios procesos cognitivos son condiciones y medios para adquirir un conocimiento metacognitivo.

A la definición de Mateo, quien hace la mejor de las precisiones posibles, entre una serie de vocablos que son difíciles de distinguir, le agregaremos un último nivel y allí ubicaremos los dos términos que nos ocupan AA y PCR, de esta forma él desarrolla, (los subrayados son nuestros):

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 y ampliamos nuestro campo cognoscitivo entendiendo e interpretando el conocimiento en función de la realidad con la que se relaciona, nos hallamos frente a una **capacidad**.

Cuando esa capacidad se manifiesta y permite la aplicación del conocimiento sobre una realidad específica para su transformación, 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, p. 199),

Agregaríamos a esta sucesión de niveles de complejidad, que cuando el desarrollo competencial ha llegado a un proceso consciente y de sí mismo, cuando se activan los mecanismos cognitivos, afectivos y psicosociales en el individuo comprometidos con su autogeneración, estaremos en presencia de una **metacompetencia**

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) “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” (p. 85) 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.

### **3. ENTORNOS VIRTUALES Y APRENDIZAJE COLABORATIVO, ELEMENTOS PRESENTES EN EL E-DIARIO**

Haciendo algo de historia 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, p. 14)

En la actualidad, la incorporación de las TIC ha dado paso a nuevos intereses, incluyendo otros aspectos, como los efectos producidos por este tipo de interacciones. 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, p. 203).

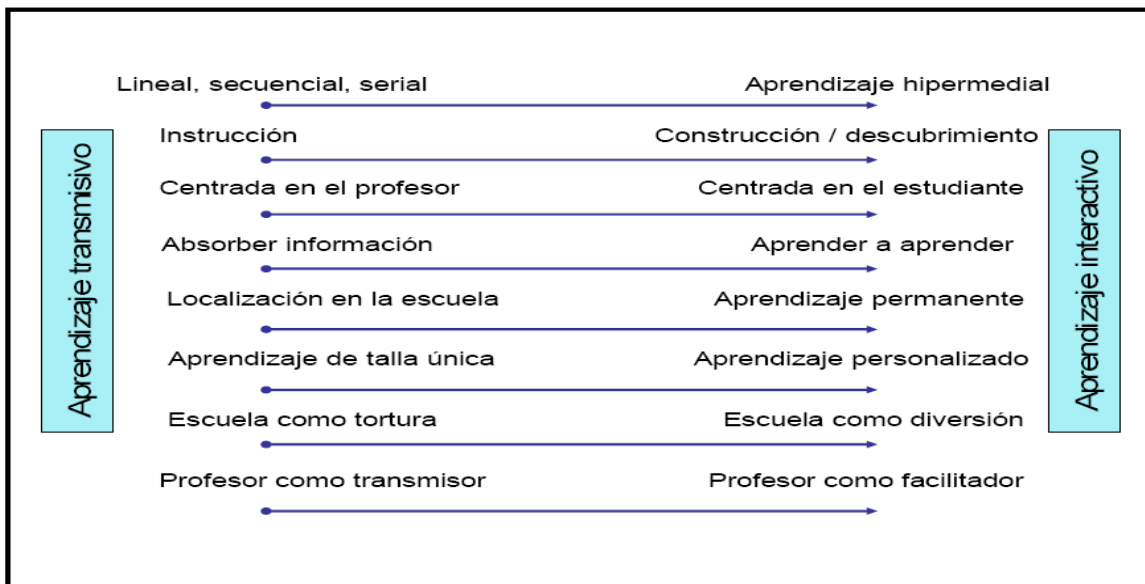


Gráfico 10. Aprendizaje transitorio a aprendizaje interactivo. Tomado de Silvio 2000 p. 203

No toda la educación presencial es transmisiva ni toda la educación a distancia es interactiva, es preciso conocer las potencialidades de cada una e inscribirse en los modelos de enseñanza-aprendizaje “adecuados” para lograr un diseño centrado en el logro y el aprendizaje activo, sin embargo no hay duda que los menos conocidos, por su novedad y menor tradición para estos fines son las TIC, por ello consideramos adecuado resaltar aquí sus potencialidades para el aprendizaje, en palabras de Coll y Martí son:

1. **Formalismo:** Las TIC conllevan el uso de sistemas semióticos complejos organizados en torno a una serie de propiedades formales que influyen en la capacidad de la persona para planificar sus acciones y en la capacidad

para diferenciar entre las intenciones, los deseos y las acciones a realizar para conseguir que la máquina responda.

2. **Interactividad:** Las TIC aportan una relación más activa con la información. Entre el usuario y las informaciones manejadas se establece una relación constante, lo que puede dar lugar a una mayor interacción y a un mayor grado de reciprocidad y contingencia entre ambos.
3. **Dinamismo:** Las TIC tienen la particularidad de transmitir informaciones dinámicas que se transforman, o son susceptibles de transformarse, en el transcurso del tiempo, lo que permite simular los aspectos espaciales y temporales de fenómenos, sucesos, situaciones o actividades.
4. **Multimedia.** Las TIC ofrecen la posibilidad de combinar diferentes sistemas simbólicos para presentar la información y de transitar sin mayores obstáculos de uno a otro.
5. **Hipermedia.** El acceso a una organización compleja, flexible y adaptada a la información a las necesidades de aprendizaje de los alumnos puede, de entrada, contribuir a facilitar el aprendizaje significativo y a mejorar la comprensión o, por el contrario, a favorecer la confusión y el acercamiento superficial a la información. (Coll y Martí pp 630-636 citado en Barberá et al., 2002, p. 18)

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.

La modalidad blended-learning trata justamente de obtener los mayores beneficios de la presencialidad, la virtualidad y el equilibrio entre ambas, potenciando los efectos del aprendizaje. Sin embargo para obtener estos beneficios deseables deben plantearse oportunidades de aprendizaje centradas en el logro y en el aprendizaje, los elementos orientadores que guían esta actividad deben conocer las oportunidades y prestaciones de cada sistema y ponerlas al servicio del diseño pedagógico.

Las primeras investigaciones sobre el uso de los ordenadores en la educación consistían en su mayor parte en estudios `centrados en el ordenador', en la utilización de programas de ordenador como contenido de aprendizaje, o en estudios realizados `desde el



ordenador' como, por ejemplo los sistemas tutoriales. A diferencia de ellos los trabajos actuales se orientan más bien a comprender los efectos de la tecnología sobre el aprendizaje y la práctica del estudiante (Barberá *et al.*, 2002, p. 4)

Al hilo de estas aseveraciones debemos entonces plantearnos experiencias que produzcan los efectos deseados, utilizando para ello la potencialidad que cada sistema ofrece, pero yendo un paso más allá y retomando por una parte, la importancia del cómo se aprende frente al qué se aprende; y por la otra, la enorme importancia o digamos la finalidad última de los sistemas educativos, para facultar a los estudiantes a continuar aprendiendo a lo largo de su vida, tanto desde el punto de vista instrumental, esto es contar con las herramientas conceptuales para ello, como el querer hacerlo y con esto nos referimos a la motivación personal, si consideramos las tremendas potencialidades que nos ofrecen los sistemas virtuales con sus posibilidades interactivas, debemos tender hacia las experiencias menos convencionales en las que la plataforma creada se inserte en los modelos constructivistas.

Considerando el marco de referencia en el cual se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden considerar Modelos transmisivos versus modelos constructivistas en la aplicación de las TIC a la enseñanza, en los primeros priva el uso de la tecnología como continuidad de los modelos tradicionales siendo el ordenador y la red un instrumento o nuevo soporte para el delivery de contenidos, mientras que los segundos se distancian de esta concepción y asignan a la implementación de las TIC en educación utilidades muy diversas como creación de entornos tutoriales de apoyo, entornos facilitadores de resolución de problemas, aplicación de programas de comunicación para la construcción colaborativa del conocimiento (Cognition and Tecnology Group at Vanderbilt, 1996)

En esta línea retomamos la tremenda importancia que cobra la interacción posible o inherente a los nuevos sistemas de educación a distancia, "Las interacciones constituyen un tipo de actividad dialógica de enseñanza y aprendizaje en la cual, gracias a la ayuda de los demás, cada participante puede realizar el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de sus esquemas de conocimiento" (Barberá, Badia, & Mominó, 2001) de manera general, podría decirse que las interacciones se han considerados desde dos perspectivas, una

teórica que aborda las interacciones, considerando la forma como docentes y estudiantes interactúan con la computadora, y otra social que las reconoce como acciones interconectadas de los miembros de un grupo. (Becerra Romero, 2006, p. 66)

En palabras de Alvarez y Guash la dinámica de las interacciones se establece en relación con las direcciones siguientes:

1. Interacciones del estudiante con el contenido del caso para la comprensión profunda y para la elaboración de significados.
2. Interacciones del estudiante con el docente.
  - a. Para ajustar sus interacciones en relación con las demandas de la actividad
  - b. Para evaluar los resultados de la actividad de estudio
3. Interacciones del estudiante con otros estudiantes
  - a. Para compartir la experiencia en el transcurso de la actividad de estudio
  - b. Para intercambiar los resultados de la actividad de estudio (Alvarez & Guash, 2006, p. 4)

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, p. 188)

En un mundo globalizado en que la creación del conocimiento es concebida como una construcción colectiva son especialmente importantes estas redes, pues las TIC ponen a disposición de los estudiantes, investigadores y el colectivo en general una forma nueva de interacción, disminuyendo barreras geográficas y temporales, como es el caso del *e-Diario*. 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 marco descrito trataremos de describir o caracterizar al e-Diario, una experiencia generada por un grupo de innovación consolidado. Desde el punto de vista tecnológico se trata de una herramienta que aprovecha las características de *delivery* de contenidos de las plataformas de interacción, en este caso concreto WebCT, pero que puede funcionar en cualquier otra como moodle o alf, sin variar lo que es en esencia, pues sus rasgos distintivos no se basan en el uso exhaustivo de las prestaciones o herramientas de la plataforma sino más bien en el uso intensivo de una de ellas, como lo es el intercambio de información de forma asincrónica. Por otra parte vale decir que su característica esencial es que, basándose en esa única herramienta se ha concebido un diseño esencialmente pedagógico en el que la plataforma es una herramienta al servicio del proceso de aprendizaje.

“El uso de la tecnología de información y las telecomunicaciones apoya esta construcción social del conocimiento, al mismo tiempo que crea un archivo de este proceso interactivo (las transcripciones en línea)”. (Kanuka & Anderson, 1998, p. 5)

#### **4. LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL *PRACTICUM***

Hay muchas formas de iniciar este apartado, porque el tema es complejo, extenso y vinculado a los marcos teóricos y a los supuestos que en un determinado contexto socio - histórico predominan en el conocimiento social y cultural, del momento y país del que se trate, incluso de la región e institución, y a pesar de que podría suponerse que nos interesa especialmente la formación inicial de los maestros, por considerar que son un escenario próximo y factible para una posible adopción del e-Diario, no es menos cierto que como se verá en nuestra exposición, el enfoque por el que optamos para la formación permanente del profesorado, también contiene muchos elementos de principio en los que se basa la estrategia valorada y sirve para sentar las bases de su uso posterior para vehicular esta formación.

En todos aquellos países que se han planteado nuevas políticas educativas para mejorar no solo la calidad sino también la equidad de la educación, la formación docente es uno de sus principales desafíos. Esta es una de las razones por las que cada vez, más países asocian sus sistemas de formación inicial de docentes al ámbito universitario, no obstante en muchas latitudes conviven distintas instituciones de formación, o al menos se encuentran aún trabajando en las aulas maestros y profesores formados en Escuelas Normales, Universidades Públicas, Universidades Privadas, Institutos Pedagógicos, o bien son profesionales de otras áreas que dedican su vida laboral a la docencia.

Con esta enorme variabilidad, no es de extrañar que la formación permanente entonces, sea un capítulo de gran importancia, unido al hecho de que en ninguna profesión el personal recién graduado ha adquirido los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para un desempeño acabado de sus funciones, y esto último con un matiz especial en el caso de los maestros, que se hacen responsables de un aula en forma autónoma desde los inicios de su actuación.

La formación permanente del profesorado está directamente relacionada con el enfoque o la perspectiva que se tenga de las funciones profesionales del maestro y su finalidad prioritaria es favorecer, en última instancia, la mejora de la calidad de las escuelas, en la medida en que contemos con mejores maestros, estos serán capaces de generar las oportunidades adecuadas para el aprendizaje de sus alumnos.

En función del significado dado a los distintos elementos que configuran el hecho docente: la función de la educación, sus finalidades, el protagonismo de sus elementos, aparecen distintas pautas o estrategias de formación, a continuación y siguiendo los planteamientos de Francisco Imbernón se mencionan cinco itinerarios considerados por el autor como modelos pero que aquí las veremos como estrategias (Imbernón, 2007).

- **Formación orientada individualmente**

La base de esta pauta de formación es que el propio docente es el que determina sus objetivos, planifica el proceso, selecciona las actividades de formación que considera de interés. Está basado en el autoaprendizaje del adulto.

Las fases en las que se cubre son:

- Identificación personal de las necesidades
- Diseño del plan
- Ejecución de las actividades
- Evaluación del aprendizaje en función de los objetivos propuestos

- **Observación/evaluación**

Se basa en el aprendizaje entre iguales y la reflexión de la propia práctica a la cual se accede a través de la evaluación que hacen otros maestros y maestras, sobre el desempeño docente de un tercero, que es objetivamente observado y evaluado una vez que se haya consensuado la actividad.

Las fases en las que se cubre son:

- Reunión previa para consensuar la actividad

- Observación
- Análisis de los datos por parte de observador y observado
- Reunión post-evaluación
- Análisis del proceso de observación

- **Desarrollo y mejora de la enseñanza**

Se basa en la posibilidad de aprender a través de la inserción en un proyecto de innovación o mejora, desarrollo curricular, diseño de programa, entre otras, en el que a través del análisis de la realidad escolar y la reflexión para resolver un problema relacionado con lo educativo se adquirirán nuevos conocimientos, habilidades y destrezas.

Las fases en las que se cubre son:

- Identificación de un problema o necesidad por parte del grupo de profesores
- Se analizan distintas formas o vías de respuesta y se adopta una de ellas o combinación de las mismas.
- Puesta en marcha del plan
- Valoración de lo hecho en base a indicadores de éxito.

- **Entrenamiento / Formación**

Se base en la oferta formativa existente en la que un experto establece el contenido y desarrollo de actividades necesarias para lograr ciertos objetivos. Esta formación puede ser: individual o grupal; presencial, a distancia o combinada; puede optarse por algún programa existente o solicitarse a medida; puede ser por iniciativa personal o institucional; variar en temáticas e incidencia en distintas áreas. Dependiendo de estas variantes seguirá distintas fases.

- **Indagación / Investigación**

Se base por una parte, en la posibilidad de que el docente se forme en la medida que desarrolla procesos de investigación. Y por la otra, en tomar la docencia, los

métodos, la elaboración de recursos, la estimulación de los alumnos, y una gran variedad de problemas que se presentan en el aula, como un reto de investigación y creación (Rodríguez Espinar, 2003)

Las fases en las que se cubre son:

- Identificación de un área de interés
- Recogida de información
- Interpretación de la información
- Propuesta e introducción de cambios en su práctica docente
- Oportunidad de recogida de nuevos datos

Como se aprecia estas estrategias descritas no son excluyentes, en más de una forma son incluso complementarias y ampliamente utilizadas, es por ello que hemos rescatado de Mónica Gather Thurler la idea de que al hacer el inventario de posibilidades de desarrollo profesional que se encuentra a disposición de los docentes, pueden estas agruparse en cuatro grandes enfoques que se complementan entre sí.

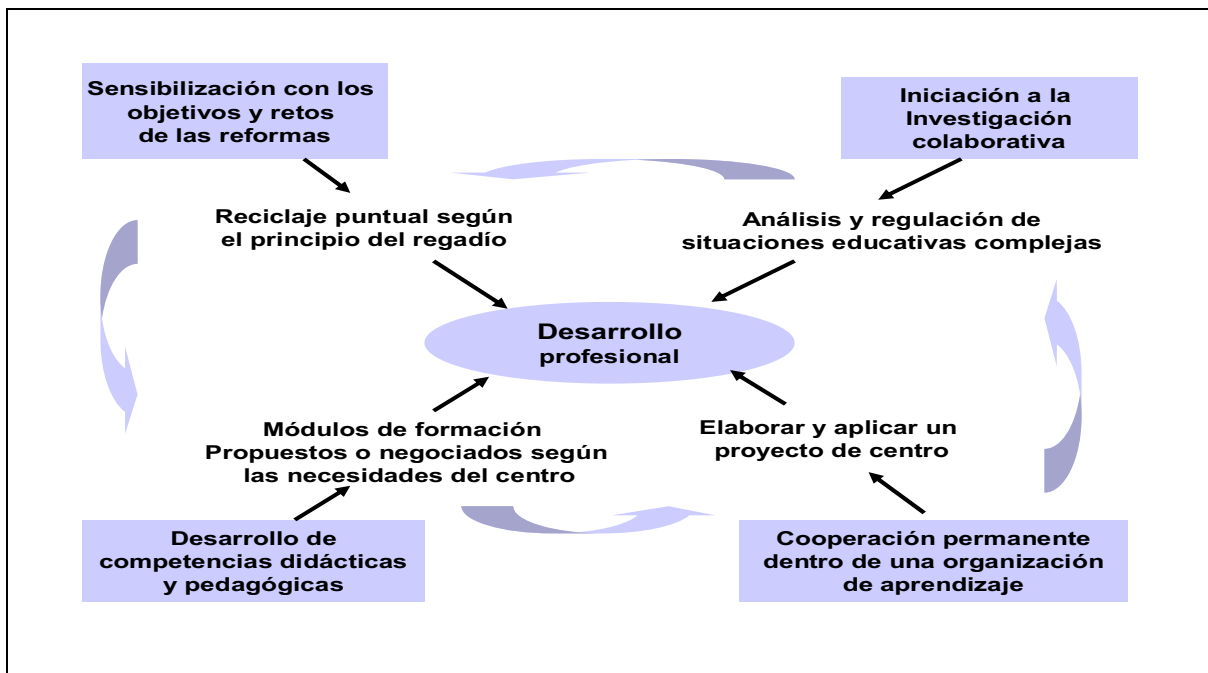


Gráfico 11. Cuatro enfoques complementarios del desarrollo profesional. Tomado de Gather Thuler (2009, p. 79)

Como se aprecia en el gráfico la visión es global y comprehensiva, las estrategias propuestas por el primer autor pueden insertarse en el modelo de forma armoniosa logrando sinergias entre ellas y obteniendo un itinerario variado que atiende a distintas concepciones y finalidades, pero que como sentido de dirección parte de la realidad del maestro en su actividad y vuelve a él en su mejora, en palabras de Mateo “la interrelación entre investigación, docencia y aprendizaje entra definitivamente en una relación diferente a la habitual, la ejecución exige la creación de multiespacios formativos diferenciados e integrados en aquello que denominamos ecosistemas de aprendizaje” (Mateo, 2010, p. 86)

Ya hemos mencionado que la formación del docente guarda estrecha relación con las funciones que se le otorgan, así como con la visión epistemológica, social y pedagógica del contexto, es por ello que nos parece apropiado e interesante mencionar brevemente las tendencias en la formación de maestros y profesores más destacadas de nuestro pasado reciente y su concepción del maestro/a.

- **Academicista**

Concibe al docente como experto y transmisor de los conocimientos y verdades aceptadas, que enseña al alumno que a su vez es el depositario del saber del maestro.

- **Tecnicista o Tecnocrática**

El docente en este modelo es un técnico que decide cuales son los objetivos que deben lograrse en función de las finalidades educativas, planifica la mejor vía o camino para lograrlos eficientemente y evalúa los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Está orientada a detectar y transformar sus prácticas y problemática ...”lo que tiene que hacer es transpolar o traducir las teorías psicológicas o pedagógicas a su aula, y donde se pretende modernizar (más que transformar) la enseñanza mediante abordajes tecnológico-operativos” (Diaz Barriga, 2002, p. 8)



- **Constructivista**

Se atribuyen dos momentos en este modelo de formación, una primera concepción en que el maestro adopta el rol de creador de contextos situacionales para que el alumno construya sus conocimientos y una segunda etapa en la que en adición a lo anterior, el maestro/a debe "orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque, de forma progresiva, a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales" (Coll, 1990, p. 442) Se trata de que el docente reaprenda el objeto a enseñar recorriendo el mismo camino que habrá de recorrer el alumno, incluyendo frecuentemente la reflexión sobre sus propias ideas acerca de la enseñanza.

- **Crítico-reflexiva**

Concibe al docente como un agente activo-crítico ante el fenómeno educativo, su formación debe dotarlo de las competencias necesarias para conocer e interpretar las complejas situaciones de enseñanza a las que se enfrentará, con sabiduría y creatividad y un sentido comunitario, social y emancipador (De Lella, 1999). También aquí aparecen variantes en función del énfasis otorgado a ciertos elementos, en este sentido podemos mencionar una primera centrada en la investigación-acción; luego el énfasis en el grupo y lo colaborativo; y la tercera con el acento en las posibilidades de transformación social y política.

En la literatura encontramos referencias importantes que aluden a las similitudes o en todo caso sinergias posibles a través de la complementariedad de los dos últimos, y al hilo de lo que hemos sostenido en los apartados precedentes, afirmamos que en la propuesta valorada, se hallan indicadores de ambos modelos, como experiencia de formación de los maestros. Igualmente en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, observamos como en la consulta consensuada, a los responsables principales de los lineamientos para la formación de maestros a nivel nacional, establecen una serie de acuerdos, de los que destacaremos los núcleos formativos en los que consideran debe centrarse la formación futura, y cito textualmente:

1. Adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psicosocio-pedagógica del hecho educativo.
2. Adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias.
3. Creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos/as la construcción del conocimiento que le permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde y sobre la propia práctica. (ANECA, 2004, p. 194)

Está claro que en el espíritu de los acuerdos subyacen ambas posturas, se trata de formar a un docente dentro de las concepciones constructivista y crítico-reflexiva. Otro elemento importante que resulta de este mismo texto, es el valor otorgado al *Practicum*, este fue uno de los elementos del análisis comparado con el resto de países de la Unión Europea encontrando lo siguiente:

... más del 50% de los países optan por un modelo de formación que conlleve una duración del prácticum comprendida entre 6 meses y más de un año, lo que equivaldría en horas de trabajo del estudiante a un intervalo entre 30 y más de 60 créditos ECTS (horas de trabajo), estando más próximo a lo que supone un curso completo.

Este análisis supone hacer una propuesta que tenga en cuenta un proceso y modelo de formación del profesorado basado en la escuela, en la realidad profesional (school-based teacher education) con la finalidad de ajustar la teoría y la práctica. Como se indica en el caso de Austria, la reforma se está planteando a través de la introducción de la investigación en el aula como modelo de formación (p. 36)

Ya vimos como la formación permanente se erige como mecanismo idóneo y totalmente aceptado para responder a la insuficiencia de la formación inicial. En paralelo y como una forma de completar la mejor formación inicial posible, la universidad consciente de la importancia de la vinculación teórico-práctica tan deseable como necesaria, tanto para el desarrollo de las competencias inherentes a la profesión, como para formar profesionales ajustados a su futuro desempeño profesional, asume el período de *Practicum* con una importancia destacada.

En este sentido, en la Guía para la evaluación de competencias en el *Practicum* de los estudios de maestro/a publicada por la AQU se señala

El *Practicum* es un elemento fundamental e insustituible en la formación inicial de los y las maestras. Supone la inmersión del estudiante, durante determinados periodos, en centros educativos con la finalidad de conocerlos directamente, integrar los conocimientos teóricos y prácticos en contextos reales, iniciarse en la práctica profesional y adquirir criterios propios. En el *practicum* se ponen en juego las experiencias y los conocimientos previos alcanzados por el estudiante, tanto en los centros escolares y en la facultad como en otros ámbitos; conocimientos de origen y características muy variados, tanto conocimientos conceptuales y teóricos como maneras de hacer, actitudes y valores. La intención del *practicum* es favorecer que la socialización inicial del estudiante de Maestro/a en sus tareas profesionales se haga en contextos que lo ayuden a desarrollar la autonomía de pensamiento y actuación, y la capacidad crítica y de trabajo en equipo. (2009, p. 65)

Como puede apreciarse el *Practicum* está alineado con el desarrollo de competencias ya que la mejor forma de desarrollarlas es articulando formación y experiencia, pues durante este período el estudiante aprende aplicando la teoría, completando la teoría y contrastando la teoría y la práctica. Sin embargo, parece bastante obvio que para este máximo aprovechamiento el *Practicum* debe ser pensado y planificado para tal efecto, así mismo deben disponerse los elementos que intervienen, de tal forma que su implementación consiga las sinergias para el logro de sus finalidades. En palabras de Tejada (2005)

Esto nos predispone a dotar de sentido el *practicum*, como espacio de intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica, desde el enfoque de las competencias. Pero a su vez, no basta con afirmar que es un espacio privilegiado, sino que también hemos de fijar y propiciar las condiciones para tal fin. Esto nos catapulta hacia una articulación particular del mismo, desde su fundamentación hasta su organización, desarrollo y evaluación. (p. 13)

Es por estas afirmaciones que cobra particular interés la investigación de formas concretas para desarrollar el mejor *Practicum* posible y la adopción de innovaciones educativas destinadas a esta finalidad. A este respecto, y específicamente respecto a ciertas características deseables que deben reunir las experiencias prácticas Zabalza en una conferencia dictada en la Universidad de Barcelona el 9 de febrero de 2011 recoge:

... se especifican 5 fases del aprendizaje que son necesarias para que las experiencias prácticas ejerzan todo su potencial formativo sobre los aprendices:

1. Anticipación y planificación de posibles acciones.
2. Realización de las acciones en sus respectivos contextos.
3. Construcción del significado de la actividad: intercambio comunicativo, recodificación.
4. Generalización de las experiencias a través del análisis de elementos comunes a varias experiencias.
5. Reconsideración de experiencias similares halladas en la historia de otros (literatura, libros técnicos, etc.)

Suelen insistir los especialistas en la particular importancia que poseen las fases 4 y 5 que, sin embargo, suelen faltar en muchas experiencias.

Como él mismo comenta, esto no es novedoso, es indispensable que propongamos escenarios pensados para producir aprendizaje y plenamente integrados con el plan de estudios y hacia allí parecen apuntar las recomendaciones de nuestros especialistas en la conformación de los nuevos planes de estudio para los grados de magisterio.

La formación inicial de maestro debería ganar en funcionalidad y en practicidad. La duración y planteamiento del prácticum debiera reforzarse. El enfoque de las asignaturas debiera ganar en realismo, acercándolos a las realidades prácticas a las que se refieren (casos, experiencias...); y debiera contener aprendizajes del tipo `saber hacer´ y una suficiente orientación para el desarrollo profesional en el sistema. Por tanto, los estudios de magisterio han de tener una mayor orientación profesional, más prácticas en las asignaturas, más prácticum y más funcionalidad en los contenidos que se enseñan. Aunque en los estudios se aprecia una alta valoración de la formación teórica, se supedita a la práctica profesional y profesionalización docente y podría ser una de las iniciativas facilitadoras de esta tarea formativa. (ANECA, 2004, p. 70)



## SEGUNDA PARTE

---

### ESTUDIO EMPÍRICO



## 1. MARCO METODOLÓGICO

### 1.1. Método de investigación

Si en este momento me doy una licencia, contando lo difícil que ha sido para mí escribir esta parte del trabajo, seguramente, además de ser honesta estaría reflejando la vivencia de muchas de las personas que han pasado por esta tesitura en el pasado, y es que en el compartir mis dudas con otras y otros compañeros he podido constatar la dificultad que tiene ir más allá de la acción. Creo que la mayoría de las personas que enfrentan una tesis parten de ideas generales, atractivas por motivos personales y/o profesionales, que encarnan inquietudes y se van configurando en el camino, el foco de observación se va haciendo cada vez más nítido, hasta que se tiene claro aquello que queremos estudiar, construir, conocer, ese es quizás el proceso más difícil, de allí a definir el esquema de acción, es relativamente sencillo, pues de alguna manera la formación personal y las propias convicciones nos hacen tener un sentido práctico de las cosas que hacen relativamente fácil la elección de entre una paleta muy variada de técnicas para explorar y comprender la realidad. Sin embargo, después de desatar algunos nudos que se presentan durante el proceso, llega este momento, el de escribir con sentido y coherencia esos supuestos que han guiado nuestra acción, y que no siempre son evidentes. Hay ciertas intuiciones que nos permiten afirmar los rasgos más generales pero tener la certeza de cual es la etiqueta, el compartimento específico en el que se ubica nuestro trabajo es una tarea muy difícil.

Cuando un evento ocurre ese evento ES en sí mismo, pero las razones que atribuimos a él pueden ser tan variadas como sujetos lo observan, la realidad social es compleja, multidimensional, existen muchas formas de acercarse a su esencia, y en función de la naturaleza misma de la realidad estudiada, de los objetivos que se trazan y de la postura personal se pueden elegir distintas vías lícitas y correctas. Consecuentemente con esto, para efectos de la presente investigación, nuestro acercamiento al objeto ha sido partiendo de que el



conocimiento es algo que se construye; en este estudio no pretendemos un conocimiento de la realidad independientemente del sujeto que investiga, intentamos construir conocimiento a partir de un acercamiento personal e interpretativo de una porción específica de la realidad.

Haciendo una analogía con las posiciones constructivistas sobre la lectura, “texto es <producido> por la imaginación y la interpretación del lector que, a partir de sus capacidades, expectativas y de las prácticas propias de la comunidad a la que él pertenece, construye un sentido particular” (Aguilar Tamayo, 2004)

Realidad y verdad son conceptos difíciles y que han causado conflictos entre paradigmas de investigación, son productos relativos, elaborados a partir de significados personales, en ocasiones compartidos, la realidad se construye para un contexto local, específico e histórico, ya que es dinámica, múltiple, holística y divergente. Lo que deriva en una forma de aproximación interactiva e intersubjetiva.

Podemos concebir tres realidades. *Una realidad* externa capaz de estimularnos de forma simple, pero de la que no conocemos más que nuestras interpretaciones de estos estímulos. *Una segunda realidad* formada por esas interpretaciones del estímulo simple, una realidad experiencial que representa la realidad externa de forma tan convincente que pocas veces nos damos cuenta de nuestra incapacidad de verificarla. Y la *tercera realidad* es un universo de interpretaciones integradas, nuestra realidad racional. Evidentemente, la segunda y la tercera se funden una con otra. (Stake, 1995, p. 90)

Compartimos un mismo espacio temporal, un conjunto de valores y creencias a las que otorgamos valor “objetivo” u opinión reconocida. En este sentido podemos entender el mundo de forma personal compartiendo interpretaciones que seguimos elaborando y reelaborando.

Desde el punto de vista metodológico, siendo coherentes con esta manera de comprender el conocimiento, y en la búsqueda por superar algunas limitaciones que presentan los métodos cuantitativos para comprender la complejidad de los fenómenos sociales, consideramos adecuado suscribirnos al paradigma cualitativo por su fundamento decididamente humanista, por el reconocimiento de la

existencia de múltiples realidades, por la concepción del individuo como agente activo en la construcción y determinación de las realidades que encuentra y por su supuesto de que la comprensión de las situaciones se hace a través de la perspectiva de los participantes (Cook & Reichardt, 1986) de allí el valor central que ocupa la interpretación.

En relación con la diferencia existente entre la investigación cualitativa y cuantitativa Stake (1995) aporta: “1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador, y 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido”. (p. 42)

Por una parte entendemos la actividad investigativa como un todo coherente, que asienta parte de sus bondades, rigor y validez en esta coherencia, por lo tanto creemos que desde la misma elección del tema a investigar, los objetivos planteados, las técnicas de recogida de información y su análisis, hasta la propia postura personal, aquello que “mueve” y da sentido de dirección al investigador, debe estar vinculado por un hilo conductor. En un ejercicio de sentido lógico no todos los medios son los que mejor conducen a un fin es por ello que la elección asumida en este caso es un proceso de investigación cualitativa, sin embargo esta misma intuición valida el uso de algunas técnicas de análisis cuantitativo de los datos, como por ejemplo, la correlación de aportaciones con extractos indicadores de PCR y AA o la cuantificación de rasgos de las distintas valoraciones y con ello lograr una triangulación de datos, muy deseable para sustentar las construcciones formuladas

[...] por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en si mismo es cualitativo (Strauss & Corbin, 2002, p. 17)

Somos conscientes de la existencia de los métodos mixtos, entendidos como “una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la

indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación” (Ruiz Bolívar, 2008, p. 8), del modelo multidimensional (Niglas, 2010), el enfoque multimétodo (Tashakkori & Teddlie, 2010), incluso nos alineamos con la búsqueda por mejorar la calidad de los resultados superando las limitaciones que cada paradigma encierra al ser aplicado por separado. No obstante encontramos una enorme dificultad en la integración interparadigmática desde el punto de vista onto-epistemológico y la lógica predominante con la que establecemos la relación sujeto-objeto es predominantemente interpretativa.

La caracterización del paradigma cualitativo que ofrecen Latorre, Rincón y Arnal (2003) la describe como *holística*, utilizando una aproximación sin secciones de la realidad; *inductiva*, ya que el estudio de los datos es el que permitirá la construcción de patrones y categorías; y, *idiográfica*, pues su foco son los detalles y particularidades. Además señalan que el proceso debe ser *interactivo*, *progresivo* y *flexible*. Estas características podrían complementarse con la importancia que tienen: el *contexto* específico en el que se inserta la realidad estudiada, el *investigador* como principal instrumento de recogida de datos y su particular modo de comprender e interpretar la realidad, ya que esto último es básico para la categorización.

A partir de estas consideraciones generales, continuamos la exposición con niveles subsecuentes de profundización acerca de qué vamos a hacer, para qué, porqué y cómo y en este sentido esperamos que las próximas reflexiones sirvan especialmente, para explicar el encuentro que se produce entre varios caminos que abren más de una bifurcación y que hemos trabajado de forma sincrónica por esas distintas vías, es por ello que en estas líneas se encuentra la descripción de los elementos más relevantes de varios enfoques de investigación, desde la convicción de que para este trabajo podemos hacer una combinación coherente que sirva de marco o soporte incorporando la riqueza de estos.

Si el propósito fundamental de la investigación cualitativa es la comprensión y adicionamos a esta el valor prospectivo del estudio presentado, podemos hablar

de investigación evaluativa. La evaluación se define como "un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención" (Mateo, 2000, p. 21), la que es validada por su capacidad de emitir juicios de valor acerca del caso y creíble por su potencial para mejorar lo evaluado (Cabrera, 2000).

En la década de los 60 y 70's se dan condiciones que generan nuevas necesidades de evaluación, expandiéndose esta a una serie de elementos que van más allá del rendimiento de los alumnos, así se incorporan en la evaluación del proceso educativo los métodos, profesores, contenidos, organización y administración escolar, además de los propios resultados, la era de la rendición de cuentas, como efecto de estas nuevas necesidades de la evaluación que le otorgan un carácter multidimensional nace la investigación evaluativa "una de las vías a través de las cuales se ha desarrollado el enfoque cualitativo de investigación ha sido la *investigación evaluativa*, concretamente a partir de la modalidad destinada a la evaluación de programas" (Sandín Esteban, 2003, p. 146).

Para evaluar la experiencia empírica "*e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física,*" 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, p. 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 solo hasta cierto punto la realidad para efectos didácticos o metodológicos, "Las definiciones son por esencia restrictivas ya que

siempre representan un encerramiento conceptual”(Guédez, 2001a, p. 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, 1994, p. 104)

Desde algunos puntos de vista podría considerarse este trabajo un estudio de casos, porque se desea captar la esencia de la experiencia particular, de sus elementos funcionando como un todo acotado e integrado en funcionamiento, ... “intenta centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando; va a buscar la *profundidad* más que la *amplitud* de la cobertura [...] trata de revelar el *medio*, que influye en una innovación, sistema, etc.” (McKernan, 1999, p. 98). Según Stake (1995)

“Todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa, la persona o el organismo evaluados constituyen el caso [...] el investigador de casos es siempre un evaluador. Cuando se dedica de lleno a la función de evaluador de programas, el investigador en estudio de casos elige unos criterios determinados o un conjunto de interpretaciones, mediante las cuales se revelarán las virtudes y los defectos, los aciertos y los errores del programa [...] El evaluador más cualitativo normalmente hace hincapié en la calidad de las actividades y de los procesos, y los refleja en la descripción narrativa y en los asertos interpretativos ” (pp. 86- 87)

Después de una trayectoria dedicada a la pertinencia y la exhaustividad, es interesante apreciar cómo se produce el camino de regreso al todo, estableciendo cierta analogía con la educación, desde los años 70's se invirtió una cantidad importante de recursos, a nivel de naciones, para convertir los logros del proceso educativo en la expresión de objetivos educacionales, período en el que los esfuerzos fueron dirigidos al análisis de tareas, el diseño instruccional, la generación de taxonomías de aprendizaje, las pruebas de evaluación de aprendizaje objetivas, y un largo etcétera cuyo elemento común fue la

disgregación en un esfuerzo por “tecnificar” la enseñanza. Pasadas unas décadas, los teóricos de la educación dan paso a concepciones mucho más globales que potencian el aprendizaje como un hecho integral y totalizador y que encuentra su expresión en las “competencias”. Igualmente desde el punto de vista investigativo se siente una vuelta a la globalidad, al deseo de aprehender los hechos de forma integral, en la que la disgregación por exhaustiva que sea, teme perder la esencia de la realidad, el estudio del *e-Diario* como un estudio de casos,

Pretende erigir un saber en torno a la particularidad individual [...] El estudio de casos reconoce en la singularidad individual el espacio privilegiado donde la cultura y la historia se <depositan> y constituyen un ser hablante. La centralidad del estudio es la individualidad, ciertamente, pero, y esto es lo relevante, ésta no es abordada como una abstracción, sino como una conquista creativa, siempre discursivamente estructurada, históricamente contextualizada y socialmente producida, reproducida y transmitida [...] lo que verdaderamente define al estudio de casos no es su naturaleza metodológica, sino su profundo interés por los casos individuales. (Serrano Blasco, 1995, p. 203)

Algunas de las características que definen el estudio de casos y que han sido utilizadas como criterios de selección del caso y acción posterior se hallan expresadas a continuación:

### **Propósito o finalidad**

- El cometido real del estudio de casos es la particularización, la comprensión (Burguess, 1986; Ebbutt & Elliott, 1990; McKernan, 1999; Shaw, 2003; Stake, 1995)
- Requiere una descripción completa a fin de captar las características únicas de un caso (Bassey, 2003)

### **Mecanismos de aproximación del investigador**

- Para los asertos nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores.

- Todo caso es empático y no intervencionista. Tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. (Stake, 1995)
- Es una vía seductoramente abierta de la metodología (Burguess, 1986)

### **Sobre la naturaleza del caso y sus posibilidades de éxito (Stake, 1995)**

- El caso es uno entre muchos. Un programa innovador puede ser un caso.
- Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común.
- El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. “sistema acotado”. El caso es un sistema integrado
- Si es posible debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio
- Es importante hacer alguna valoración del progreso en los primeros momentos, para ver si conviene abandonar el caso y elegir otro.

### **Selección del caso**

La selección y función del caso quedan exhaustivamente explicados por Serrano Blasco (1995)

- Proporcionar *insight* a la persona, clarificar lo anteriormente incomprendible, y sugerir conexiones previamente no percibidas
- Compartir con la persona el sentir de la experiencia de un encuentro compartido
- Ayudar en la comprensión del mundo subjetivo de la persona, cómo piensa y percibe su situación, problemas, vida, etc
- Profundizar en la empatía con el sujeto
- Enmarcar efectivamente el mundo social e histórico en el que vive la persona
- Iluminar las causas (y significados) de acontecimientos relevantes, experiencias y condiciones: y
- Tratar de despertar una lectura del caso vívida y evocativa. (p. 206)

Existen distintos tipos de estudio de casos, en este trabajo específico se trata de un estudio de caso instrumental, pues se trata de un caso particular que es examinado con el fin de proporcionar un mayor conocimiento sobre un tema o un refinamiento de la teoría. El interés del caso es secundario; juega un rol de apoyo, a través de su estudio facilita nuestro entendimiento de otra cosa. A menudo, el caso es tratado en profundidad, se delimita su contexto, se detallan las actividades ordinarias, pero sin olvidar que todo aquello tiene una finalidad de ayudarnos a perseguir un interés externo (Stake, 1994)

A pesar de lo expuesto hasta aquí, respecto al estudio de casos, y que efectivamente consideramos este trabajo como tal, desde el punto de vista del propósito general del mismo: comprender, valorar, descubrir el objeto estudiado; no es menos cierto que la forma de instrumentalizarlo adopta las características de otros enfoques.

Mientras el para qué alude a los propósitos y finalidades, el por qué lo hace a las causas, y para explicar el por qué de este estudio hay que retomar que se trata de una investigación evaluativa, en este sentido Helen Simons (1999) la ubica en un punto intermedio entre la evaluación y la investigación, estableciendo su carácter eminentemente utilitario, como una actividad de servicio, y es que en una forma u otra esperamos con este estudio influir sobre la práctica. De una forma muy sugerente nos dice House (1997) “El argumento evaluador es, a la vez, menos seguro, más particularizado, más personalizado y más proclive a la acción que la información procedente de la investigación” (p. 72-73) y sigue hablando de la evaluación ...”persuade, en vez de convencer; afirma, en vez de demostrar; es creíble, en vez de segura; su aceptación es variable, en vez de obligada”. Este trabajo pretende ser útil en el contexto actual, al menos en dos sentidos, por un lado pretende servir como elemento de “persuasión” a profesores del *Practicum* de maestros estimulándolos a adoptar tanto la estrategia del *e-Diario* como recurso viable e interesante en el acompañamiento de sus prácticas, como actividad potenciadora de las metacompetencias PCR y AA; al tiempo que pretende ser un elemento que seduce a los propios actores a la reflexión acerca de su propio



pensamiento y autonomía como competencias capitales para su desarrollo personal y profesional como futuros maestros.

La naturaleza del tópico o problema que presenta este trabajo conduce inevitablemente a una toma de conciencia, a un posicionamiento por parte de los participantes más allá de sus pretensiones.

En este sentido tendríamos que centrar la mirada desde una perspectiva de los modelos alternativos o naturalistas de la evaluación, aunque hemos de decir que no es su finalidad expresa. Sino más bien una consecuencia muy deseable pero colateral, por ello desistimos de esta consideración, y preferimos conducir este trabajo por un enfoque que favorezca la toma de decisiones, pero entendiendo estas como “persuaciones” tanto a los actores del mismo programa como a otros que puedan utilizar estas líneas para adoptar las estrategias propuestas en base a las interpretaciones hechas en el trabajo.

Por último y no menos importante es definir el cómo se ha abordado finalmente la realidad para su comprensión, y en este sentido, una vez más, se despliega un abanico de posibilidades, de las cuales hemos elegido aquellos criterios que se ajustan mejor a la naturaleza del problema y las propias competencias de quien desarrolla el trabajo manteniendo la debida coherencia con los planteamiento hechos hasta ahora.

Para delimitar la forma como se instrumenta el estudio, como se recoge la información, la forma como se ha instrumentado la captación de esa esencia mencionada, adoptamos por una parte algunas recomendaciones hechas por Scriven y el modelo propuesto por Stufflebeam remozado por sus aportes más recientes.

Scriven postula una serie de elementos de suma relevancia y que han sido considerados a lo largo del trabajo. *La distinción formativa-sumativa*, esta diferencia se aprecia con dos matices diferentes, por una parte en la finalidad del evaluador que se centra en la mejora o en la valoración final; y la segunda referida al momento en que se incorpora o desarrolla la evaluación, que puede ser al final o desde el inicio del proceso. *Interés en la calidad de las metas educativas*,

alejándose de los modelos orientados a la consecución de metas, para Scriven es indispensable pensar en la bondad o mérito de las metas más allá de su logro. *Evaluación retributiva*, aboga por evaluaciones híbridas en las que se conjuguen los criterios intrínsecos y extrínsecos al objeto evaluado aunque potenciando los segundos. *Evaluación libre de metas*, una de las consecuencias más importantes de esta aportación es la consideración de los resultados previstos y no previstos de un programa, situación difícil de pensar cuando la evaluación se subordina a objetivos predefinidos. (Popham, 1980)

Uno de los aportes que encontramos más significativo en el modelo propuesto por Stufflebeam para la evaluación de programas es el esquema al que debe sus siglas CIPP, contexto, inputs-entrada, proceso, producto ya que todo programa, independientemente de que vaya a ser evaluado o no, se desarrolla a través de estas mismas instancias las que son inherentes a cualquier proceso o sistema. Se desenvuelve dentro de un contexto social, político, económico, histórico al que debe ajustarse y dar respuestas; parte de ciertos elementos que lo condicionan y que por lo tanto deben ser tomadas en cuenta para su diseño o planificación, elemento consustancial a cualquier proceso sistemático, incluye aquellos elementos: humanos y materiales, tangibles e intangibles, que intervendrán o no durante el proceso y que por lo tanto lo condicionan; lo que ocurre durante su implementación, la forma como se lleva a cabo, todas aquellas acciones humanas que se desarrollan durante el período de duración; y, los resultados esperados o no, producidos en su puesta en práctica.

Stufflebeam destaca para cada uno de estos momentos una serie de orientaciones respecto a los elementos de identificación de las virtudes y defectos del programa, que permiten su valoración, referidas tanto a sus componentes como a los resultados valorativos que nos ofrece en cada uno. De este modo, la *evaluación del contexto* incluye la valoración del estado global del objeto, los problemas de la institución que necesiten un cambio, si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben satisfacer, lo que sirve para estimar su pertinencia y defender la eficacia de las propias metas y prioridades. La *evaluación de entrada* incluye los métodos y recursos potencialmente aplicables y

utilizables, las barreras que limitan y deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa, para estimar su efectividad y viabilidad potenciales. La *evaluación del proceso*, nos dirige hacia la comprobación de la realización del plan, desarrollo de las actividades, uso de los recursos, juicio de los participantes respecto al desarrollo de las actividades, nivel de participación y aceptación, todo ello para contar con información continua acerca de la ejecución de lo planeado y posibles modificaciones de hecho o de diseño. La *evaluación del producto* incluye la satisfacción de las necesidades, los efectos deseados y no deseados, positivos y negativos resultantes y la totalidad de los recursos empleados para interpretar y juzgar los logros del programa con la finalidad de valorar si el programa merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos y las posibles acciones de mejora que deben introducirse en cualquiera de estos casos. (Stufflebeam & Shinkfield, 1987)

Una diferencia importante que queremos resaltar, respecto al modelo CIPP es su énfasis en la toma de decisiones, ya que si bien el trabajo se hace con una intención de persuadir u orientar a aquellos profesores que trabajan en el *Practicum* para influir su decisión respecto al uso de esta innovación, no es menos cierto que el trabajo no aborda los distintos tipos de decisiones a tomar y por ello se desmarca hasta cierto punto respecto al objetivo declarado por el autor en cada fase (Monedero Moya, 1998)

Por último, a pesar de que no se ha concebido un proceso de metaevaluación como tal, estamos conscientes de que las evaluaciones deben ser solventes, y por ello hemos considerado una serie de criterios desde el inicio, que de alguna manera esperamos garanticen esa solvencia, por una parte hemos mantenido presente ...”centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y ser justas para aquellos cuyo trabajo se está examinando” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 208) Igualmente hemos considerado las siguientes recomendaciones para efectuar buenas investigaciones evaluativas:

1. Los planes de evaluación deben satisfacer los requerimientos de utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión.
2. Los objetos educativos evaluables deben valorarse por su coherencia con los principios de la sociedad democrática, equidad y bienestar.
3. Igualmente debe ser examinadas en su valor, mérito y significación social.
4. La evaluación debe relacionarse siempre con el conjunto de deberes, y responsabilidades de las entidades evaluadas.
5. La evaluación debe propender a la mejora, cumpliendo con su valor formativo y sumativo.
6. Deben promover la autoevaluación de los educadores.
7. La evaluación del contexto debe favorecer una visión prospectiva acerca de metas, objetivos y prioridades, así como la visión retrospectiva respecto a las necesidades de los estudiantes.
8. La evaluación de entrada debe apuntar a las necesidades y planes.
9. La evaluación del proceso debe orientar el porqué de los resultados obtenidos y las posibles áreas de mejora.
10. La evaluación del producto debe contemplar los resultados esperados y no esperados y valorar en conjunto el mérito de la entidad evaluada.
11. La evaluación debe promover la autonomía y promover la práctica evaluativa mediante la participación de los implicados.
12. Los estudios evaluativos deben utilizar múltiples perspectivas y deben ser multimétodos y multidimensionales.
13. Deben considerar la metaevaluación.

(Escudero, 2003)

En este punto específico me gustaría agregar, el hecho de que por formación y desarrollo la autora de este trabajo es básicamente cuantitativa y el salto al paradigma cualitativo ha sido difícil y resistente en todas sus formas, este último ha surgido de la propia experiencia. La riqueza de los hallazgos en el propio pensamiento exhibido por los estudiantes, en los foros de discusión ha marcado

un camino inequívoco y seducido finalmente el cambio personal de postura, no obstante en las páginas siguientes se detalla la estructura y funcionamiento de los distintos elementos del proceso de una forma bastante estructurada.

## **1.2. Objetivos**

El “Para qué” de la evaluación, en este caso se trata de una evaluación *para* la innovación, eso es que con este trabajo se pretende influir, de alguna manera, en la decisión de hacer extensivo el uso de la estrategia, se trata de argumentar las posibilidades de uso de la herramienta y contribuir así con información a distintos profesores de *Practicum* que se vean reflejados en este caso particular y decidan adoptarla promoviendo de este modo su institucionalización, por lo tanto el objetivo general es:

*Partiendo de la importancia de las metacompetencias AA y PCR en el perfil del maestro, y de la idoneidad del Practicum como fase final de la formación docente, comprender los mecanismos internos que involucra y los resultados derivados del e-Diario que contribuyen en este sentido.*

Los grandes temas involucrados en este objetivo son: 1. Las metacompetencias PCR y AA; 2. El *e-Diario*; y 3. El *Practicum* y la formación de maestros. Estas tres grandes áreas, se utilizan a lo largo del estudio como los organizadores conceptuales, guiando la búsqueda de información y posterior análisis; a continuación aparecen los objetivos generales y sus respectivos objetivos específicos.

### **1.2.1. Metacompetencias PCR y AA**

1. Valorar el pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje, como metacompetencias importantes en el perfil del maestro.
  - Comprender el valor de las competencias como porción de logro educativo y su adopción en el mundo académico.

- Analizar la naturaleza y viabilidad del desarrollo de las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Comprender el concepto, elementos y naturaleza del PCR y AA.

### **1.2.2. e-Diario como estrategia pedagógica durante el Practicum**

2. Conocer la adecuación del *e-Diario* a los objetivos del *Practicum*, necesidades institucionales y posible contribución al nuevo EEES.
  - Analizar las perspectivas actuales de la formación de los maestros dentro del marco del EEES y sus exigencias
  - Analizar el *Practicum* como período espacio-temporal idóneo para la consolidación de competencias deseables para el ejercicio profesional
3. Valorar los elementos iniciales de viabilidad y adecuación del *e-Diario* al *Practicum* de maestros.
  - Conocer la adecuación del *e-Diario* a las necesidades de los estudiantes.
  - Determinar la viabilidad inicial del *e-Diario*, recursos y perfil de los implicados.
  - Analizar el estado inicial de los estudiantes en las dimensiones PCR y AA
4. Valorar la contribución e importancia de los elementos del proceso en términos pedagógicos y operativos.
  - Identificar los elementos funcionales y estructurales que dan factibilidad a la implementación del *e-Diario*
  - Comprender los mecanismos que utiliza como el diálogo entre iguales, el aprendizaje colaborativo, la coevaluación formativa y su relación con el desarrollo de competencias en el *Practicum*
  - Valorar el desarrollo del PCR y AA a través del análisis de los foros de discusión del *e-Diario*, para comprender su potencial como recurso durante el *Practicum* de maestros.
5. Valorar los resultados del uso del *e-Diario*, como ejercicio de cierre y posicionamiento en el período previo a la incorporación al campo laboral que

permitan establecer líneas de acción concretas que potencien el *Practicum* de la formación docente

- Conocer la percepción de satisfacción de los actores respecto a la experiencia
- Analizar el estado final de los estudiantes en las dimensiones PCR y AA y otros aprendizajes no previstos
- Identificar las buenas prácticas para facilitar la institucionalización y transportabilidad de la experiencia en el entorno universitario y en las escuelas.

	Objetivos de la investigación	Objeto de evaluación	Cuestiones clave de evaluación que se quieren responder	Tipo de evaluación / momento
	OBJETIVO: Valorar las posibles <u>necesidades generadas a partir de la creación del EEES y el desarrollo de las metacompetencias PCR y AA que pueden ser solventadas con la innovación e-Diario.</u>			
E - D I A R I O	Conocer la adecuación del <i>e-Diario</i> a los objetivos del <i>Practicum</i> , necesidades institucionales y posible contribución al nuevo EEES	Conceptualización y diseño de la innovación <i>e-Diario</i>	<p>Perspectivas actuales de la formación de los maestros dentro del marco del EEES y sus exigencias</p> <p>Coherencia con las propuestas del EEES</p> <p>Coherencia de la experiencia con las finalidades del <i>Practicum</i>.</p> <p>Relevancia, fundamentación y pertinencia de la conceptualización del proyecto para el contexto.</p> <p>Posibilidades de satisfacción de las necesidades que originan la experiencia.</p> <p>Principios en los que se apoya.</p> <p>Contribución estratégica del proceso innovador</p>	EVALUACIÓN DEL CONTEXTO
C O M P E T E N C I A	Valorar el pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje, como metacompetencias importantes en el perfil del maestro	Formulación teórica de las competencias, meta competencias, PCR Y AA	<p>El valor de las competencias como porción de logro educativo y su adopción en el mundo académico.</p> <p>Naturaleza y viabilidad del desarrollo de las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El <i>Practicum</i> como período espacio-temporal idóneo para la consolidación de competencias deseables para el ejercicio profesional</p> <p>Concepto, elementos y naturaleza del PCR y AA.</p>	



	<b>Objetivos de la investigación</b>	<b>Objeto de evaluación</b>	<b>Cuestiones clave de evaluación que se quieren responder</b>	<b>Tipo de evaluación / momento</b>
	OBJETIVO: Valorar los <u>elementos iniciales</u> de viabilidad y adecuación del <i>e-Diario</i> en el contexto institucional.			
<b>E - D I A R I O</b>	Determinar la viabilidad inicial del <i>e-Diario</i> , recursos y perfil de los tutores implicados	Condiciones técnicas, institucionales y del equipo de innovación	Posibilidades de integración interinstitucional Posibilidades técnicas de conexión y actuación en la plataforma Necesidades y expectativas de tutores	<b>EVALUACIÓN DE ENTRADA</b>
	Conocer la adecuación del <i>e-Diario</i> a las necesidades de los estudiantes	Perfil de entrada de los estudiantes	Necesidades y expectativas de estudiantes Características de los estudiantes Nivel de desarrollo de PCR y AA	
<b>C O M P</b>	Analizar el estado inicial de los estudiantes en las dimensiones PCR y AA	Desarrollo de las meta-competencias PCR y AA		

	Objetivos de la investigación	Objeto de evaluación	Cuestiones clave de evaluación que se quieren responder	Tipo de evaluación / momento
OBJETIVO: Valorar la contribución e importancia de los elementos del <u>proceso</u> en términos pedagógicos y operativos				
E - D I A R I O	Identificar los elementos funcionales y estructurales que dan factibilidad a la implementación del <i>e-Diario</i>	Plataforma de <i>delivery</i> Proceso de interacción	Funcionamiento, contribución y suficiencia de las condiciones y elementos como factores del nivel de logro Facilidad/esfuerzo en implementación y desarrollo Condiciones: Contribución de los temas de foro, Funcionamiento de la herramienta, Seguimiento a distancia por parte de los tutores sin intervención, Fidelidad al proyecto, Participación.	EVALUACIÓN DEL PROCESO  Desarrollo de la experiencia de innovación
	Comprender los mecanismos que utiliza como el diálogo entre iguales, el aprendizaje colaborativo, la coevaluación formativa y su relación con el desarrollo de competencias en el <i>Practicum</i>	Estrategias pedagógicas puestas en acción	Registro inmediato de la experiencia, regulación interna, relación entre iguales, nivel de participación, lenguaje utilizado, desarrollo de los foros  Conciencia del carácter colaborativo, experiencia de aprendizaje, reflexión individual y aprendizaje conjunto	
C O M P	Valorar el desarrollo del PCR y AA a través del análisis de los foros de discusión del <i>e-Diario</i> , para comprender su potencial como recurso durante el <i>Practicum</i> de maestros	Desarrollo de las meta-competencias PCR y AA	Mecanismos de logro	

	<b>Objetivos de la investigación</b>	<b>Objeto de evaluación</b>	<b>Cuestiones clave de evaluación que se quieren responder</b>	<b>Tipo de evaluación / momento</b>
	OBJETIVO: Valorar los <u>resultados</u> del uso del <i>e-Diario</i> , como ejercicio de cierre y posicionamiento en el período previo a la incorporación al campo laboral que permitan establecer líneas de acción concretas que potencien el Practicum de la formación docente.			
<b>E - D I A R I O</b>	Conocer la percepción de los actores respecto a la experiencia	Satisfacción de los estudiantes y tutores	Cantidad y calidad de las aportaciones, grado de satisfacción con los elementos organizativos, tecnológicos y pedagógicos de la experiencia	<b>EVALUACIÓN DEL PRODUCTO, RESULTADOS</b>
	Identificar las buenas prácticas para facilitar la institucionalización y transportabilidad de la experiencia en el entorno universitario y en las escuelas	Elementos y condiciones que favorecen y/o dificultan el éxito del programa	Posibilidades de institucionalización y transportabilidad de la experiencia en el entorno universitario y en las escuelas.	
<b>C O M P</b>	Analizar el estado final de los estudiantes en las dimensiones PCR y AA y otros aprendizajes	Desarrollo de las metacompetencias PCR y AA Aprendizajes	Internalización y transferencia a nivel personal.	

**Cuadro 7.** Relación de objetivos de la fase empírica.

Adecuación del esquema presentado por Esther Luna (2010, p. 173) al *e-Diario*

### 1.3. Diseño de la investigación

Como se ha mencionado en párrafos precedentes, es preciso “aterrizar” las ideas en el modelo o estructura propuesta para el proceso investigativo

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas [...] En la evaluación de programas, la organización más habitual se construye en base a declaraciones y objetivos del programa. Este tipo de organización aleja la investigación de la confusión y la acerca a la comprensión y la explicación. (Stake, 1995, p. 25)

Con la finalidad de ofrecer esta visión de conjunto del “Diseño General del Proceso de Investigación” 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.

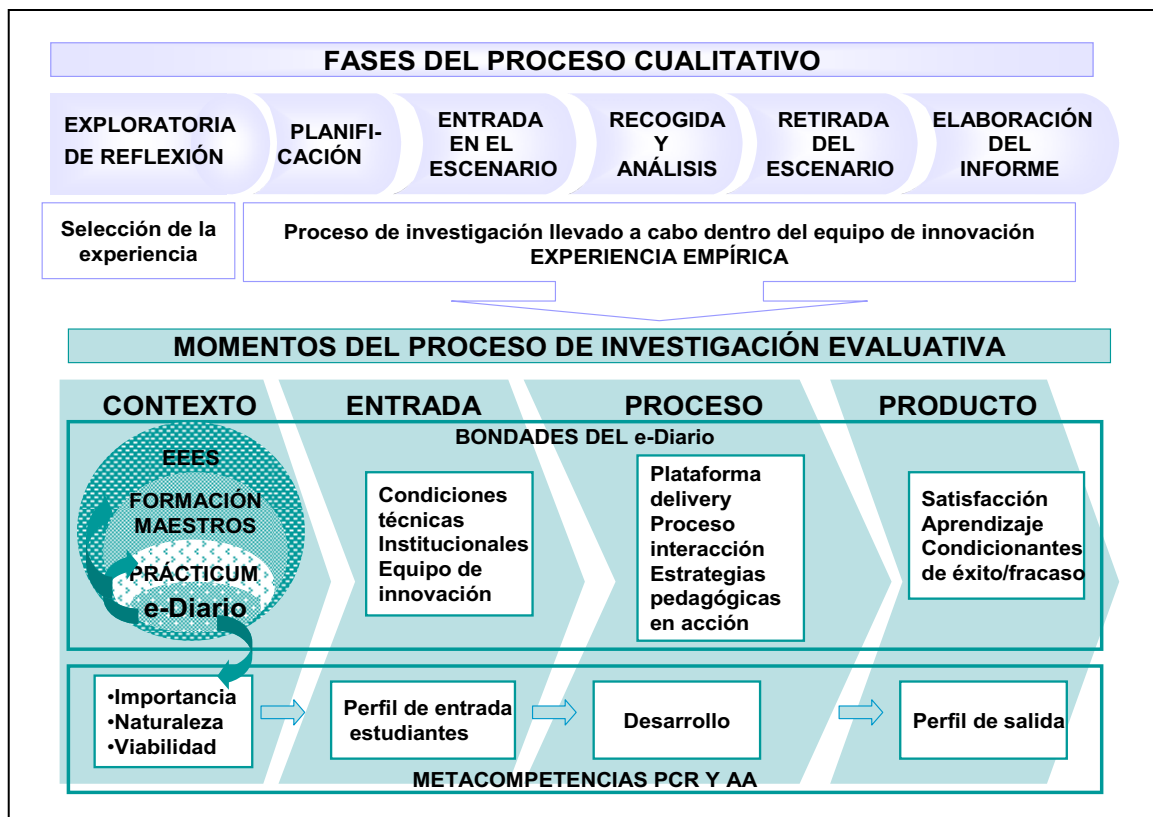


Gráfico 12. Diseño general del proceso de investigación

El cual se completa con este cronograma de las fases/actividades cubiertas ubicadas en el tiempo de desarrollo del trabajo, el cual se inició con el segundo año del doctorado. Como se observa hubo períodos muy intensos, especialmente los trimestres III y IV del curso 2006-07 en el que se desarrolló la experiencia empírica y se realizó el informe de innovación. Otra particularidad que se aprecia es la prolongación de lo que hemos llamado “Reflexión” y que ha acompañado todo el proceso.

	2006-07 Trim				2007-08 Trim				2008-09 Trim				2009-10 Trim				2010-11 Trim			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Exploración																				
Planificación																				
Cuestionario																				
EXPERIENCIA EMPIRICA																				
Entrada/escen.																				
Recogida Inf.																				
Retirada/escen.																				
Informe innova.																				
Reflexión																				
Inf. teórica																				
Aná. Cualí.																				
Segmentación																				
Categorización																				
Codificación																				
Aná. Cuanti.																				
Interpretación																				
Presentación																				

Gráfico 13. Cronograma de fases/actividades

## Fases del proceso cualitativo y momentos del proceso de investigación evaluativa

### 1.4. Fase exploratoria y de reflexión

En la parte superior del gráfico se observan las fases del proceso cualitativo, que inició con una indagación exhaustiva acerca de un tema especialmente sensible para el momento en que se inició esta investigación además de ser un elemento de especial interés personal, pues tras una larga experiencia de trabajo con competencias a nivel profesional desde una universidad corporativa, lucía especialmente interesante la forma en que esto podría y debería transferirse al

contexto académico. Una vez elegido el desarrollo de competencias como objeto principal de investigación se fue reduciendo cada vez más el campo de observación hasta focalizar en el caso de estudio. En este punto me gustaría agregar dos elementos que desde el punto de vista experiencial fueron muy importantes.

Por una parte se halla el interés personal, desde el año 79 me he desenvuelto en el campo educativo y la oportunidad de trabajar con este tema aplicado a la formación de maestros me pareció una experiencia más que interesante y cercana. Por otro lado debo señalar la oportunidad, haciendo alusión a los modelos de estrella de Tannenbaum y el diferenciado de superdotación y talento de Gagné que incluyen entre sus factores a la suerte como un factor de contribución y éxito (Jiménez Fernández, 2004), igualmente me siento obligada a mencionar, que me “topé” con la experiencia concreta del *e-Diario* que lucía como una oportunidad extraordinaria para el desarrollo empírico de esta investigación, tanto por las características de la estrategia en sí misma como por los planteamientos de los integrantes del equipo de innovación.

La fase de reflexión más que una fase podría decirse que ha sido una característica distintiva a lo largo del proceso, ha variado en cuanto a intensidad a lo largo del período, pero ha estado siempre presente, incluso en estos momentos en los que se escribe el informe han continuado las dudas, las elaboraciones y reelaboraciones permanentes, como si este período de delimitación fuera un continuo hasta que se concluye con todo el proceso.

De modo que aunque hubo certezas desde el inicio, respecto a lo que se quería profundizar, es cierto que han variado sustancialmente el enfoque, los elementos considerados y la forma de abordaje, entre otros.

Resumiendo, así como la decisión de trabajar con competencias y más específicamente con Autonomía de Aprendizaje y con Pensamiento Crítico Reflexivo, como metacompetencias significativas, en el perfil de los maestros fue una decisión importante y marcadora. La segunda decisión substancial que marcó un hito en el trabajo fue la selección del *e-Diario* como experiencia empírica

### **1.5. Caso.**

Llegado este momento y tratando de no adelantar en este punto lo que será expuesto más adelante con toda su riqueza, pero al mismo tiempo guardando coherencia con lo que hemos planteado sobre el enfoque de aproximación, se detallan algunas características de la realidad en que se desarrolla el programa de innovación.

La experiencia se desenvuelve en el período de *Practicum* de maestros de educación física en formación, en la que la investigadora principal actúa desde hace años. Como se mencionó en la introducción del trabajo, esta es la segunda edición de una línea de investigación iniciada en el 2007, en esta ocasión, invitando a participar a profesores de varias universidades, de los que algunos se sintieron atraídos, finalmente se desarrolla con el concurso de algunos profesores y sus grupos de estudiantes de las Universidades de Barcelona, Granada y Las Palmas de Gran Canaria.

Esto es importante dado que el equipo conformado tiene cierta homogeneidad en cuanto a intereses y una visión particular sobre la educación y más específicamente sobre la formación de los maestros, y es desde esa sensibilidad especial que introducen y gestionan la experiencia, esto podría considerarse un sesgo a la hora de valorar su éxito, sin embargo partiendo de la autonomía de cátedra existente a nivel universitario y considerando la libre elección de las estrategias metodológicas podría también verse como una fortaleza, ya que solo se sentirían atraídos a utilizar este recursos aquellos docentes cuyo perfil personal comparta paradigmas similares a este primer grupo.

Adicionalmente se puede decir que se trata de un grupo que comparte el entusiasmo por los sistemas colaborativos de aprendizaje y el uso de las nuevas tecnologías, una cultura que se va abriendo paso en el mundo de la enseñanza.

En cuanto al grupo de estudiantes, no podría decirse que tuvieron capacidad de decisión alguna respecto a la elección de participar, pero a pesar de ello la aportación permanente demostrada a lo largo del *Practicum* hace pensar que se

trata de un grupo con un altísimo compromiso con la labor docente, preocupados por aprender y por aprovechar al máximo las oportunidades de formarse.

Para efectos del presente trabajo, dado que se trataba de un número más bien reducido de estudiantes, se incluyó a todos los participantes, excepto en el caso concreto de la valoración individual de competencias en la que se trabajó con los estudiantes de la Universidad de Barcelona, el único criterio considerado para ello fue la factibilidad, ya que en esta universidad fue posible el contacto personal con los estudiantes y la participación en todas sus sesiones de clase.

### **1.6. Planificación**

“Una concepción equivocada muy común acerca de la investigación cualitativa en general [...] es que carece de una teoría y de una estructura” (1995, p. 4) así inicia Margaret Le Compte el apartado sobre la forma como debería diseñarse una evaluación cualitativa, en este sentido compartimos la asunción de que debe existir claridad en cuanto a qué se desea conocer, qué datos responderán a estas preguntas, de dónde debe provenir esta información como mínimos establecidos para arribar con éxito al final del estudio, por ello estos datos, entre otros, fueron concebidos en la planificación del estudio.

Así, desde el momento en que logré la vinculación con la responsable del equipo de innovación fueron corriendo en paralelo los propios objetivos del equipo con los intereses particulares de mi estudio, de modo que la planificación, como el resto de las acciones fueron siempre pensando en ambos escenarios, esto trajo por una parte la dificultad de disociar las acciones a fin de no generar un dilema ético respecto a la “propiedad” de los resultados y por otro lado, una gran riqueza derivada de la sinergia de los esfuerzos conjuntos.

También en este apartado creo oportuno mencionar que en una experiencia de estas características es tan importante contar con la planificación de las acciones y recursos, como lo es el hecho de mantenerse abierto a la posibilidad de introducir cambios y reconducciones. En palabras de Stufflebeam (1987) ...”abordar el diseño como un proceso, no como un producto [...] Las metas y



procedimientos evaluativos deben ser esquematizados de antemano, pero también analizados, revisados, ampliados y modificados periódicamente” (p. 205) por lo tanto se describen las acciones planificadas en grandes trazos y estas irán adquiriendo sentido, concreción y detalle a lo largo del relato del proceso.

En esta fase se trató de concretar sobre el papel el diseño general, las primeras preguntas a las que se debía dar respuesta, la identificación de las variables o bloques que intervienen y cómo estas adquieren expresión concreta en la realidad, igualmente se definieron las estrategias y fuentes de información y la forma en la que debían ser abordadas para obtener la información, un área especialmente importante fue conseguir “los permisos” o consentimiento del grupo de investigación-innovación por una parte y de los estudiantes involucrados para obtener la información, dado que esto significaría, en algunos casos, un trabajo adicional por su parte en la dedicación a responder cuestionarios y otros instrumentos, así como los cierres al final de la experiencia.

Igualmente destacables en esta fase fueron los esfuerzos requeridos para producir instrumentos y diseñar estrategias apropiadas de recogida de información, los que se desarrollaron durante la planificación, pero que siguieron una pauta de reelaboración, validación, hasta su diseño final que se extendió más allá de la fase de planificación.

Desde el punto de vista de la acción, el trabajo de planificación fue aún más intenso pues una implementación de programa como este, requería especialmente unas consideraciones prácticas importantes, muy especialmente respecto a los calendarios interuniversitarios y a las condiciones tecnológicas que facilitarían la conexión a la plataforma de todos los involucrados, estudiantes y tutores.

También fue muy interesante todo el trabajo inicial de creación de los textos de inicio a los foros, discusión de los criterios de participación, establecimiento de los informes de seguimiento y características generales y condiciones de participación, todos ellos elementos indispensables para la concreción de la experiencia.

### **1.7. Entrada en el escenario**

Como se intuye hubo una primera entrada en el escenario que, guiada por la directora del equipo de innovación, iba dirigida hacia el equipo de innovación, en la que además de presentar el proyecto demostrando la coincidencia con los objetivos del equipo se puso de manifiesto el valor agregado que podía aportarse. Aquí hubo que negociar la forma de participación y tipo de colaboración así como los mecanismos de comunicación.

Una segunda entrada fue con el grupo de estudiantes del *Practicum* del grupo de Barcelona, a los que acompañé en sus encuentros presenciales. En este caso las negociaciones se centraron en que admitieran mi presencia y estuvieran de acuerdo en el trabajo adicional que supuso el llenado de cuestionarios y participación en las entrevistas.

Hubo un tercer momento de entrada, dirigido al resto de los estudiantes de las otras universidades participantes a los que me presenté virtualmente a través de los foros bajo la figura de “Colaboradora” y con los que la negociación se centró en que supieran que tendría acceso a todos sus comentarios y experiencias.

Estos tres momentos constituyeron las negociaciones con todas las audiencias implicadas, lo que es de gran importancia en el enfoque metodológico elegido.

### **1.8. Recogida y análisis**

El tema de recogida y análisis será retomado en el próximo capítulo debido a la profusión de detalles e importancia en el desarrollo de instrumentos y adecuación de estrategias que tiene para este estudio, sin embargo siguiendo con la lógica que se desprende a partir del gráfico de “Diseño General del Proceso de Investigación” e introduciéndonos en la lógica del proceso de investigación evaluativa del *e-Diario* como experiencia empírica, haremos unas distinciones iniciales.

#### **1.8.1. Evaluación del Contexto:**

La experiencia elegida cobra sentido en un marco mucho más amplio, como son los lineamientos propuestos en la creación del EEES, las perspectivas actuales de

la formación de maestros más específicamente el período de formación *Practicum*, así como el valor que cobran las competencias y el desarrollo de las metacompetencias PCR y AA, en este contexto.

### **1.8.2. Evaluación de Necesidades / Entrada:**

Además de este gran marco, nos interesaba el ajuste a sus entornos más inmediatos, para ello se buscaron evidencias que permitieran contextualizar la experiencia a la institución, período temporal, herramientas disponibles, entre otras. Fue preciso analizar los elementos de diseño en pos de su adecuación a los principios enunciados en el marco general, las condiciones técnicas e institucionales preexistentes así como el equipo investigador/innovador como elementos que dan sustento y viabilidad a la ejecución posterior. El perfil de entrada de los estudiantes para conocer tanto sus necesidades y expectativas como para valorar las condiciones iniciales en cuanto a su desarrollo del pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje.

En este nivel son criterios que facilitan la observación y el análisis, la coherencia, relevancia y pertinencia de la experiencia al contexto general, institucional y personal.

### **1.8.3. Evaluación durante el Proceso:**

Esta es la porción más experiencial y vívida, pues en ella se concentran hallazgos y aprendizajes subsecuentes y permanentes, en este nivel además se ponen a prueba la maestría tanto en cuanto a la observación directa, como a las decisiones de ajuste necesarias para obtener la mejor y mayor información posibles. El proceso tiene su propia dinámica y límites externos al investigador que imprimen unas exigencias importantes, durante este período de gran riqueza se observaron la plataforma de *delivery* o interacción usada durante la experiencia en busca de los elementos funcionales y estructurales que dan soporte y hacen factible la experiencia, las estrategias pedagógicas que permiten las condiciones de

interacción que resultan en logros, y entre ellos el desarrollo de las metacompetencias seleccionadas.

En este nivel algunos criterios usados para la observación son la suficiencia, la aceptación y facilidad que se establece en términos del esfuerzo en la implementación del programa, facilidad en el uso y funcionamiento de todos los componentes del sistema, tanto tecnológicos y materiales, como humanos y pedagógicos.

#### **1.8.4. Evaluación del producto, resultados:**

En este nivel valoramos los logros de la experiencia que se evidencian en satisfacción, tanto de los estudiantes como de los tutores, conociendo la percepción de estos. Los elementos y condiciones que favorecieron y/o dificultaron la experiencia de tal forma que se puedan hacer recomendaciones para facilitar su institucionalización. Así como la valoración del resultado final en el desarrollo producido en cuanto a PCR y AA.

En este sentido fue tan interesante la consecución de los logros previstos como los resultados no esperados.

#### **1.9. Retirada del escenario**

En esta fase ya se había adquirido un nivel de confianza y complicidad importante tanto con el equipo de innovación como con los estudiantes participantes de la experiencia, además se hizo coincidir la salida con la culminación del semestre y el *Practicum*, lo que ofreció la oportunidad de un cierre muy natural. Adicionalmente se preparó desde el equipo de innovación un encuentro presencial con estudiantes de las instituciones participantes y esta fue una oportunidad excelente para recabar información confirmativa y hacer una despedida formal del proceso.



## **2. RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

### **2.1. Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información**

#### **2.1.1. Evaluación del contexto.**

Afirmamos que el contexto en el que se inserta y desarrolla la experiencia estudiada está dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, el cual a su vez responde a necesidades de todo orden a nivel global: políticas, económicas, educativas entre otras, y la carrera de formación docente y más específicamente en el *Practicum* de maestros, en una relación recíproca de condicionamiento y pertenencia, que impacta y es impactada y que por lo tanto es de sumo interés, para valorar la experiencia.

De tal modo que se ha realizado un proceso de recogida de información documental, que incluye todo el marco normativo y análisis del sistema, así como los planes docentes del *Practicum*, información que sirvió de elemento de contraste con las expectativas de los profesores -equipo de innovación- y los documentos de la experiencia (diseño, proyecto de innovación) en busca de evidencias acerca de la coherencia, relevancia y pertinencia de la incorporación de una experiencia con las características del *e-Diario* en la fase del *Practicum*.

Por otra parte, como hemos afirmado anteriormente, uno de los elementos definitorios del EEES es la incorporación de las competencias, es por ello que en la evaluación del contexto ha sido importante incorporar la revisión y posicionamiento a su respecto, igualmente afirmamos que el PCR y AA representan competencias fundamentales para el desarrollo profesional y personal y adquieren una dimensión de especial importancia en el perfil de los docentes, por lo que estos elementos también forman parte del contexto de la experiencia y han sido incluidos en el desarrollo del trabajo.

<b>EVALUACIÓN DEL CONTEXTO</b>		
Objetivo	Conocer la adecuación del <i>e-Diario</i> a los objetivos del <i>Practicum</i> , necesidades institucionales y posible contribución al nuevo EEES	
Objeto de evaluación	Conceptualización y diseño de la innovación <i>e-Diario</i>	
<b>Criterios de evaluación<sup>2</sup></b>	<b>Estrategias</b>	<b>Fuentes de información</b>
<p><u>Coherencia</u> de los principios y propósitos de la experiencia con las perspectivas actuales de la formación de maestros, el EEES</p> <p><u>Contribución</u> de los objetivos del <i>e-Diario</i> con los propósitos del <i>Practicum</i>,</p> <p><u>Relevancia</u> de la experiencia en los nuevos escenarios</p> <p><u>Pertinencia</u> del diseño a las necesidades que originan la experiencia propuestas de grado de maestros</p> <p><u>Oportunidad</u> estratégica del <i>e-Diario</i> como proceso innovador</p>	<p>Análisis bibliográfico-documental</p> <p>Observación participante durante el proceso de adecuación de la experiencia</p>	<p>Documentos relacionados con las propuestas del EEES, perspectivas actuales en la formación de maestros, <i>Practicum</i> de maestros.</p> <p>Bibliografía sobre competencias.</p> <p>Programas de <i>Practicum</i> de las universidades involucradas</p> <p>Diseño del proyecto de innovación, como documento.</p> <p>Proceso de ajuste inicial del proyecto.</p>

<sup>2</sup> Los criterios de evaluación son los que responden a la pregunta ¿qué evaluar?, son los indicadores del estado de la cuestión

Objetivo	Valorar el pensamiento crítico reflexivo y La autonomía de aprendizaje, como metacompetencias importantes en el perfil del maestro		
Objeto de evaluación	Formulación teórica de las competencias, meta competencias, PCR y AA		
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Fuentes de información</b>	
<p><u>Idoneidad</u> de las competencias como porción de logro educativo y su adopción en el mundo académico.</p> <p><u>Viabilidad</u> del desarrollo de las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p><u>Adecuación</u> del <i>Practicum</i> como período espacio-temporal para la consolidación de competencias deseables para el ejercicio profesional</p> <p>Importancia PCR y AA.</p>	Análisis bibliográfico-documental	<p>Bibliografía sobre competencias.</p> <p>Bibliografía sobre el <i>Practicum</i></p> <p>Libros Blancos de formación de maestros</p> <p>Bibliografía sobre PCR y AA</p> <p>Proyecto Tuning</p>	

**Cuadro 8.** Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información para la evaluación del contexto.

### 2.1.2. Evaluación de entrada

Partimos de una visión de la cultura institucional como la instancia

“que representa todas aquellas maneras de pensar, sentir y hacer que le permitan a una comunidad institucional asegurar la permanente búsqueda de la realización de sus miembros a través del desarrollo de la misión, visión y valores de la entidad global [...] no es algo estático [...] debe responder a unos alcances que cubran a la organización como un todo y a cada uno de sus integrantes en particular [...] es simultáneamente,



preservación de valores, adaptación a nuevas realidades y consecución de logros”. (Guédez, 2001a, p. 61)

Esto supone considerar algunos elementos de difícil valoración pero que encuentran expresión en conductas cotidianas y la asunción de compromisos por parte de los miembros del equipo, también incluye elementos más tangibles expresados en los documentos institucionales y por último, las condiciones materiales para la implementación, así como las condiciones de entrada de los participantes y tutores. Todo esto constituye el entorno inmediato de la experiencia, como elementos condicionantes del desarrollo y éxito posterior de la experiencia.

<b>EVALUACIÓN DE ENTRADA</b>		
Objetivo	Determinar la viabilidad inicial del <i>e-Diario</i> , recursos y perfil de los tutores implicados.	
Objeto de evaluación	Condiciones técnicas, institucionales y del equipo de innovación	
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Fuentes de información</b>
<u>Adecuación</u> de los sistemas informáticos interuniversitarios <u>Oportunidad</u> de creación conjunta <u>Coherencia</u> entre los principios rectores interuniversitarios <u>Idoneidad</u> del equipo técnico de innovación	Análisis técnico de compatibilidad Análisis documental Observación participante durante la instalación del grupo de innovación y adecuación de los sistemas	Plataforma WebCT Documentos normativos sobre innovación, programas de <i>Practicum</i> y calendarios de curso Tutores integrantes del grupo de innovación, necesidades y expectativas Actividad de instalación del equipo, presentación de la propuesta, diseño de procedimientos de inscripción en la plataforma, ajuste de aspectos específicos del diseño a las realidades de cada <i>Practicum</i> posibilitando la integración interinstitucional.

Objetivo	Conocer la adecuación del <i>e-Diario</i> a las necesidades de los estudiantes.		
Objeto de evaluación	Perfil de entrada de los estudiantes		
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>de</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Fuentes de información</b>
<u>Pertinencia</u> de la propuesta a las necesidades de los estudiantes.	la	Observación participante del diseño del proyecto	Directora del proyecto Arranque de la experiencia
<u>Relevancia</u> de la propuesta con sus expectativas.	la	Cuestionario inicial de expectativas y nivel de desarrollo de competencias	Perfil de los estudiantes
<u>Perfil inicial</u> de desarrollo de las metacompetencias AA y PCR	de las		

**Cuadro 9.** Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información para la evaluación de entrada de los estudiantes

### 2.1.3. Evaluación del Proceso

Si bien en los niveles anteriores se busca el sentido, respondiendo en parte al *para qué* de la experiencia, en este nivel se trata de valorar el *cómo*. Desde esta perspectiva durante el proceso se ha orientado la búsqueda de información a todos aquellos elementos que nos han parecido relevantes durante la acción. Algunos que fueron planificados desde el inicio y otros que surgieron producto de la misma experiencia y que abrieron nuevos espacios de búsqueda. Tratándose además de un período intenso de actividad, imprimió un ritmo muy dinámico en el que aparecieron elementos interesantes que se fueron registrando continuamente y que en las etapas posteriores de análisis guiaron el trabajo por caminos mucho más ricos y sugerentes, en este particular es importante mencionar que las intervenciones en los foros son la porción más sustantiva del proceso y estos han quedado registrados como documentos de primera mano para posteriores análisis.

Haciendo un esfuerzo de síntesis hay tres grandes bloques en los que se ha concentrado la información recabada:

Por una parte, el *e-Diario* está soportado en una plataforma tecnológica, razón por la que su buen funcionamiento, accesibilidad, facilidad de uso, tiempo de respuesta, entre otros, son condicionantes importantes de su éxito, la forma en la que se ha recogido esta información fue a través de la observación y registro de las incidencias, opiniones y la propia dinámica de participación.

En segunda instancia y como resultado de la concepción inicial de la estrategia, aparecen los mecanismos pedagógicos puestos en acción, los que subyacen a las formas de interacción, y aquí una vez más la observación directa y análisis posterior de los foros son los que dieron la pauta de análisis y resultados valorativos.

Un tercer y último bloque lo constituye el proceso de cambio en sí mismo o logros parciales obtenidos paulatinamente durante la experiencia, los que fueron observados de forma directa y a través de un foro de valoración propuesto a la mitad del período en la que los participantes expresaron sus opiniones al respecto.

Los elementos de mayor importancia para orientar la recogida de información, se integran en el esquema siguiente.

<b>EVALUACIÓN DEL PROCESO</b>			
<b>Objetivo</b>	Valorar la contribución e importancia de los elementos del <u>proceso</u> en términos pedagógicos y operativos		
<b>Objeto de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plataforma de <i>delivery</i> y proceso de interacción</li> <li>• Estrategias pedagógicas puestas en acción</li> <li>• Desarrollo de las metacompetencias PCR y AA</li> </ul>		
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>de</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Fuentes de información</b>
<u>Funcionamiento</u> de la plataforma.		Observación participante durante el	Plataforma de interacción Foros de discusión, aportes de

<u>Contribución</u> de los elementos tecnológicos a la experiencia	proceso, en las sesiones presenciales y del proceso de interacción virtual.	los estudiantes, lenguaje utilizado, proceso de interacción, roles asumidos.
<u>Relevancia</u> de los foros propuestos	Inicio, desarrollo y cierre.	Foros de valoración, opiniones de los estudiantes
<u>Contribución</u> de los mecanismos de aprendizaje en los que se apoya la experiencia	Análisis documental del contenido de los foros	Foro de tutores Registro de participación
<u>Desarrollo</u> de las metacompetencias PCR y AA		

**Cuadro 10.** Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información para la Evaluación del proceso

#### **2.1.4. Evaluación del producto, Resultados**

Para valorar los resultados de la experiencia, incluimos dos grandes áreas de distinta naturaleza, por una parte se encuentran los logros obtenidos por los destinatarios principales que son los estudiantes, haciendo la distinción entre aquellos previstos inicialmente y los logros obtenidos por efectos de la experiencia pero que no fueron planificados deliberadamente, la segunda área es la referida a la experiencia, cuáles son los elementos que podemos valorar como lecciones aprendidas o mejoras a realizar sobre la propia experiencia.

Las estrategias de recogida de información en este momento del proceso fueron muy diversas, pues se emplearon tanto las diseñadas por el equipo de innovación como algunas específicas para el desarrollo de este trabajo. Específicamente para este estudio se elaboraron un cuestionario final de autoevaluación de competencias y una entrevista semiestructurada para los estudiantes de Barcelona.

<b>EVALUACIÓN DEL PRODUCTO, RESULTADOS</b>			
Objetivo	Valorar los <u>resultados</u> del uso del <i>e-Diario</i> , como ejercicio de cierre y posicionamiento en el período previo a la incorporación al campo laboral que permitan establecer líneas de acción concretas que potencien el <i>Practicum</i> de la formación docente.		
Objeto de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción de los estudiantes y tutores</li> <li>• Elementos y condiciones que favorecen y/o dificultan el éxito del programa</li> <li>• Otros aprendizajes</li> <li>• Desarrollo de las metacompetencias PCR y AA</li> </ul>		
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>de</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Fuentes de información</b>
<u>Satisfacción</u> de tutores y estudiantes <u>Nivel de desarrollo alcanzado</u> de las metacompetencias PCR y AA <u>Posibilidad de transferencia</u> de la experiencia en el entorno universitario.		Análisis documental Observación participante durante el Focus grup Entrevista semiestructurada a los estudiantes Cuestionario final de autoevaluación de competencias Cuestionario final a los tutores Análisis comparado del nivel de desarrollo de las metacompetencias	Opiniones de los estudiantes reflejadas en el foro de cierre Estudiantes asistentes al Focus grup y su transcripción Percepción de los estudiantes respecto a la experiencia Estudiantes Percepción de los tutores respecto a la experiencia

**Cuadro 11.** Evidencias de evaluación, estrategias y fuentes de información para la Evaluación del producto, Resultados

## **2.2. Estrategias e instrumentos de recogida de información**

Continuando con la concreción del proceso desarrollado, seguidamente explicaremos las distintas técnicas utilizadas para recoger la información

asociados a los momentos del proceso, así como a los instrumentos diseñados. Haciendo visible la coherencia entre la concepción de los instrumentos y el planteamiento general, a pesar de que en este trabajo tiene gran visibilidad, 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.

Creemos que los instrumentos propuestos para la evaluación de competencias son, a pesar de las dificultades que genera esta, 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 agrega la investigación al propio programa y se enmarca dentro de la concepción manejada de la evaluación.

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, se justifica el uso de estrategias variadas y adecuadas tanto a la naturaleza como a la finalidad perseguida en cada momento

“Para conseguir esa comprensión en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones... de los protagonistas” (Santos Guerra, 1993, p. 41)

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.

<b>Momento Estrateg.</b>	<b>CONTEXTO</b>	<b>ENTRADA</b>	<b>PROCESO</b>	<b>SALIDA</b>
Análisis bibliográfico- documental				
Observación participante	Durante el proceso de adecuación de la experiencia	Durante la instalación del grupo de innovación y adecuación de los sistemas; y Diseño del proyecto	Sesiones presenciales en la UB  Interacción virtual en los diferentes foros: de discusión, valoración y tutores.	Foros de cierre  Focus group
Entrevistas	En profundidad no estructuradas con la directora del equipo de innovación		No estructuradas a los estudiantes y tutores acerca de la evolución del proceso.	En profundidad semiestructurada de autoevaluación de competencias a los estudiantes
Cuestionario		Inicial de expectativas y nivel de desarrollo de competencias PCR y AA		Estructurado de autoevaluación de competencias para los estudiantes  Abierto de satisfacción a los tutores

**Cuadro 12.** Técnicas utilizadas para recoger la información asociados a los momentos del proceso..

A partir de este momento se describen los instrumentos diseñados y su proceso de elaboración, considerando los momentos contenidos en la tabla

### **2.2.1. Análisis bibliográfico - documental**

La revisión bibliográfica figura en todas las investigaciones, ..“bien como estrategia única de investigación, o bien complementando otras estrategias principales para alcanzar los objetivos del estudio” (Jiménez Fernández, 2004, p. 220). La búsqueda de información relacionada con el tema de investigación, sea en forma expresa o tácita es indispensable para conocer los antecedentes, familiarizarse con el tema hasta descubrir la forma más apropiada para su estudio y estructuración.

Este trabajo no es una excepción de ello, y por lo tanto se cubrió una fase amplia e intensiva de búsqueda de información hasta llegar a configurar los elementos de focalización. Esta búsqueda y análisis de información ha sido una constante permanente que ha acompañado todo el proceso investigativo, desde el inicio con la consulta de fuentes secundarias y posteriormente con información recogida durante la experiencia.

Este proceso fue acompañado de distintos instrumentos que facilitaron su utilización posterior, entre ellos podemos mencionar el programa End-Note que ha sido un auxiliar importante a la hora de organizar e incorporar las citas y sus referencias. Del mismo modo se diseñaron varias tablas, que fueron evolucionando a lo largo del trabajo, en las que se recogía información y avanzaba la lectura; también fueron elementos de ayuda la elaboración de fichas textuales y de resumen con sus correspondientes ficheros, organizados alfabéticamente y por materias.

### **2.2.2. Observación**

En palabras de Rubio y Vargas (1997) “La observación es una forma de recoger información, que generalmente se lleva a cabo en el contexto natural donde tienen



lugar los acontecimientos. El investigador observa lo que acontece, lo registra, y después analiza la información y elabora unas conclusiones” (p. 403), y aunque su aceptación en las ciencias se ha demorado, ha sido utilizada constantemente desde siempre, como una forma de aproximación a la realidad. Como se describe a continuación, en nuestro caso, se trata de una técnica usada ampliamente a lo largo de todo el proceso, las principales características que acompañaron esta técnica fueron: sistematicidad, intencionalidad y planificación detallada de cada evento de observación; definiendo previamente: su propósito, contexto, condiciones e instrumento de registro. A lo largo de la experiencia se obtuvo información a través de la observación participante, con distintos niveles de sistematización.

En los cuadros 8, 9, 10 y 11 en los que se sintetizan los criterios, estrategias y fuentes de información, asociados a los objetivos de investigación y objetos de evaluación referidos a todo el proceso, se muestra por una parte la necesidad de dar fiabilidad a este proceso ...” la observación científica no se puede hacer como observación aislada, sino como una serie de observaciones que aseguren la constancia y consistencia del fenómeno” (García Ferrando & Sanmartín, 1992, p. 116) como la importancia concedida a esta estrategia de recogida de información, de este modo pasaremos a detallar como se llevó a cabo en cada uno de los momentos.

Durante la fase inicial del estudio en la que se ejecutó la evaluación del contexto se generó un proceso de Observación participante durante el proceso de adecuación de la experiencia ya que se participó directamente en la fase de ajuste del proyecto inicial, -primera experiencia efectuada en la Universidad Complutense de Madrid a la que ya se hizo alusión en los antecedentes- a las nuevas realidades que se iban presentando por el avance de los Acuerdos de Bolonia y a la luz de los resultados finales de la experiencia inicial. Esta primera observación fue totalmente inestructurada, abierta, flexible, vivencial, más con el objeto de generar expectativas y reflexionar sobre las decisiones que se iban tomando que por el puro sentido investigativo.

A pesar de lo expresado, vale decir que en cada uno de los eventos en los que se utilizó la observación como técnica de recogida de información, tanto la descrita como las subsiguientes, de menos a más estructurada, en ninguna de ellas se puede reducir este proceso a la percepción sensitiva, citando a García Ferrando y Sanmartín (1992) ...”si hay algo con lo que observamos es con categorías, ideas o hipótesis [ y sigue] para reconocer *ítems* de información relevantes para sus objetivos” (p. 126), haciendo la distinción de que el grado de estructura fue aumentando, especialmente por que esos primeros encuentros contribuyeron a definir las categorías y a focalizar el campo de observación.

Durante la evaluación de entrada se formalizó un poco más este proceso ya que se concretó a los aspectos específicos referidos a la instalación del equipo de investigación, producto de la cual se hizo un acta de reunión que recoge las principales discusiones y conclusiones abordadas<sup>3</sup>, también en este momento, se llevó el registro de las acciones necesarias para la adecuación de los sistemas

Durante el proceso y en función de la profusión de información que se estaba produciendo, sin querer perder ningún detalle bien fuera para su revisión posterior o para tomar decisiones sobre la marcha se inició un *diario de campo*<sup>4</sup> con todos los eventos, los asientos fueron diarios pero la periodicidad fue semanal, igualmente se inició en este momento un *registro*<sup>5</sup> *semanal de las participaciones* de los estudiantes, por centro y por participante, el cual habría posteriormente de servir al grupo de innovación, para avanzar algunas conclusiones respecto a la motivación exhibida en la participación de los estudiantes. Estos registros hicieron que la observación fuera mucho más estructurada en cuanto al registro, sin embargo el diario de campo mantuvo su condición de apertura y flexibilidad, anotándose eventos de distinta naturaleza e importancia. No así el registro de participación que fue mucho más estructurado por sus características.

Durante esta fase y por las características del *e-Diario* vale decir que toda la actividad se fue registrando en la plataforma de intercambio y que en todo

---

<sup>3</sup> Anexo N° 1: Acta de instalación del equipo de innovación

<sup>4</sup> Anexo N° 2: Diario de campo

<sup>5</sup> Anexo N° 3: Registro de participación

momento, se observó lo ocurrido, diariamente y durante el período completo se leían las aportaciones en los distintos foros, aunque se estableció que los miembros del equipo de innovación no haríamos aportaciones directamente en los foros. Las sesiones presenciales tenían una periodicidad semanal y durante las mismas se hacían algunos comentarios y/o reconducciones de las discusiones observadas en los foros de discusión, pero el tiempo disponible para ello resultaba bastante escaso.

Por último, en la fase final durante el Focus Group que organizó el equipo de innovación, participamos cuatro de las seis personas que integramos el equipo, aunque se acordó que la actividad sería dirigida por los propios estudiantes como auténticos protagonistas del *e-Diario*, de modo que ellos eligieron a los conductores, decidieron los criterios de selección de los temas a discutir y dirigieron todo el proceso, fue una ocasión interesante para observar como se reproducía la dinámica dada en los foros virtuales, en esta ocasión de manera presencial. La sesión se grabó y posteriormente se transcribió<sup>6</sup> por las características antes descritas, se concluye que igualmente se trató de una observación totalmente abierta e inestructurada.

Respecto a esta última estrategia, merece la pena destacar que no hubo una selección intencionada de los integrantes, pues se hizo la invitación a todos los participantes de la experiencia, y de estos asistieron unos pocos en función de su disponibilidad personal, ya que el estar presente involucraba un viaje expreso hasta Barcelona. La tarea de planificación, selección de los temas y conducción de la dinámica fue asignada-negociada con el grupo de Barcelona, quienes hicieron un trabajo impecable, tanto en el diseño como en la ejecución. La parte de registro y análisis se reservó al equipo de innovación y sus resultados se expondrán más adelante.

---

<sup>6</sup> Anexo N° 4: Transcripción del Focus Group

### **2.2.3. Entrevista**

Como hemos venido afirmando, la exploración del contexto en este estudio es de gran importancia y es por ello que una forma de establecer la vinculación de la experiencia con él, ha sido conocer en profundidad la concepción que subyace a la misma, en este sentido la directora del equipo de innovación, Marta Capllonch, fue una fuente de información valiosísima, ya que además de su profundo conocimiento estuvo siempre dispuesta a compartir su tiempo y esfuerzo para dar a conocer los detalles y singularidades del proyecto. En cada entrevista o reunión de trabajo fuimos abordando con un nivel creciente de profundidad, la concepción, principios pedagógicos y operativos para el funcionamiento de la experiencia, así como su entusiasmo por el desarrollo de la misma.

Cada entrevista fue antecedida por una lista de preguntas generales que se iban concretando en la medida que avanzábamos en la comprensión de la experiencia y acompañada por una serie de recomendaciones de lectura de documentos y bibliografía respecto al tema.

Estas entrevistas no han quedado registradas en su totalidad pero quedaron notas tomadas durante las mismas.

Igualmente durante el proceso, pude realizar varias entrevistas que surgieron espontáneamente tanto con la directora del proyecto, como con los tutores y los propios estudiantes y que variaron en longitud, profundidad, finalidad, y cuyas conclusiones se registraron en forma de apreciaciones acerca del proceso en el diario de campo.

Respecto al cierre o producto, también se realizaron entrevistas a cada uno de los estudiantes, sin embargo esta estrategia se combinó con el cuestionario final y es por ello que se describen sus detalles en el apartado de cuestionarios, por tratarse de una estrategia combinada.

Como se aprecia, las entrevistas siguieron el mismo camino que la observación en el sentido de partir de un foco amplio y descriptivo, pasar a una situación de

focalización, hasta llegar a entrevistas de observación selectiva. Combinando distintos grados de formalización y estructura, en función del tipo de información requerido y propósito de las mismas. En cuanto a su objetivo, todas fueron entrevistas de investigación, alejándose de las clínicas o de orientación. Y en el último caso, la entrevista final a los estudiantes fueron *entrevistas focalizadas* centradas en un tema específico.

En la literatura se encuentran distintas definiciones de entrevista, los elementos más importantes y casi constantes en muchas de ellas son que se trata de una situación cara a cara, la conversación se hace con un propósito explícito, existe una diferenciación de roles en los que uno es el conductor de la misma, el entrevistador debe conocer y manejar las dimensiones de la interacción comunicativa, es un medio natural para recabar información de los informantes clave o expertos. (Rubio & Vargas, 1997)

En todas las entrevistas realizadas se cuidaron los detalles de lenguaje, establecimiento de un clima apropiado, condiciones del lugar de ejecución, y claridad de propósitos.

#### **2.2.4. Cuestionarios**

Los cuestionarios son instrumentos utilizados para la recogida de información organizada, que a pesar de su posible rigidez, ofrecen una ventaja importante de comparabilidad de los datos, en los párrafos siguientes se describen con detalle su uso y finalidad en el trabajo, el proceso de elaboración, sus formas definitivas, entre otros; pero antes nos gustaría puntualizar la importancia destacada por muchos autores respecto a lo contraproducente que puede resultar precipitarse en la confección del cuestionario, así como el hecho de que se trata de un elemento laborioso y delicado en el que hay que tener en cuenta una serie de aspectos, para que finalmente este responda adecuadamente a los propósitos de su confección.

Como parte de las estrategias que formaron parte de la evaluación de entrada a la experiencia se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas, se trató de una

evaluación inicial, de carácter diagnóstico para el tema de las competencias, y al mismo tiempo pretendía cumplir una finalidad motivacional, ya que el modo en que se plantearon las preguntas, era 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 *Practicum* y el *e-Diario*.

Para ello se propuso 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 un “historial de logros” propuesta por Hough en 1984 (Lévy-Leboyer, 1997), se da 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 la autonomía de aprendizaje, 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.

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>PREGUNTA</b>
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 <i>Practicum</i>	Expectativas	8. Qué oportunidades de desarrollo personal y profesional crees que te puede proporcionar el <i>Practicum</i>
<i>e-Diario</i>	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.

**Cuadro 13.** Categorías de análisis para valorar el perfil de los estudiantes.<sup>7</sup>

Para la evaluación final de las competencias se concluyó que la mejor de las opciones era una encuesta combinada de cuestionario y entrevista, pues el

<sup>7</sup> Anexo N° 5: Cuestionario inicial aplicado a los estudiantes

primero permitió obtener un registro tangible de ciertas conductas y la entrevista, profundizar en aspectos más intangibles que podían requerir una mayor explicación, se sumó a esto una ventaja adicional y es que el tiempo que se aumentó a la transcripción de datos obtenidos mediante la entrevista, disminuyó considerablemente el tiempo que debían dedicar los estudiantes a responder, permitiendo una exploración en profundidad de cada uno de los indicadores o evidencias considerados para su valoración. Las entrevistas efectuadas con aplicación de los cuestionarios dieron un promedio de 25 minutos de dedicación, lo que nos parece un tiempo razonable, así mismo los participantes de la prueba previa expresaron que el tiempo invertido no les pareció excesivo<sup>8</sup>.

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 autonomía de aprendizaje. 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 autonomía de aprendizaje, 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.

Para completar este procedimiento se elaboró un instrumento de registro con la finalidad de: preparar adecuadamente la información acerca del entrevistado, a fin de que la actividad fuera del máximo provecho y la información pudiera matizarse con preguntas específicas durante la entrevista, sobre sus aportes en los foros y otros detalles, adicionalmente también se anotaron allí las circunstancias

---

<sup>8</sup> Anexos N° 6 y 7: Guión de entrevista y cuestionario final respectivamente



especiales que rodearon 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<sup>9</sup>.

.

---

<sup>9</sup> Anexo N° 8: Instrumento de planificación y registro para la entrevista.

**2.3. Tabla de especificaciones**

Dimensión	Pensamiento crítico reflexivo				Autonomía de aprendizaje						
	Sub-Dimensiones	Características que lo evidencian	Preguntas		Sub-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		

Dimensión	Pensamiento crítico reflexivo				Autonomía de aprendizaje			
	Sub-Dimensiones	Características que lo evidencian	Preguntas		Sub-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	
			17, 18, 19			Interpretación de las situaciones difíciles como oportunidades y posibilidades de desarrollo	20	
		<u>Desde el punto de vista formal se muestra:</u> Bien argumentado, fundamentado, estructurado, defendible, convincente.	1, 2, 3, 4, 5					
	Área actitudinal	Desarrolla una disposición crítica que implica estar abierto a enfoques múltiples.  Desarrolla una actitud positiva frente al conocer.  Contempla perspectivas diferentes a la propia, en el pensar y en el vivir.  Dialoga con otros en el proceso de pensar críticamente.	20, 21, 22, 23	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	
					Moral	Conducta ética	5	32
Locus de control interno						26		
	Existencia de un ideal independiente de la presión exterior	24						

Dimensión	Pensamiento crítico reflexivo				Autonomía de aprendizaje			
	Sub-Dimensiones	Características que lo evidencian	Preguntas		Sub-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.			
				Planeación por sí mismos de acciones y solución de problemas	Incorporación de los conocimientos derivados de la experiencia, mediante lecturas, observación, búsqueda intencionada de información	30, 8, 22	44	
					Identificación de las causas o razones más importantes que originan los problemas			
					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		

**Cuadro 14.** Tabla de especificaciones para el cuestionario-entrevista final

#### **2.4. Validación de los cuestionarios.**

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 aprendizaje, 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 experiencia, por lo tanto no comparable 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 justificando 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 dificultaba 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 es 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<sup>10</sup>, y una vez estuvo hecha su versión definitiva se probó con dos de los participantes. Para este momento ya las modificaciones fueron mínimas.

---

<sup>10</sup> Anexo N° 9: Formato de registro de validación

### 3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez listos los instrumentos y recabada la información inicia una fase de gran intensidad y apremio, pues se trata de darle sentido a los datos en la producción de conocimiento coherente en si mismo y con los objetivos trazados,

Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones” (Santos Guerra, 1993, p. 41).

Es por ello que en este momento retomaremos los criterios de evaluación descritos anteriormente.

Aquí se hace patente una bifurcación que se intuye desde el inicio, ya que por un lado se valorará el desarrollo de las competencias PCR y AA y por el otro analizaremos el e-Diario como programa en su conjunto incluyendo los resultados de la valoración de competencias, la justificación de tal diferenciación se halla en la naturaleza de la información a recabar, el tipo de instrumento que cada uno requiere, el objeto y nivel de evaluación al que cada uno refiere, además de facilitar la comprensión en profundidad de ambos.

En este sentido podríamos hablar de un análisis de la información recabada en cada uno de los momentos del proceso, focalizando en uno de los elementos transversales, como es el desarrollo de las metacompetencias PCR y AA como objeto específico y de mayor calado, que además es un elemento sustantivo y originario de la investigación y todo ello sin perder de vista una perspectiva mayor que la da el contexto de ejecución, es decir, el *Practicum*, la formación de maestros, y el EEES.

Para ilustrar este hecho hemos confeccionado un cuadro que vincula cada uno de los objetivos formulados con los criterios de evaluación y estrategias de análisis por objeto de evaluación.



	OBJETIVOS	COMPETENCIAS			PROGRAMA <i>e-Diario</i>		
		Criterios de evaluación	Estrategias de análisis	Fuentes/ Instrum.	Criterios de evaluación	Estrategias de análisis	Fuentes
C O N T E X T O	Conocer la adecuación del <i>e-Diario</i> a los objetivos del <i>Practicum</i> , necesidades institucionales y posible contribución al nuevo EEES				<p><u>Coherencia</u> de los principios y propósitos de la experiencia con las perspectivas actuales de la formación de maestros, el EEES</p> <p><u>Relevancia</u> de la experiencia en los nuevos escenarios</p> <p><u>Pertinencia</u> del diseño a las necesidades que originan la experiencia</p> <p><u>Contribución</u> de los objetivos del <i>e-Diario</i> con los propósitos del <i>Practicum</i>,</p> <p><u>Oportunidad</u> estratégica del <i>e-Diario</i> como proceso innovador</p>	<p>Análisis bibliográfico-documental</p> <p>Comparación del proyecto con la literatura especializada sobre el tema y documentos oficiales</p>	Documentales
	Valorar el pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje, como metacompetencias importantes en el perfil del maestro	<p><u>Idoneidad</u> de las competencias como porción de logro educativo y su adopción en el mundo académico.</p> <p><u>Viabilidad</u> del desarrollo de las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p><u>Adecuación</u> del <i>Practicum</i> como período espacio-temporal para la consolidación de competencias deseables para el ejercicio profesional</p> <p><u>Importancia</u> PCR y AA</p>	<p>Análisis bibliográfico documental sobre competencias, <i>Practicum</i>, formación de maestros, PCR y AA..</p>	Documentales			

	OBJETIVOS	COMPETENCIAS			PROGRAMA e-Diario		
		Criterios de evaluación	Estrategias de análisis	Fuentes/ Instrum.	Criterios de evaluación	Estrategias de análisis	Fuentes/ Instrum.
ENTRADA	Conocer la adecuación del e-Diario a las necesidades de los estudiantes	<u>Perfil inicial</u> de desarrollo de las metacompetencias AA y PCR	Análisis de historial de logro y asignación de aparición de rasgos al perfil personal y grupal, para comparación con perfil final	Estudiantes <b>UB</b> / Cuestionario	<u>Pertinencia</u> de la propuesta a las necesidades de los estudiantes. <u>Relevancia</u> de la propuesta con sus expectativas.	Análisis individual y grupal del perfil de necesidades y expectativas con el diseño.	Estudiantes <b>UB</b> / Cuestionario
	Determinar la viabilidad inicial del e-Diario, recursos y perfil de los tutores implicados.				<u>Adecuación</u> de los sistemas informáticos interuniversitarios <u>Oportunidad</u> de creación conjunta <u>Coherencia</u> entre los principios rectores interuniversitarios <u>Idoneidad</u> del equipo técnico de innovación	Análisis de la sincronización de plataformas tecnológicas Análisis comparado de planes y programas Análisis del perfil de los tutores	<b>UB- UG- ULPGC</b> Notas de tutores y estudiantes Documentos Tutores / Observación
PROCESO	Valorar la contribución e importancia de los elementos del <u>proceso</u> en términos pedagógicos y operativos	<u>Desarrollo</u> de las metacompetencias PCR y AA	Análisis conversacional para valorar la evolución del PCR y AA en las intervenciones individuales por estudiante y en conjunto (Barcelona)  Análisis de las interacciones totales por foro	<b>UB- UG- ULPGC</b> Foros de intercambio / estudiantes	<u>Funcionamiento</u> de la plataforma. <u>Contribución</u> de los elementos tecnológicos a la experiencia <u>Relevancia</u> de los foros propuestos <u>Contribución</u> de los mecanismos de aprendizaje en los que se apoya la experiencia	Análisis de elementos informáticos Análisis bibliográfico documental sobre sistemas virtuales, frecuencia de participación, memoria del proyecto. Análisis discursivo de los foros.	<b>UB- UG- ULPGC</b> Foro de valoración Memoria proyecto Foros de intercambio

	OBJETIVOS	COMPETENCIAS			PROGRAMA <i>e-Diario</i>		
		Criterios de evaluación	Estrategias de análisis	Fuentes/ Instrum.	Criterios de evaluación	Estrategias de análisis	Fuentes
<b>P R O D U C T O</b>	Valorar los <u>resultados</u> del uso del <i>e-Diario</i> , como ejercicio de cierre y posicionamiento en el período previo a la incorporación al campo laboral que permitan establecer líneas de acción concretas que potencien el <i>Practicum</i> de la formación docente.	<u>Desarrollo</u> alcanzado de las metacompetencias PCR y AA	Comparación del perfil inicial con el perfil final de desarrollo por participante en el grupo (Barcelona)	Estudiantes <b>UB</b> / cuestionario, entrevista,	<u>Satisfacción</u> de tutores y estudiantes  <u>Posibilidad de transferencia</u> de la experiencia en el entorno universitario	Análisis de las encuestas de opinión reactivas y foros de valoración.	<b>UB- UG- ULPGC</b>  Tutores/ encuesta  Estudiantes foro de valoración y focus grup

Conclusiones respecto al desarrollo de competencias

Triangulación de la información para la valoración del programa globalmente

**Cuadro 15.** Vinculación de los objetivos, criterios de evaluación y estrategias de análisis de información a las áreas de evaluación: *e-Diario* y PCR/AA

### **3.1. Evaluación de las competencias**

Como se muestra en el cuadro anterior, a nivel de competencias se han hecho varios análisis que van desde su estado actual a nivel teórico, para a partir de allí elegir las evidencias con que se ponen de manifiesto y posteriormente su búsqueda o hallazgo en los distintos fragmentos de pensamiento de los estudiantes. Vale decir que se manejaron dos niveles de profundidad diferentes en función de los grupos, de este modo los estudiantes de la Universidad de Barcelona respondieron el cuestionario inicial y participaron en la entrevista-cuestionario final, con este grupo se hará la comparación de ambas “puntuaciones” o desempeños. A fin de hacer ambas medidas comparables se consideró la posesión o no de cada participante, de las dimensiones de estas metacompetencias para realizar un perfil inicial del grupo, el cual pudo compararse con el perfil final.

También se ha realizado un análisis conversacional, identificando indicadores de PCR y AA en los argumentos y las dinámicas, y en función a su frecuencia de aparición, se han podido comparar entre estudiantes, entre grupos, entre metacompetencias y entre momentos (inicial, proceso y final)

Adicionalmente el desarrollo exhibido por estos estudiantes (Barcelona) ha sido triangulado con el desarrollo final de la autoevaluación, en la que además se ha verificado la porción derivada por efectos del uso del *e-Diario* o por otras variables como por ejemplo, la exposición a las actividades del *Practicum*.

Igualmente se ha hecho el análisis conversacional de todos los foros de discusión, derivando conclusiones generales respecto a la forma como va variando el pensamiento de los estudiantes y como se va desarrollando su PCR y la AA, las competencias sujetas a evaluación.

También se han triangulado estos hallazgos con el cuestionario de evaluación reactiva y los foros de valoración.

### **3.2. Evaluación del programa e-Diario**

Como se muestra en el cuadro 18, a nivel de la globalidad del programa se consideraron distintos elementos evaluativos en cada uno de los momentos que señala el modelo CIPP.

En el contexto se realizó la comparación del proyecto con una amplia selección de documentos y bibliografía acerca del *Practicum*, las nuevas necesidades institucionales a raíz de la creación del EEES y algunas experiencias similares, todo ello a través del análisis bibliográfico-documental y utilizando como guía los criterios de evaluación descritos.

En la entrada se consideró el perfil inicial de los estudiantes, así como sus expectativas recogidas en el cuestionario inicial. También se analizó el perfil de los tutores recogido en distintas comunicaciones mantenidas durante la instalación del equipo de innovación y las condiciones de entrada, tanto desde el punto de vista tecnológico, como pedagógico, la planificación de cursos, que era un aspecto indispensable para favorecer la interacción. Se llevó a cabo el análisis a través de los programas y planificaciones de cada grupo utilizando como guía los criterios de evaluación mencionados.

Durante el proceso, además de la lectura permanente de los foros y el análisis de los distintos elementos para introducir elementos que se consideraron importantes para responder a ciertas necesidades, se reflexionó constantemente sobre los aspectos que iban surgiendo y se tomaron decisiones, también hubo un acompañamiento especial a las sesiones presenciales de Barcelona. En el diario de campo no solo se registraron informaciones descriptivas de lo sucedido, sino que se aportaban elementos para la discusión y breves conclusiones parciales de lo ocurrido durante la semana. El registro de participaciones fue mucho más descriptivo de lo ocurrido, sin embargo este registro permitió el análisis posterior de lo ocurrido. A la mitad de la experiencia se solicitó una valoración parcial de lo ocurrido hasta ese momento, esta información ha sido contrastada después con los instrumentos de evaluación final. Sin duda la fuente más rica de información fue la registrada en los propios foros de discusión, y en este sentido se hizo el análisis para la memoria del proyecto, además de otros análisis producidos posteriormente respecto a los temas surgidos, no se trata de un análisis crítico

del discurso con toda la rigurosidad que este reviste, sin embargo si se trata de un análisis del discurso que aporta elementos interesantes respecto al funcionamiento de la experiencia.

Por último, como elementos de evaluación sumativa o del producto se hizo un análisis y triangulación de la información recabada a través de todos los instrumentos, tanto el foro de valoración final, las evaluaciones reactivas, el focus group y los cuestionarios de opinión de los tutores. Para evaluar la globalidad del programa se incorporan los resultados del desarrollo de las competencias PCR y AA como elemento importante para juzgar las bondades del producto. La baja estructuración de los instrumentos permitió un análisis profundo que incluyó los resultados no esperados.

### **3.3. 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, p. 64)

Luego existen algunos principios fundamentales que de alguna manera constituyen una guía o código y que se consideraron en la intervención, “el consentimiento informado”, tanto los estudiantes como los tutores fueron informados y a estos últimos se les hizo una presentación de los objetivos, motivaciones, naturaleza del trabajo que se realizó y se les informó sobre los métodos de recogida de información, de forma que sabían que en el foro de tutores se estuvo 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, se omitieron los detalles respecto a sus compañeros.

El inicio, permanencia y salida del escenario fue negociada con el equipo y se establecieron acuerdos claros desde el inicio que rigieron las responsabilidades y participación del investigador en el proyecto.

Todo esto quedó 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. (Guédez, 2001b, p. 131)

Por lo que adicionalmente se ha incluido el gráfico del mismo autor que refleja el funcionamiento frente a las decisiones bajo el esquema que ilustra a continuación las decisiones éticas.

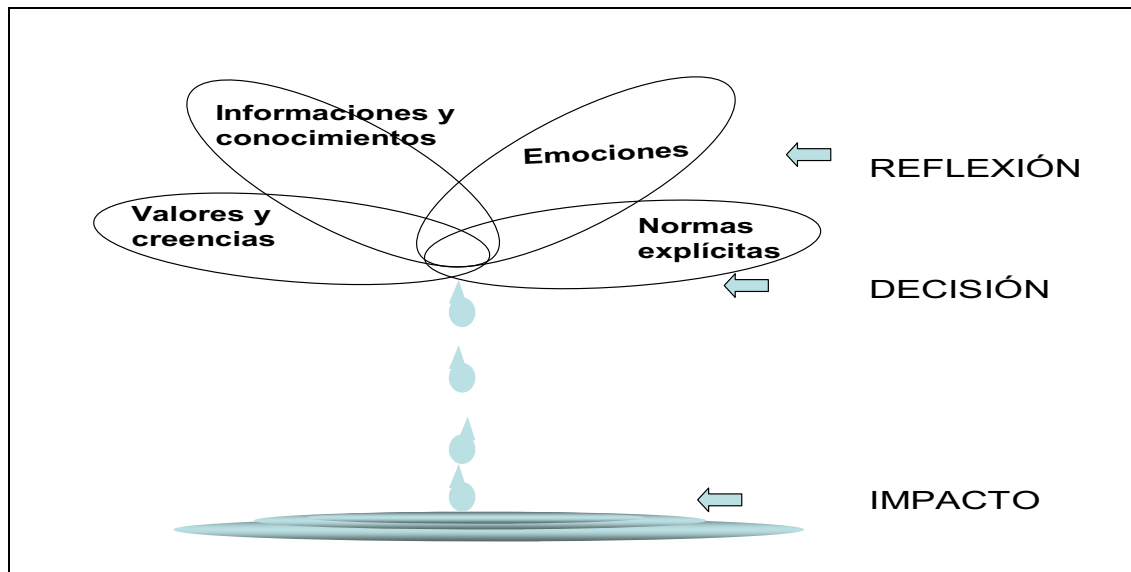


Gráfico 14. Embudo De las decisiones éticas. (Guédez, 2001b, p. 133)

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 (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) y con los que esperamos haber dotado de rigor a nuestra investigación, estos son:

- Credibilidad, la intervención es prolongada, con mecanismos de observación permanente y continua, hay informaciones que se han triangulado.



- Transferibilidad, la información recogida es abundante, por distintas vías y formas diferentes, la experiencia es presentada de tal forma que puede utilizarse para programas similares, para ello los resultados son presentados con suficiente detalle y aplicando formas de tratamiento de la información distintas a las previstas por el equipo innovador.
- Dependencia y Confirmabilidad, se previeron distintas técnicas para obtener una misma información y una acción de reflexión va seguida de una acción que condujo 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 con resultados de calidad.

Finalmente, la forma como se planificó llevar a cabo el estudio planteó un problema de validez externa, pues no se pueden independizar los resultados que conseguidos por los estudiantes, por efecto de la interacción con el *e-Diario*, de los resultados derivados de la intensa exposición a las distintas experiencias que supone el *Practicum* sin embargo, esto no debe constituir un problema en tanto haya incorporación y mantenimiento 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. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

### 4.1. Introducción

En los apartados anteriores del estudio empírico hemos expuesto detalladamente la forma como se llevó a cabo el trabajo, desde los supuestos metodológicos de los que se partió hasta los instrumentos utilizados para recabar la información. A partir de este momento, nos proponemos analizar la información recabada respondiendo a las preguntas de la investigación, revisando los criterios de evaluación declarados para cada momento del proceso, referidos tanto al *e-Diario* como a las competencias.

A fin de Valorar las posibles necesidades generadas a partir de la creación del EEES y el desarrollo de las metacompetencias PCR y AA que pueden ser solventadas con la innovación *e-Diario* nos planteamos dos objetivos, con sus correspondientes criterios de evaluación.

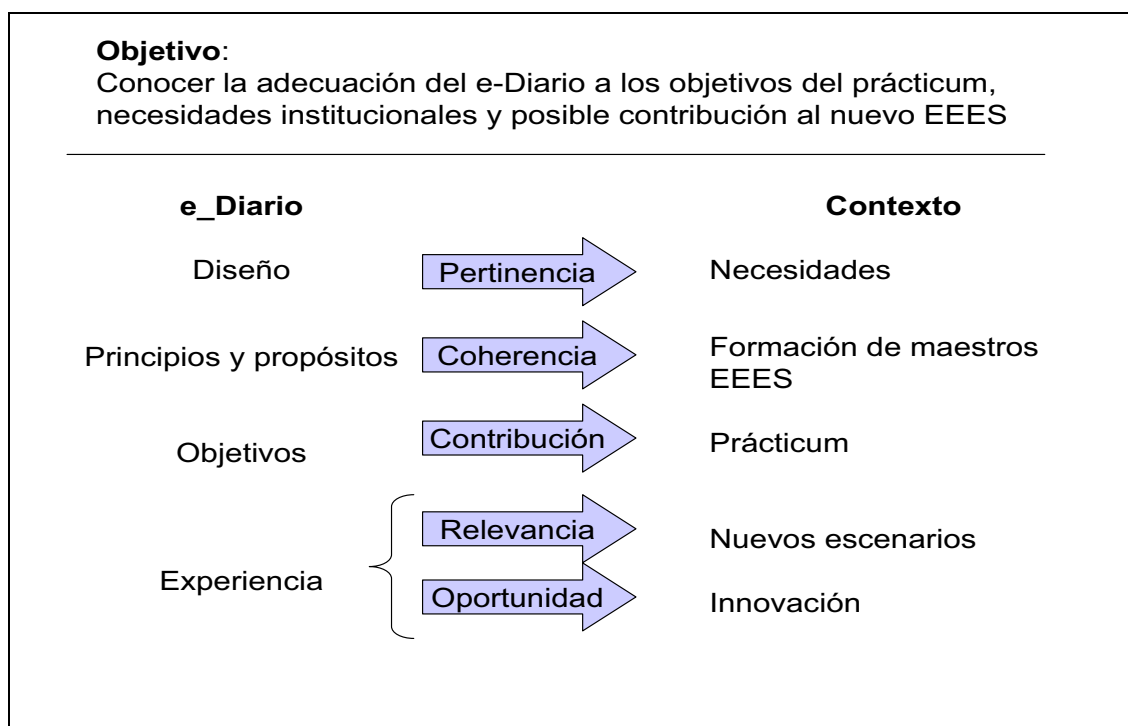


Gráfico 15. Primer objetivo de valoración del contexto.

Para lograr este primer objetivo se compara el diseño del *e-Diario* con el contexto inmediato y general en el que inserta, a fin de facilitar la comprensión hemos elaborado el gráfico anterior, que puede servir para englobar las

distintas ideas sustantivas que sirven de guía en el análisis comparativo. Es importante puntualizar que en el desarrollo de este apartado comenzaremos por el análisis del e-Diario como instrumento para luego abordar el tema de las metacompetencias, esto por la siguiente razón: hemos dado al e-Diario el sentido de contexto de desarrollo y por ende, en este momento debe quedar claramente comprendido por el lector lo que es, sus principios, su desarrollo.

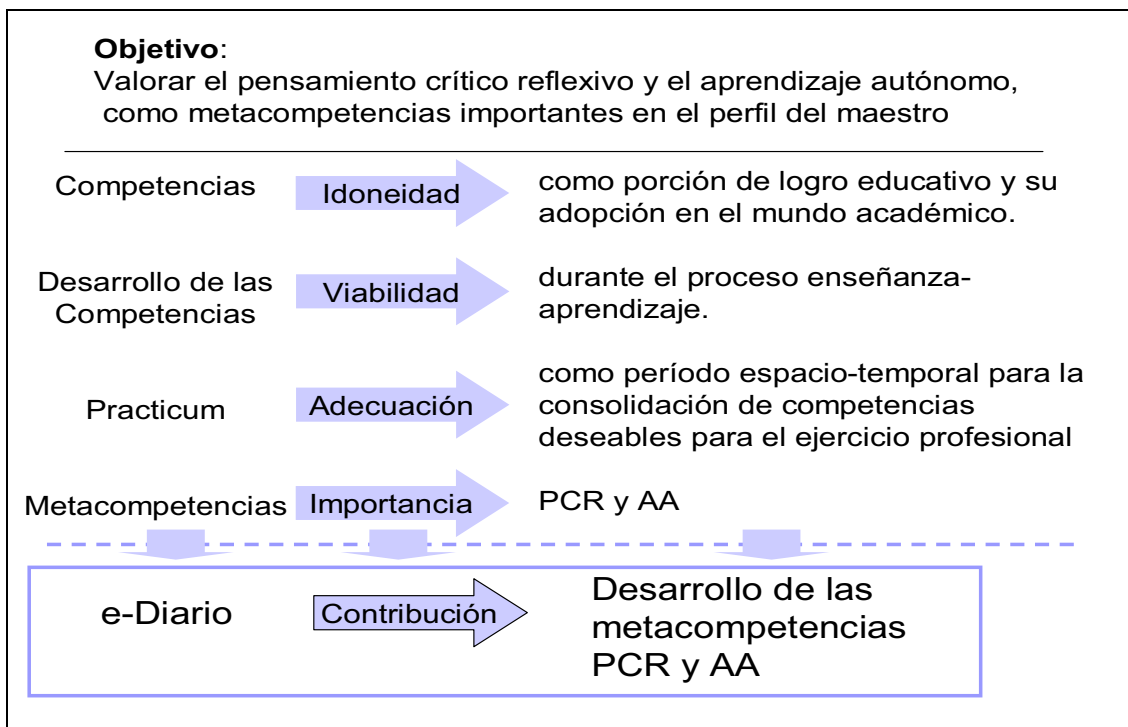


Gráfico 16. Segundo objetivo de valoración del contexto

El segundo objetivo queda cubierto en el desarrollo del marco teórico, sin embargo trataremos de establecer algunos elementos de comparación entre el *e-Diario* y su contribución particular al desarrollo de las metacompetencias.

#### 4.2. E-Diario

Según consta en el propio documento Memoria técnica del proyecto (2006, p. 8)<sup>11</sup> la creación del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, está dirigido a generar una estrategia metodológica

<sup>11</sup> Aneo N° 10: Memoria técnica del proyecto

...que potencie las competencias que requieren los maestros en la escuela actual; que introduzca el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje del alumnado y, que todo ello sea el resultado de un trabajo de coordinación docente interuniversitario que fomente y abra futuras líneas de actuación y la creación de redes de trabajo.

Mediante el proyecto se busca potenciar la reflexión del alumnado y las interacciones entre el grupo de trabajo. Pretende asimismo demostrar el valor de las interacciones para construir conocimiento, a la vez que generar un espacio de discusión sobre temáticas de interés para el alumnado que favorezcan su desarrollo profesional.

Lo que se tradujo en los siguientes objetivos generales,

- 1- Desarrollar un diario compartido entre estudiantes de diferentes universidades como metodología de trabajo, a través de una plataforma virtual para potenciar el desarrollo de las competencias que se exigen en la escuela actual, en especial, la reflexión, el análisis crítico, el trabajo colaborativo y la capacidad de autoaprendizaje.
- 2- Identificar las necesidades y preocupaciones de los estudiantes en relación a su formación inicial, con objeto de conectar de la mejor manera posible la realidad escolar con la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Física.
- 3- Potenciar el intercambio de experiencias y la coordinación docente entre el profesorado universitario de diferentes centros, implicados en la asignatura del *Practicum*.

Una vez constituido el grupo de trabajo y acordadas las líneas principales, tanto teóricas como operativas, se creó el espacio virtual de interacción, este se desarrolló en la plataforma tecnológica WebCT. Los recursos puestos a disposición de los estudiantes son: los planes docentes del *Practicum* de las distintas universidades participantes; una carpeta de contenidos que incluye el documento del proyecto, y las líneas generadas para la participación; un dispositivo de correo electrónico para comunicarse en forma privada con alguno de los participantes; la agenda con el calendario de eventos a lo largo del semestre; el chat como herramienta sincrónica de interacción y punto de encuentro; y los foros, que son los principales protagonistas de la estrategia.



Gráfico 17. Pantalla de acceso a los recursos del *e-Diario*

A fin de generar un espacio significativo de intercambio se generaron cuatro foros de interacción, esta selección obedeció especialmente a aquellas dimensiones que se consideraron comunes a todos los estudiantes independientemente del aula, escuela o contexto geográfico en el que participaran y que además pudieran considerarse una fuente de consulta o inquietudes durante el período.

Cada uno de estos foros se presentó con un mensaje inicial que definía el tipo de experiencias que abarcaba, tratando de hacerlo sugerente para estimular la participación.

De este modo los foros y sus mensajes iniciales se transcriben a continuación:

### **Foro 1. Situaciones del contexto:**

Cada persona es diferente, y cada grupo de alumnos y alumnas tiene unas características propias que lo hacen distinto a los demás. De la misma manera cada escuela tiene su propia dinámica y unas particularidades que os enfrentarán a situaciones bien diferentes en cada uno de los centros de prácticas. **Este foro está dirigido a compartir las peculiaridades del contexto de vuestra escuela. Puedes describir situaciones propias del**

**barrio y sus gentes, de las dinámicas que se establecen con el entorno. También puedes compartir con tus compañeros y compañeras situaciones concretas en las que te hayas encontrado por efecto de ese contexto; cómo actuaste y de qué forma podrías haber respondido.**

Cuadro 16. Texto inicial de invitación al foro Situaciones del contexto

### **Foro 2. La identidad docente:**

Ser maestro o maestra, es algo que hay que conquistar. Seguramente todos hemos tenido a alguien que ha influido en nuestra decisión de ser unos profesionales de la educación ¿Qué características son estas? En este espacio **puedes hacer una relación de aquellos aspectos que tú valoras en un docente, y que puedes palpar día a día en tu centro de prácticas. También puedes describir todos aquellos aspectos personales con los que llegas al centro de prácticas, y te hacen contemplar la realidad educativa de una determinada forma. Puedes hablar sobre qué es lo que te preocupa, lo que te pasa desapercibido, lo que más te llama la atención, puedes hablar sobre tus prejuicios, tus temores, o de todo aquello que te da confianza. También puedes realizar una reflexión sobre tus puntos fuertes y débiles en cada una de las fases que vas cubriendo, así como de las sucesivas adaptaciones que vas realizando tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, como al ritmo de la clase.**

Cuadro 17. Texto inicial de invitación al foro La identidad docente

### **Foro 3. La pertenencia al grupo:**

Hay un dicho africano que dice que para educar un niño hace falta todo un pueblo. De la misma manera, todos los maestros y maestras de un colegio, especialistas o no, y cada vez más, personas del contexto del centro escolar (incluidas las familias), forman parte del ambicioso proyecto de educar. Aquí podéis **relatar hasta qué punto os sentís partícipes e implicados en este proyecto. También estaría mal, hacer alguna breve reseña de cómo se integra el especialista de Educación Física en la globalidad del centro escolar, la reflexión también pasa por reconocer qué es lo que uno hace para incluirse y qué es lo que uno hace para excluirse, y a partir de ahí, en qué situación te encuentras tu como maestro o maestra. Recuerda que tanto puedes hablar sobre lo que crees que debería ser, como lo que haces, o te dejan hacer.**

Cuadro 18. Texto inicial de invitación al foro la Pertenencia al grupo

### **Foro 4. La investigación como parte de la enseñanza:**

Ciertamente, la investigación es algo que tiene mucho que ver con la tarea docente, aunque en un principio, pueda parecer que a eso, a investigar, sólo se llega tras muchos años de experiencia. Pero la investigación es una parte de la docencia, como lo puede ser la evaluación o la programación, o dicho de otra manera, la educación y la enseñanza, son por sí mismos procesos de investigación. En este foro **puedes describir aquellos aspectos que tú mismo provocas en espera de que se produzca una reacción, y cómo los vas reconduciendo y matizando para alcanzar una finalidad; interesan los adelantos que vas haciendo en tu propia investigación particular. También puedes explicar qué aspectos de la teoría puedes poner en práctica, y qué aportaciones suponen para la clase, el maestro, el centro, etc. También, puedes describir algún proyecto que se esté realizando en tu centro de prácticas, y del cual tú seas testigo directo, o colaborador.**

**Cuadro 19.** Texto inicial de invitación al foro la Investigación como parte de la enseñanza

Estos cuatro comentarios iniciales tienen en común el ser una consigna amplia y motivante que invita a la participación y da cabida a un enorme abanico de experiencias, como se verá en el análisis del proceso, han funcionado de ese modo, han servido como propulsor para el intercambio de ideas y la construcción de significados.

Además de estos foros de discusión, se incorporaron un foro de presentaciones en los que cada participante tenía la libertad de presentarse a sus compañeros; así como foros de valoración a la mitad del período y final. Hemos copiado también los mensajes iniciales de estos foros:

***Foro de presentación:***

Bienvenidos y bienvenidas al proyecto de *e-Diario* compartido para el Practicum de la especialidad de Maestros de Educación Física, que vamos a realizar de manera colaborativa a través de un entorno virtual, entre estudiantes de diversas universidades (Las Palmas de Gran Canaria, Granada y Barcelona, aunque puede que también se nos una la Complutense de Madrid).

A partir de ahora, y en los meses siguientes compartiréis con compañeros y compañeras de vuestra especialidad, que también se encuentran en período de prácticas, algo más que un espacio virtual; compartiréis charlas, experiencias, trabajo e ilusiones en un entorno que os acercará mucho más de lo os podéis imaginar.

En este foro, os vamos a pedir que os presentéis brevemente. Nos gustaría que nos dijerais algunas cosas sobre vosotros mismos, sobre vuestros centros de prácticas, y también sobre las expectativas que tenéis en esta etapa de

vuestra formación. También nos presentaremos los tutores y tutoras, así es que si os parece, empezaré presentándome a mi misma.

**Cuadro 20.** Texto inicial de invitación al foro de presentaciones

### **Foro de valoración intermedio:**

Hola a todos y a todas.

Hemos llegado al ecuador de esta experiencia conjunta, y ha sido tan exhaustiva la información que habéis expuesto en el *E-Diario*, que no nos queda más remedio que recapitular un poco para saber dónde empezamos, y a dónde hemos llegado. Si recordáis, los documentos iniciales describían los foros como aquellos espacios cuya función era recoger reflexiones, que de manera general nunca se ponen de manifiesto en las memorias de prácticas, pero que sin embargo son el más fiel reflejo de vuestra experiencia.

Estamos profundamente agradecidos de vuestras participaciones, y creemos que ha llegado el momento de reflexionar sobre el propio diario. Para ello, durante las vacaciones se van a cerrar los foros de debate, y se va a abrir un nuevo foro de valoración donde podéis encontrar unas cuestiones que tienen mucho interés para nosotros y que os permitirá hacer una reflexión de la experiencia en los siguientes términos.

1. Hacer una valoración de la utilidad de este diario compartido. Es decir, una valoración general de la propuesta (qué ha supuesto, es interesante, da mucho trabajo, sería mejor utilizar otros aspectos más tradicionales, debería proponerse otras actuaciones, cuáles, etc.)
2. Hacer una valoración de cada uno de los foros en cuanto a los temas que se han tratado, y sobre todo, qué os parece que sobra y qué falta en cada uno de ellos.
3. Cómo os habéis sentido respecto a vuestras opiniones y a las opiniones de los otros y otras.

Estos tres puntos no son limitados, es decir, no importa si aportáis más de lo que proponemos, porque como habéis visto, es más enriquecedor si hay más información. Todavía quedan muchas prácticas, para algunos de vosotros y vosotras, y muchas cosas por compartir; confiamos además que pronto se incorpore el grupo de Granada. Esperamos y deseamos que los foros sean de nuevo vuestro espacio de reencuentro. Os deseamos unas muy felices y merecidas vacaciones. Un saludo a todos y a todas.

Vuestros tutores y tutoras

**Cuadro 21.** Texto inicial de invitación al foro de valoración intermedia

### **Foro de cierre y valoración final:**



### Asunto Para ir acabando...

Estimados y estimadas, en breve cruzaréis la línea que os separa de ser unos verdaderos profesionales de la educación, y todas las personas que hemos contribuido a ello nos sentimos francamente satisfechas. Pero como nada es para siempre, también este proyecto toca a su fin, que se ha alargado ya mucho más de lo previsto a petición de sus usuarios.

Los tutores y tutoras consideramos que ha sido una herramienta que verdaderamente habéis diseñado y gestionado a voluntad. Os queremos agradecer sinceramente el tono respetuoso que habéis utilizado en todo momento, y sobre todo, la participación. Una participación desbordada. Seguro que a todos y a cada uno de vosotros y vosotras os ha costado llevar al día la lectura. Pero ahora queda un arduo trabajo de análisis que nos permitirá, no sólo introducir mejoras en el proyecto, sino también, conocer mucho más a fondo vuestras necesidades y preocupaciones con relación al Practicum.

Algunos de vosotros habéis mostrado interés en mantener esta puerta abierta para acompañaros también en vuestros próximos pasos. Quiero que sepáis que estamos valorando esta posibilidad, aunque como un nuevo proyecto, y una nueva plataforma para la Universidad de Barcelona, y que ya es conocida por los compañeros de la ULPGC: la plataforma Moodle. De esta manera, podremos generar nuevos foros para estudiantes en prácticas, para los nuevos profesionales, o incluso para los maestros y maestras que acogen a estudiantes en prácticas. Quien sabe, a lo mejor vosotros sois uno de ellos.

Por de pronto vamos a ir dando punto final a este proyecto, y para ello, os vamos a solicitar que si vuestros tutores no os han pasado todavía el cuestionario que adjuntamos en documento anexo, lo imprimáis, lo cumplimentéis con toda sinceridad, y lo entreguéis a vuestro tutor, que nos lo hará llegar por vía postal. Es anónimo, y va orientado fundamentalmente a verificar si se han alcanzado los objetivos previstos inicialmente.

Por otro lado, también queremos conocer vuestro interés en continuar con un proyecto similar el curso próximo. Para las personas interesadas, deberéis enviar un correo desde la plataforma a Mercedes Reguant (colaboradora), indicando: “me gustaría continuar participando”, y vuestro correo electrónico. Esto lo hacemos así para mantener vuestra privacidad. Por favor, no enviéis vuestros correos personales a los foros.

Recordad que disponéis de los correos privados o de la opción “responder en privado”. Hacer el uso adecuado de las herramientas es importante y necesario, pero sobre todo, una responsabilidad.

El día 8 de junio celebraremos un grupo de discusión entre los estudiantes de Barcelona, para cerrar el proyecto, al que, gracias a la intermediación de los tutores, se han apuntado unos cuantos estudiantes canarios, y una estudiante de Granada que hace las prácticas por estas tierras. Espero que sea una experiencia interesante. Los estudiantes de Barcelona ya están preparando el

guión de debate. Después de ese día, cerraremos los foros, pero podréis continuar visitando la plataforma, y utilizando el correo interno por tiempo indefinido.

Sin más, todo el grupo de tutores y tutoras os queremos mostrar nuestro más sincero agradecimiento, y deseamos mucha suerte en vuestro futuro.

Un cordial saludo:

El equipo de tutores y colaboradores del proyecto  
*e-Diario*.

**Cuadro 22.** Texto inicial de invitación al foro de valoración final y cierre

Por último hubo un foro más, iniciado por los propios estudiantes, ya a finales del período, los estudiantes decidieron que sería útil hacer un intercambio específico acerca de los distintos métodos, estrategias y recursos puestas en práctica por ellos mismos y a su solicitud se pensó que lo mejor era que ellos mismos propusieran y consolidaran esta iniciativa, a la que llamaron foro de recursos.

***Foro de recursos:***

Asunto: que usar?  
HOLA!!

En muchos colegios nos encontramos con poco material, y se decide crearlo con material comun (botellas, cajas...)

Podriamos dar ideas o plasmar las que hemos visto para asi tener mayor capacidad de actuación sobre el tema... seria de gran ayuda!

**Cuadro 23.** Texto inicial de invitación al foro de recursos

Recurriendo de nuevo al documento del proyecto original, en él se declara que para conseguir los objetivos previstos, la estrategia que se propone es la de un diario, un diario compartido a través de una plataforma virtual, entre estudiantes que se encuentran en prácticas en diferentes escuelas, y para favorecer aún más la diversidad, pertenecientes a tres universidades.

También en el proyecto aparecen ciertos principios de funcionamiento, que pretenden regular la participación, y que copiamos a continuación:

La forma de participación:

Como recogen Camerino y Buscá (1997), evidentemente, los diarios, como instrumentos, aunque sean telemáticos, requieren de una serie de pautas o requisitos metodológicos que posibiliten su validez dentro de un proceso de tales características. En este sentido, la participación al eDiario requiere:

- *Periodicidad*: De nada sirve escribir un diario si no es con cierta regularidad temporal. Se deberá realizar al menos una participación a la semana en cualquiera de los tres foros.
- *Adecuación a las temáticas de los foros establecidos*: Además de las temáticas establecidas en cada uno de los foros, se solicitará a los estudiantes que sus intervenciones correspondan con las diferentes fases del período de prácticas: primer contacto con el centro, estancia en el aula de primaria, contacto con la Educación Física como observadores, colaboradores, y protagonistas de la acción docente.
- *Formato*: Para facilitar el seguimiento de las aportaciones, y su posterior análisis, se solicitará a los estudiantes que escriban el texto directamente en el cuerpo del mensaje de los foros sin utilizar archivos adjuntos.
- *Representatividad*: Las intervenciones deberán reflejar las experiencias habituales de los participantes, y no estar sujeto al engaño deliberado o la broma. Desde un inicio se establecerá lo que se conoce por el nombre de ciberetiqueta o compromiso tácito de respeto que deben compartir todos los usuarios. Así mismo, no valdrá cualquier intervención, sino que esta deberá ser fruto de un proceso de reflexión, bien para analizar críticamente la intervención de compañero, o abrir un tema de debate nuevo.
- *Evitar la reactividad*: Siguiendo las opiniones del alumnado a las experiencias de González Fernández e Iglesias (2003), la propuesta se realizará a todo el grupo de estudiantes que tienen asignados los tutores coparticipes del proyecto, pero su intervención será voluntaria. Sin embargo, y puesto la elevada carga de trabajo que se prevé en leer y escribir opiniones consideramos adecuado recomendar que la participación al e-Diario tenga como contrapartida sustituir una parte de la memoria

Utilizando esta información que hemos transcrito del proyecto y diseño inicial de la herramienta y que constituye el centro de la propuesta, los analizaremos intentando demostrar que efectivamente se cumplen los criterios de valoración propuestos.

Los diarios son registros escritos de vivencias contados desde la inmediatez de la experiencia que “Permiten almacenar información sin los efectos distorsionadores de la memoria y los recuerdos anteriores” (McKernan, 1999, p. 105) su uso en educación e investigación no es frecuente pero tampoco

inusual, pues son un excelente mecanismo de acercamiento a las percepciones de la realidad que tienen las personas, su interpretación personal de los eventos y para la propia persona que los escribe, son un instrumento de conocimiento y reflexión.

Son considerados de gran utilidad para descargar tensiones durante períodos de gran intensidad, una especie de catarsis emocional, recrear situaciones que posteriormente pueden retomarse con una perspectiva distinta, en el proceso de escribir nos vemos obligados a recuperar detalles que pueden resultar significativos, pero que al estar sumidos dentro de la acción, pueden pasar desapercibidos, para dar precisión a nuestra experiencia ya que en el proceso de escritura se organizan y estructuran las ideas con mayor formalidad.

En palabras de Zabalza (2004) los diarios son una

Experiencia narrativa que posteriormente hará posible una nueva experiencia, la de *leerse* a sí mismo con actitud benévola o crítica pero teniendo la oportunidad de reconstruir lo que ha sido la actividad desarrollada y nuestra personal forma de vivirla. [...] Tanto el escribir sobre lo que hacemos como el leer sobre lo que hemos hecho nos permite alcanzar una cierta distancia de la acción y ver las cosas y a nosotros mismos con perspectiva. [...] Tan metidos como estamos en lo cotidiano, en esa actividad frenética que nos impide el poder pararnos a pensar, a planificar, a revisar nuestras acciones, sentimientos, el diario es una especie de oasis reflexivo. (p. 143)

El período en el que se propone el *e-Diario* es el *Practicum*, fase durante la cual la novedad y autoexigencias la convierten en un ciclo de gran riqueza pero también bastante duro para los estudiantes, en la que registrar lo que va aconteciendo puede llegar a ser un ejercicio casi terapéutico. Por otro lado, las posibilidades que se abren al describir las experiencias tal cual son percibidas y vividas permiten potenciar el aprendizaje de manera significativa, pues se puede observar la evolución durante el período de las distintas reacciones ante situaciones similares a lo largo de todo el período o incluso reflexionar acerca de las distintas vías de solución posibles, distintas a las dadas en el momento.

Esta experiencia se promueve para la formación de maestros, en cuyo perfil cobran una importancia genuina las habilidades comunicativas y como

destacamos en el marco teórico su modelaje es vital para las nuevas generaciones, McKernan (1999) nos dice

Hacer que los alumnos lleven un diario será útil para varios objetivos educativos: ayudará a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación [y sigue] Se considera que esta participación de los propios sentimientos, ideas, miedos, etc., tiene importancia para el crecimiento personal” (pp. 108-109)

La propuesta del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red*, en el *Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, está referida a situaciones específicas. Como se observa, se describen unas pautas más o menos “precisas” acerca de las experiencias que han de registrar en los foros, de modo que los asientos en el diario deben focalizar aquellas situaciones que verdaderamente son fuente de tensión, reflexión y aprendizaje para el ejercicio docente.

A la pregunta cuándo puede ser interesante escribir un diario, Zabalza (2004) nos dice:

Cuando queramos o necesitemos tomar un poco de distancia de las cosas que estamos haciendo o de la situación que estamos viviendo. [...] Cuando se está en trabajos que conllevan una fuerte implicación personal. [...] Cuando se quiere clarificar un poco el propio estilo de trabajo. [...] Cuando se siente mucha presión y/o se acumula mucha tensión interna. [...] Cuando se está participando en alguna investigación, en alguna evaluación o en algún proceso en el cual sea importante ir documentando los pasos que se van dando y cómo van evolucionando las diversas dimensiones del trabajo en curso (incluida nuestra propia situación personal) (pp. 145-149)

Una de las formas que han adoptado los diarios en educación son los diarios dialogados, esto es que hacemos extensiva la lectura de nuestras experiencias registradas a otros usuarios, de este modo el poder de reflexión atribuido a los diarios se vuelve una experiencia colectiva de creación de significados compartidos. En el caso concreto que nos ocupa, en el que los intercambios son referidos a la realidad de sus centros de prácticas, estos diarios pueden proporcionar a los docentes

Información sobre lo que piensan los estudiantes acerca de la enseñanza y su evolución como profesores, con información sobre los contextos del aula, colegio y comunidad; así como proporcionar a los estudiantes un vehículo para la reflexión sistemática sobre su evolución

como profesores y su actuación en el contexto del aula y del trabajo. (Zeichner, 1999, p. 516)

así como establecer una comunicación diferida sobre asuntos de interés mutuo para todos los participantes de la experiencia. En el caso particular del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, además parece muy apropiado este sistema por la naturaleza multicentro de la experiencia. Dos ideas que se reflejan en el segundo y tercer objetivos generales del proyecto.

Esta modalidad de diarios dialogados, tal y como está concebida en el *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, promueve los beneficios de la reflexión personal y su extensión a la reflexión colectiva, supone un intercambio de actuaciones en las que subyace la visión particular acerca de temas educativos y en la discusión, intercambio y posicionamiento que se da en el diálogo compartido se van configurando los paradigmas del grupo ...”las actuaciones de cada participante sólo se entienden y cobran significado en el marco de, y en referencia a, las actuaciones del resto de los participantes” (Onrubia, 2005, p. 6)

El formato que proponen estos diarios dialogados en el caso del *e-Diario*, como se señaló antes, son los foros.

Los foros electrónicos constituyen un espacio apto para la promoción de comportamientos colaborativos entre los estudiantes, bajo una modalidad asíncrona que permite que cada participante reconozca las aportaciones de los demás, reflexione sobre ellas y construya sus aportaciones según su propio ritmo de aprendizaje. En este proceso interactivo se produce la construcción situada del conocimiento por parte de cada estudiante como resultado de ese proceso dialógico social, en el cual el grupo negocia conjuntamente el significado de los contenidos que se discuten en el foro (Gros Salvat & Adrián, 2004, p. 6)

En el momento en que se propone el *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, la opción de los foros como mecanismo de interacción en la plataforma virtual WebCT parece bastante apropiada para conseguir el intercambio entre los participantes de los distintos centros, que registran sus experiencias según van ocurriendo a lo largo de sus respectivas prácticas, esto

aunado a la coincidencia relativa de fechas de los distintos grupos parece un buen predictor de éxito. La dinámica propuesta, como se observó al inicio de este apartado, es la de fijar ciertas condiciones generales para el intercambio y posteriormente invitar a los participantes a intervenir en cada uno de los foros con el registro de su día a día, que se espera sea significativo pues debe reflejar realidades semejantes desde el punto de vista de las inquietudes, miedos e intereses compartidos por los participantes,

Funciones del foro de debate: Petición 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 tiene 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. (Valverde Berrocoso & Garrido Arroyo, 2005, p. 158)

Al tiempo que enriquecedor por la diversidad de realidades provenientes de las distintas escuelas y poblaciones, así como por la particular forma de afrontarlos, que genera el intercambio, reflexión y posicionamiento particulares ... “ayudar a los estudiantes a ser más conscientes de sí mismos y de su medio, de tal forma que cambie sus percepciones de lo que es posible” (Zeichner, 1999, p. 508)

García y Lavié (2000) presentan varios condicionantes y requisitos de los procesos educativos según diversos autores, de los que hemos seleccionado los que más se repiten y que se ajustan perfectamente a la experiencia del e-Diario:

- El aprendizaje se construye a través de la experiencia del que aprende.
- Es un proceso activo, colaborativo, y situado en la vida real, reflexivo
- Que los estudiantes trabajen sobre problemas reales
- Tópicos variados
- Satisfacer necesidades sociales y emocionales de los alumnos en momentos críticos
- Proporcionar experiencia y apreciación de múltiples perspectivas
- Autoconciencia

Todas estas condiciones además de ser coincidentes con la experiencia propuesta en el proyecto, parecen estar en el centro del debate de los nuevos escenarios educativos, que otorgan especial importancia a la reflexión como proceso de aprendizaje y a las estrategias que la promueven, desarrollar el hábito de la reflexión, siguiendo a Shön “reflexión en y sobre la acción”. El *e-Diario compartido*, tal como está concebido, supone proporcionar oportunidades para el registro de la experiencia y con ello su revisión para la estructuración de las ideas y su expresión por escrito. En la lectura de los hilos de discusión de los foros, ya sean de otros participantes o en respuesta a los propios comentarios, representa una oportunidad para contactar con distintas posturas, y con ello la reflexión sobre las propias convicciones, y todas ellas próximas a los contenidos más significativos para los maestros, pero enriquecidas con la posibilidad de acceder a escenarios matizados por las diferencias propias de distintos tipos de centros y regiones. Ya desde el marco teórico hemos expuesto la importancia concedida a la reflexión, tanto para el desarrollo personal como para el profesional y muy especialmente para el perfil de maestro ...” La reflexión se considera, pues, como la meta central para preparar a los profesores” (Rodríguez, 2002b, p. 80)

El aprendizaje colaborativo se puede definir como ... “un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los estudiantes aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno” (Lobato, 1998, p. 23), en el caso del *e-Diario compartido*, se plantea esta interacción de forma virtual “El entorno virtual es un espacio social en el que se pueden desarrollar virtualmente todas las acciones que llevamos a cabo en el entorno urbano: incluyendo en esta acepción de acción las acciones colaborativas o de cooperación intelectual” (Navarro, 2009, p. 143), ya que el soporte tecnológico permite el intercambio de los estudiantes en prácticas, que pueden acceder a las ideas y experiencias del resto de participantes, desde la comunidad autónoma, ciudad, universidad, colegio al que pertenecen.

El aprendizaje colaborativo se centra precisamente en esas habilidades derivadas de los intercambios entre grupos de trabajo, que proporcionan importantes ventajas cognitivas. Aprender en colaboración supone entonces que a través de una serie de interacciones se promueve un cambio en la actividad cognitiva del estudiante, permitiendo confrontar sus ideas con las ideas de otros, ya sea por la generación de un conflicto



o por la simple descripción de las mismas (Gros Salvat & Adrián, 2004, p. 4)

Como se lee en las indicaciones y mensaje inicial preparado para invitar a participar en cada uno de los foros propuestos (cuadros 15 al 19) las posibilidades abiertas son de exposición y registro de las propias experiencias, que en algunas ocasiones pueden derivar en confrontación, acuerdo, apoyo, una amplia gama de funciones comunicativas, que conducen al aprendizaje conjunto, tanto de las situaciones sometidas a consideración como del proceso mismo de reflexión. Por otra parte, los grupos de cada universidad y de las distintas universidades entre sí, persiguen objetivos comunes, lograr el mayor desarrollo competencial para enfrentarse a su desempeño profesional futuro como maestros ...”en una organización cooperativa, por tanto, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con quienes está interactuando” (Coll, 2003, p. 417) según se propone en el proyecto cada participante debe tener un mínimo de participaciones y en los hilos de discusión se pueden presentar casos de índole escolar o personal ligado a la problemática que confrontan en sus prácticas, que resulten importantes en su experiencia y partiendo de grupos con intereses comunes, estas deben ser relevantes al resto de los participantes.

... 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. (Coll, 2003, p. 415)

Por otra parte hay que asumir que la época de prácticas suele ser un período intenso en el que se cambia el grupo de referencia y los contactos personales con el grupo de clases son mucho menores, por lo que la posibilidad de consulta y comunicación permanente pueden dar una sensación de acompañamiento favorable a nivel personal,

En el aprendizaje cooperativo en grupo, la riqueza de las interacciones va más allá de lo puramente académico y formal, poniendo los individuos en juego todo su ser y tomando los aspectos afectivos claro protagonismo respecto a los puramente cognitivos. (Apodaca Urquijo, 2006, p. 171)

En este mismo sentido, el mecanismo propuesto en el diseño del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, debe tender a la formación de una red de soporte, elemento al que se le concede gran importancia, tanto a nivel personal como profesional, niveles que en este caso concreto nos parecen difíciles de separar por la naturaleza de la propuesta.

Otro de los aspectos importantes que incorpora el proyecto *e-Diario compartido*, es el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación -TIC- en educación, que es el soporte propuesto desde su diseño, al respecto, Gros y Adrián dicen:

A pesar de la potencialidad de las TIC en la formación virtual, la realidad no es tan prometedora como parece. En este sentido, el uso cada vez más generalizado de la red no está teniendo una influencia formadora y potenciadora de nuevas dimensiones del aprendizaje. Con pocas excepciones esta presencia tiende a imponer un modelo educativo centrado en los contenidos, traspasando lo presencial en la red. La proliferación de campus virtuales y cursos en línea es un buen ejemplo. Se trata, en muchas ocasiones, de cursos innovadores en el medio utilizado pero que pocas veces introducen innovaciones sustantivas en el planteamiento o la concepción pedagógica [...] Consideramos que el uso de la tecnología como mediadora del aprendizaje puede ayudar a complementar buena parte de las actividades propuestas que difícilmente pueden ser realizadas en el aula. (Gros Salvat & Adrián, 2004, p. 3)

Es de especial importancia entender que el diseño del *e-Diario* representa una de esas “pocas veces” en las que el cambio propuesto, no solo innova en cuanto al medio sino muy especialmente a los resultados, a pesar de tratarse de una aplicación relativamente fácil y de bajo costo, impacta de forma sustancial en el proceso E-A. Uno de los elementos que confirman este hecho, es que el uso de la red es indispensable para la implementación del mismo, “Entre las formas más interesantes educativamente y que presentan un mayor valor añadido destacan, específicamente, aquellas que aprovechan y explotan en mayor medida los rasgos de las TIC como sistema semiótico de comunicación” (Onrubia, 2005, p. 10)

Aprovecha el continuo tiempo-espacio que ofrece los sistemas de educación a distancia para que los participantes se conecten tanto para escribir como para leer los mensajes del *e-Diario* en el momento que lo deseen y desde el lugar en

el que se encuentran, de forma que se establece una diferencia apreciable tanto operativa, ya que se viabiliza un proceso impensable en el sistema tradicional de aula, que significa nuevas formas de enfrentar la asimilación del conocimiento y nuevas formas de establecer comunicaciones como en el contenido, ya que pone a disposición de los participantes múltiples realidades que van más allá de la escuela en la que hacen sus prácticas ...” la repercusión de Internet puede observarse desde el ángulo instrumental y cultural aprender en la multiculturalidad. Se amplían y multiplican los referentes formativos” (Colás Bravo, 2003, pp. 32-33)

Como objetivos específicos del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física* aparecen:

1. Valorar con sentido crítico la experiencia escolar.
2. Fomentar la reflexión sobre la propia práctica a partir del diálogo entre iguales.
3. Percibir los puntos débiles y los puntos fuertes de la actuación personal.
4. Experimentar la necesidad de cambio y desarrollo profesional
5. Contribuir a la toma de decisiones personales y de grupo

Nos hemos referido a todos ellos en los párrafos anteriores, sin embargo nos gustaría hacer ciertas precisiones respecto a la contribución de éstos respecto al período de *Practicum*, en especial comentar que nos parecen totalmente apropiados y relevantes, y por lo tanto potenciadores del *Practicum* en sí mismo.

El trabajo formativo en prácticas es un concepto que va más allá de la mera aplicación de lo aprendido en los ejercicios o actividades didácticas, remitiendo a un modo de formación que confronta a cada individuo con los problemas reales y con la valoración de sus nuevas necesidades formativas o lagunas no cubiertas. (Buzón García & Barragán Sánchez, 2005, p. 89)

Los objetivos específicos propuestos en el *e-Diario* hacen énfasis especialmente en lo apuntado por Buzón y Barragán, pues permiten que los estudiantes, dinámicamente, al registrar sus experiencias y leer los comentarios del resto de los compañeros encuentren respuestas diferentes o

reafirmen sus posiciones en aquellos aspectos que puedan albergar dudas, al tiempo que pueden darse cuenta de una forma muy ágil, cuáles son las carencias y fortalezas de su propio perfil.

De este proceso, soportado como se ha visto, por la plataforma virtual de intercambio nos dicen Gros y Adrián (2004)

Los entornos virtuales de aprendizaje ofrecen una serie de posibilidades para procesos de colaboración, donde los alumnos producen conocimiento de forma activa formulando ideas por escrito que son compartidas y construidas a partir de las reacciones y respuestas de los demás. (p. 4)

Pero además, es oportuno mencionar que este proceso propuesto puede ser muy potente, ya que hace del aprendizaje una situación significativa, tanto desde el punto de vista motivacional, ya que responde a una necesidad genuina y elaborada por el propio estudiante; como desde el punto de vista de la estructura de recepción psicológica de los contenidos. Es precisamente durante el período de prácticas en que, se supone, los estudiantes deben poseer un desarrollo conceptual apropiado para iniciar su desempeño profesional, como lo expresa Onrubia (2005)

...representaciones sobre el significado del contenido a aprender. Y por otro, representaciones sobre el sentido que tiene para él aprender ese contenido, sobre los motivos para hacerlo, las necesidades que ese contenido cubre y las consecuencias que supone para la percepción de uno mismo como aprendiz. (p. 4)

Adicionalmente parece muy conveniente contar con la posibilidad de comunicación permanente, como elemento de soporte y para tomar decisiones que no estén sustentadas únicamente en las propias creencias y posturas, que en ocasiones pueden ser más una reproducción de los modelos con los que se ha aprendido que las prácticas novedosas que se han estudiado, así Zeichner (1999) cita

Aunque los estudiantes de educación y los docentes experimentados consideren las prácticas como el aspecto más valioso de la preparación universitaria (Evertson, 1990), también son consideradas como un problema, una experiencia sobre el terreno que promueve el aislamiento, la conveniencia práctica y la dependencia del conocimiento tradicional y la costumbre (Goodland, 1990) (p. 533)

A todo este análisis, subyacen las ideas principales contenidas en la creación del nuevo EEES, hemos visto como desde el proyecto se postula un papel

activo y protagónico del estudiante, como creador de su propio conocimiento. Aún más en el proyecto se declara que el tutor universitario tiene un papel de “facilitador, guía y orientador de todo el proceso de inmersión de los estudiantes en la realidad de los centros escolares”<sup>12</sup>.

Se favorece el intercambio de ideas y por lo tanto un desarrollo personal de valores de tolerancia y apertura, coherentes con el intercambio pretendido. Adicionalmente, entre las motivaciones que justifican un espacio común de intercambio, esta puede ser una tímida experiencia de avance, en el que se promueve la integración y la sana discusión desde contextos regionales muy diversos, fomentando un espacio de intercambio intercultural entre tres comunidades autónomas y aunque no se propone la movilidad interuniversitaria, se plantea la creación de una red interinstitucional.

Las nuevas demandas sociales y más específicamente la creación del EEES es consustancial con la globalidad de pensamiento y acción, lo que requiere de habilidades comunicativas, la comprensión y el hábito de la reflexión ... “las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber” (Jacques Delors, 1996, p. 198) por todo esto consideramos que el proyecto del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, satisface los criterios de evaluación de adecuación al contexto en el cual se inserta.

### **4.3. Competencias**

En el apartado anterior ya se han puesto de manifiesto muchas de las ideas sustantivas que caracterizan el proyecto. Tomando de nuevo el primero de los tres objetivos generales del mismo, Se observa la relevancia dada a las metacompetencias PCR y AA:

- 1- Desarrollar un diario compartido entre estudiantes de diferentes universidades como metodología de trabajo, a través de una plataforma virtual para potenciar el desarrollo de las competencias

---

<sup>12</sup> Ver anexo 10, proyecto página 2

que se exigen en la escuela actual, en especial, la reflexión, el análisis crítico, el trabajo colaborativo y la capacidad de autoaprendizaje.

También en el marco teórico hemos establecido el concepto de competencia, así como su naturaleza contextual, es por ello que reafirmamos que la vía de desarrollo se halla en su práctica ...“ los beneficios intrínsecos a una práctica sólo pueden obtenerse participando en ella” (Elliott, 1990, p. 288) y el proyecto *e-Diario* es una práctica de PCR en tanto que promueve el registro de experiencias, la reflexión sobre la propia práctica reconstruyendo la experiencia para escribir estos registros y posteriormente en la lectura de las experiencias de otros para poder responder a ellas, “Esta tarea de la reflexión se ha convertido en los últimos años en un punto clave para cualquier análisis de las competencias profesionales” (Zabalza, 2004, p. 144)

Más aún, si analizamos detenidamente las dimensiones involucradas en el PCR, todas están presentes en la actividad propuesta desde el proyecto *e-Diario*: la sensibilidad al contexto, se somete a los estudiantes a la posibilidad de contacto con sus propios contextos escolares de práctica y al del resto de los compañeros que los describen a través de sus propias vivencias. Metacognición, se obliga a pensar sobre el propio pensamiento y activar la autorrección para realizar los registros. Se desarrollan las áreas cognitiva y actitudinal, la primera a través del análisis, evaluación, explicación entre otras habilidades cognitivas a fin de estructurar correctamente sus intervenciones y a argumentarlas y fundamentarlas apropiadamente para su expresión. Y desde el punto de vista actitudinal se crean las condiciones para contemplar perspectivas diferentes a la propia, dialogar, desarrollar una actitud positiva frente al conocer. Por último, se fomenta la elaboración de juicios basados en sus propias convicciones, en la práctica y en acuerdos reconocidos intersubjetivamente que comportan el automejoramiento.

Igualmente afirmamos que la propuesta del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, es también una estrategia que estimula la AA, desde el mismo momento en que se propone como un espacio de intercambio de

experiencias referente para sus propias prácticas, parece ser lo suficientemente interesante para generar aprendizajes con independencia de lo normativo, una fuente de consulta y diálogo útil y amena, y por lo tanto utilizable desde la motivación del aprendizaje en sí mismo.

Analizando las dimensiones que comprende la AA tenemos que la práctica propuesta les permite conocer su propio aprendizaje a través de la auto-observación, el saber hacer en la medida que es una tarea más que les exige una distribución del tiempo, la comprobación de lo aprendido en la misma respuesta a los compañeros, y la aplicación de distintas herramientas adecuadas a los diferentes aprendizajes, el querer aprender ya que la significación de los foros los hacen interesantes y estimulan su lectura independientemente del compromiso adquirido. Se desarrollan las esferas de autonomía intelectual, afectiva y moral a través del aprendizaje por sí mismo, el sentido de identidad personal y el locus de control interno por nombrar las más evidentes. Y debe estimular el contacto con ideas, su comprensión, la planeación, ejercitación de actividades y el mantenimiento de la motivación. Más aún, los temas que se desarrollan a lo largo de los foros son fuentes genuinas de las preocupaciones de cualquier maestro en formación y el e-Diario posibilita la reflexión sobre ellos, plantea dilemas prácticos y éticos que permiten perfilar ideas propias sobre los mismos.

## 5. EVALUACIÓN DE ENTRADA

### 5.1. Introducción

Igual que en el apartado anterior retomamos lo que han sido los objetivos y criterios que guían esta parte del análisis para desarrollarlo.

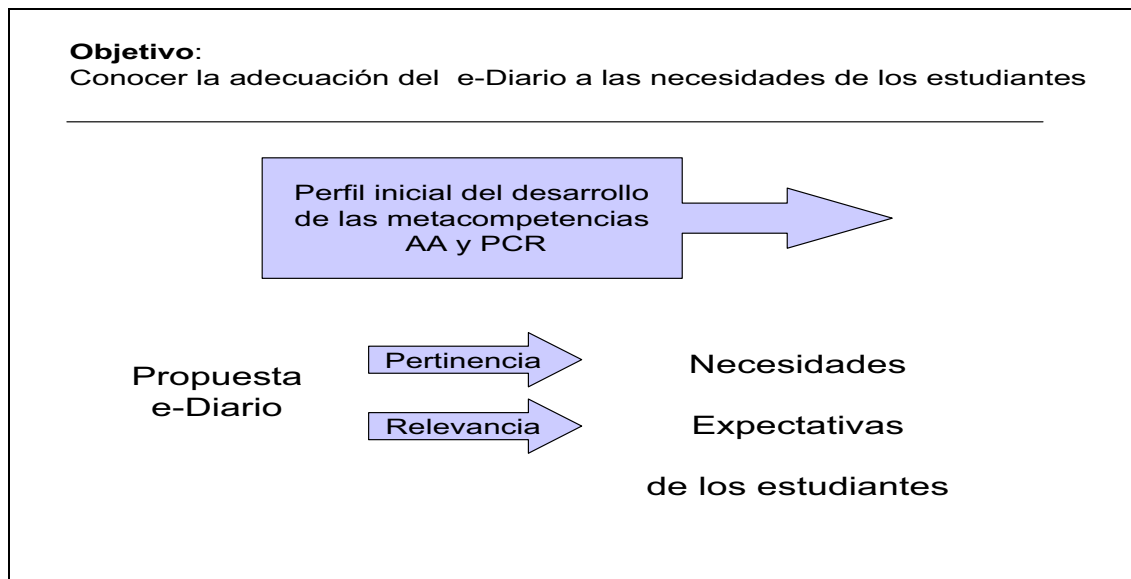


Gráfico 18. Primer objetivo de la valoración de los elementos de entrada

En el gráfico presentado aparece el primer objetivo a lograr, para lo cual se han considerado el perfil inicial de los estudiantes en cuanto a su desarrollo competencial, así como sus necesidades y expectativas. En el gráfico presentado a continuación se incluye el segundo objetivo referido a la entrada o inputs y los elementos a considerar para valorar la viabilidad de la experiencia.



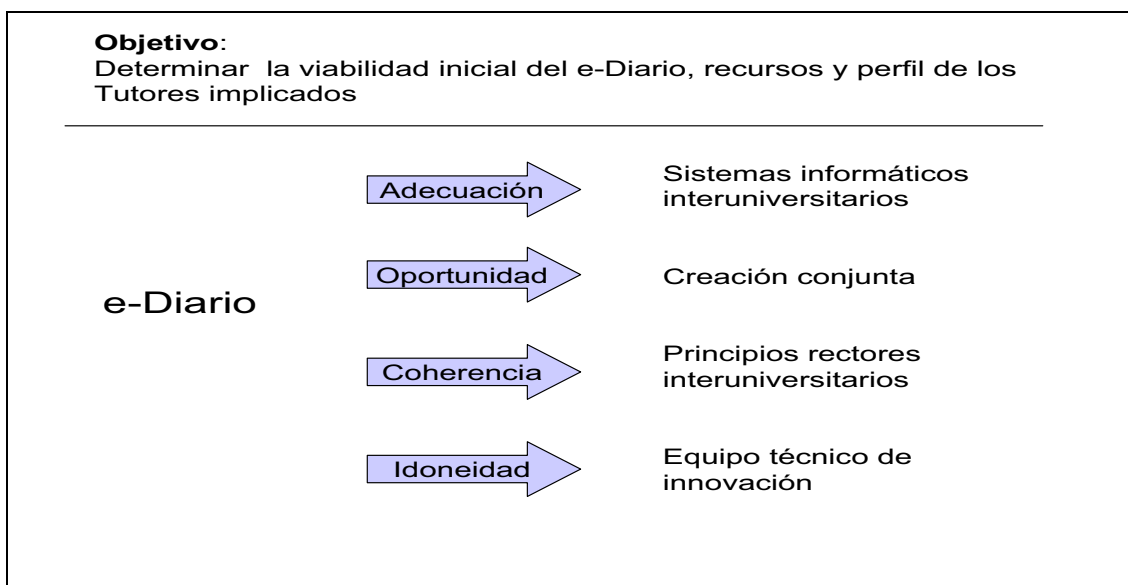


Gráfico 19. Segundo objetivo de valoración de los elementos de entrada

## 5.2. E-Diario

### 5.2.1. Adecuación del e-Diario a las necesidades de los estudiantes

A fin de analizar la pertinencia y relevancia del *e-Diario* para el grupo de participantes, se pasó un cuestionario inicial para conocer el perfil del grupo y sus expectativas<sup>13</sup>.

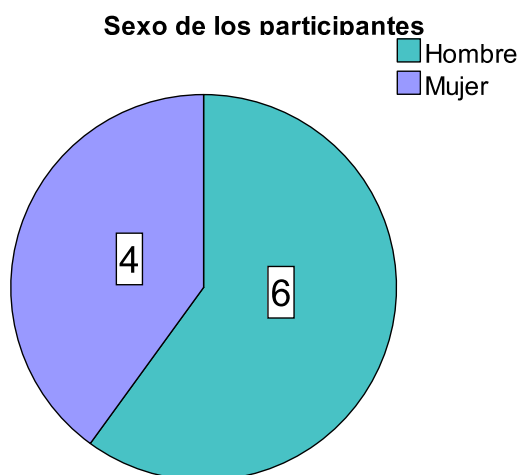


Gráfico 20. Composición del grupo

El grupo está bastante equilibrado en cuanto a género, a pesar de que los cursos de maestros son mayoritariamente de mujeres, en este caso se explica por que la especialidad es educación física, de esta forma el grupo estaba compuesto como se aprecia en el gráfico

<sup>13</sup> Anexo N° 10: Respuestas del cuestionario referidas al perfil

Todos tienen experiencia laboral en distintos roles relacionados con la docencia o bien con la educación física

**Rol en la experiencia laboral**

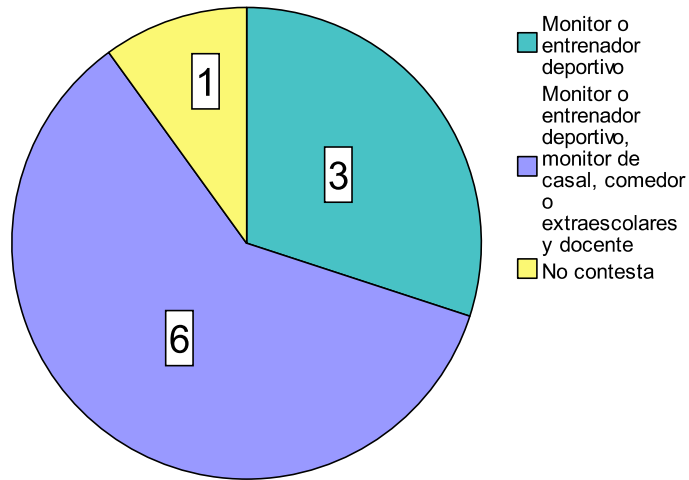
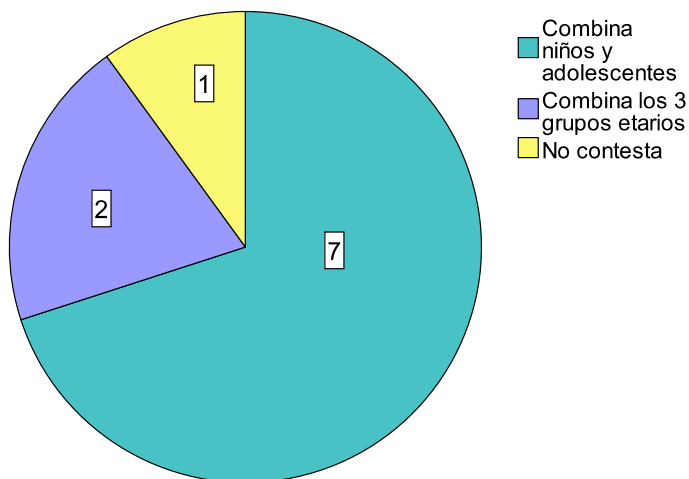


Gráfico 21. Composición del grupo por roles

**Grupos con los que tiene experiencia**



En la respuesta acerca de los grupos con los que tiene experiencia en los roles antes descritos, excepto un estudiante que no responde todos tienen experiencia con niños y adolescentes y dos de ellos además, tienen experiencia con adultos

Gráfico 22. Experiencia del grupo por edades atendidas

En cuanto al motivo de elección de la carrera, la mayoría combina en sus respuestas las ganas de enseñar, que le gustan los niños y el deporte, así como su experiencia previa en estas labores.

La *motivación intrínseca* implica involucrarse libremente en determinadas actividades. Es la tendencia inherente para buscar retos y novedades, para extender y ejercitar las propias capacidades, para explorar y aprender. Es realizar una actividad para obtener satisfacción inherente, ya que ésta se realiza en ausencia de una recompensa externa que la controle. La *motivación extrínseca* es la otra cara de la moneda. Es la ejecución o desempeño de una actividad, con el fin de lograr resultados concretos, generalmente determinados por una fuerza

externa. Es un estado menos autónomo que la motivación intrínseca; implica la ejecución de una actividad, con el fin de obtener un resultado independiente (García Garduño & Organista, 2006, p. 3)

Partiendo de estas definiciones es satisfactorio ver como el grupo en su totalidad aduce causas identificadas con la motivación interna, esto es especialmente importante cuando hablamos de un grupo que en su totalidad tiene experiencia laboral, ya que podríamos inferir que se trata de una vocación o interés consolidado.

También se refleja la dualidad existente dentro de la especialidad educación física, entre la profesión docente y la práctica deportiva las que se encuentran interrelacionadas, expresándose con distinta intensidad según cada estudiante.

	Razones para la elección de la carrera. Le gustan los niños	Razones para la elección de la carrera. Le gusta el deporte	Razones para la elección de la carrera. Le gusta la enseñanza	Razones para la elección de la carrera. Experiencia previa
Sum	7	5	6	3

Un ejemplo lo encontramos en la siguiente respuesta:

*- Me gusta trabajar con niños, tengo paciencia para explicar y para hacer cualquier actividad. Me gusta enseñar y ver que lo que hago tiene sentido*

A la pregunta “Si mañana mismo te contrataran en un centro escolar: a. ¿Te sientes bien preparado para enfrentar ese reto? Y b. ¿Dónde crees que tendrías los principales problemas? Las respuestas muestran un nivel de reflexión importante, pues a pesar de comentar sobre su ilusión, sus ganas o su preparación, suelen mencionar la falta de experiencia como un elemento importante, por ejemplo, uno de los estudiantes dice:

*- En algunos aspectos si y otros no, quizás me falta un poco de experiencia, aprender a organizar algunos contenidos pero al mismo tiempo se llevar mínimamente un grupo de niños*

En cuanto a los principales problemas, señalan aspectos técnicos como la programación o la didáctica de una asignatura específica, y aspectos mucho

más generales como la comunicación con los padres o la disciplina, un ejemplo de ello lo encontramos en estas dos respuestas:

*-Creo que los principales problemas los encontraría al principio de trabajar con un grupo nuevo. No para imponer autoridad sino respeto mutuo entre alumno y profesor para conseguir un buen clima de trabajo.*

*- No lo sé, quizás en las tutorías con los padres, en que mis compañeros respetaran mi especialidad de Educación Física, etc.*

En cuanto a la pregunta “Si no pudieras trabajar como maestro, ¿qué áreas de ti como persona crees que se han desarrollado en esta carrera?” La mayoría indican haber ampliado su capacidad pedagógica o para la transmisión de las ideas. Facilidad para relacionarse con otros. Respeto a la diversidad. El trabajo en equipo y la empatía. Por ejemplo:

*-Mejora de la expresión oral y escrita, mejora de la corrección y exposición de ideas.*

Categorizando las respuestas dadas, tenemos los elementos indicados. Como se aprecia en la tabla, los estudiantes han mencionado uno o la combinación de varios:

Desarrollo del trabajo en equipo, empatía, organización	Respeto a la diversidad	Relaciones con otros	Capacidad pedagógica, transmisión de ideas
4	3	3	5

Contrasta esta respuesta con la naturaleza de la carrera y las razones expresadas antes para su elección, ya que ninguno de los estudiantes menciona opciones dirigidas a las actividades deportivas como una opción alternativa.

A la pregunta “¿Qué oportunidades de desarrollo personal y profesional crees que te ha dado la **carrera de Magisterio**?” Uno de los valores agregados más mencionados es su ampliación del capital relacional, el contacto con gente de inquietudes similares. En segundo término aparece la oportunidad de hacerse conscientes de sí mismos y del rol del maestro. También algunos mencionan la esperanza de un futuro laboral medianamente claro, la adquisición de nuevos

conocimientos derivados de las distintas disciplinas y su capacidad para aprender a aprender y a enseñar. Como ejemplos de ello:

*- A relacionarme en diferentes contextos. He mejorado a nivel académico. Encontrar la solución a diferentes problemas.*

*- De desarrollo personal, el conocer a gente con unas inquietudes en temas de educación y que además se han convertido en amigos.*

*Profesional... que no existe una varita mágica para educar.*

Es destacable que ninguno de los estudiantes haya mencionado carencias o elementos mejorables que sin duda existirán, pero que ante la pregunta no se han manifestado, lo que podría interpretarse como un desarrollo satisfactorio a lo largo de su carrera.

Cuando se hace la misma pregunta referida al *Practicum* “¿Qué oportunidades de desarrollo personal y profesional crees que te puede proporcionar el **Practicum**?” Todos exhiben claridad en cuanto a la vinculación que ofrece el *Practicum* con la realidad de su trabajo posterior, la mayor parte comentan sus posibilidades de observación, pero también de poner en práctica e incluso de autoevaluación. En cuanto a la observación mencionan como importante el contacto con contextos, realidades y formas de trabajo diferentes. También mencionan las posibilidades de relación con otros profesionales y con los niños. Como ejemplo, estos estudiantes responden:

*-Ver la realidad de las escuelas desde dentro, y empezar a ponerme en la situación del maestro de una manera más realista.*

*-Personal en todas las facetas, pues con los niños aprendes muchas cosas y profesionalmente puedo desarrollar mis facultades de planificación, organización, programación y observación. Además de ponerlo todo en práctica.*

Una vez más se intuye un grupo comprometido e ilusionado con el futuro inmediato y la posibilidad de aprendizaje que se abre a través de la práctica de unos conocimientos, que han venido estudiando a lo largo de la carrera, más adelante en el análisis de los foros se verá como profundizan estas percepciones compartidas con dudas, temores y gran expectación.

Al preguntarles si ¿Han participado en alguna experiencia de aprendizaje colaborativo? y pedirles que la describan. Se aprecia que a pesar de que el término no es conocido por todos los integrantes del grupo, tienen una visión bastante aproximada de lo que significa, algunos apuntan a experiencias formales concretas y otros a la forma general de aprender a través del grupo. Nos llama la atención por ejemplo:

*- Colaboro en un portal educativo en Internet de educación y deporte "sportmagister.com" elaborando test y recomendaciones entre otras cosas*

*- Formalmente, no. Pero siempre aprendemos unos de otros.*

Por último se hizo un chequeo de expectativas a través de la pregunta ¿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? Las distintas respuestas pueden categorizarse en tres grandes grupos, aquellas relacionadas con la posibilidad de compartir desde realidades similares, la posibilidad de acompañamiento durante el proceso y el aprendizaje colaborativo tanto para aportar como para recibir aportaciones y solucionar problemas contando con otros criterios además del propio.

Expectativas.		
Posibilidades de aprendizaje colaborativo	Posibilidades de acompañamiento	Compartir desde situaciones similares
6	4	4

Una respuesta intuitiva e interesante que recoge la importancia del papel que puede llegar a cumplir el *e-Diario* es la de esta estudiante:

*- Espero que me den soluciones a posibles problemas que vayan surgiendo. Como se encuentran en la misma situación, sus comentarios serán muy cercanos y comprensibles. También, espero que les sirva mi ayuda*

Analizando las respuestas a las dos últimas preguntas como un todo y pensando en que el *e-Diario* propuesto fomenta el aprendizaje colaborativo,

debemos 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.

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, esta estrategia se contrapone al aprendizaje competitivo.

Algunos elementos a considerar como indicadores o evidencias 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, p. 139) y podríamos agregar una más: Objetivos comunes o meta compartida,

Según el perfil inicial de los estudiantes exhibido en sus respuestas y en el contacto directo con ellos, nos refiere a un grupo motivado y sensible de jóvenes con experiencia, formación y vocación, que esperan completar su carrera con una experiencia significativa que les permita subsanar sus carencias para actuar con mayor seguridad en el rol que ocuparán próximamente. También se muestran como un grupo bastante homogéneo en cuanto a sus aspiraciones y los temores propios de la juventud, que hacen una apuesta por la experiencia guiada y el acompañamiento durante la misma.

Refiriéndose a la introducción de cambios en la práctica a través de la formación, Alvarez y Guasch nos dicen... “es imprescindible tener en cuenta el tipo de motivaciones, además de someter a los participantes a un análisis de su propio pensamiento y actuación” (Alvarez & Guash, 2006, p. 2)

Por todo ello la experiencia con el *e-Diario* parece ser una alternativa pertinente y relevante a un *Practicum* potenciado y orientado al desarrollo de competencias.

### **5.2.2. Viabilidad inicial del e-Diario**

Otro elemento de gran importancia para valorar las bondades del *e-Diario compartido: Una experiencia colaborativa en red, en el Practicum de la especialidad de maestros de Educación Física*, durante la entrada del proceso, se centra en su viabilidad inicial, para ello se propusieron los siguientes criterios: Adecuación de los sistemas informáticos interuniversitarios; Oportunidad de creación conjunta; Coherencia entre los principios rectores interuniversitarios; e Idoneidad del equipo técnico de innovación.

#### **Sistemas informáticos interuniversitarios**

Para ello iniciamos con el análisis de la sincronización de plataformas tecnológicas. La universidad de Barcelona como anfitriona de la experiencia puso a disposición su plataforma WebCT como espacio de intercambio virtual, por lo tanto los estudiantes y tutores de las universidades participantes: la Universidad de las Palmas de Gran Canaria y la Universidad de Granada se conectaron a esta plataforma, este es un elemento vital e indispensable para el éxito del proyecto y en aquel momento cuando las plataformas tecnológicas de las distintas universidades españolas trabajaban con productos diferentes podría constituir un impedimento, sin embargo hoy en día que la mayoría han adoptado Moodle podría desarrollarse una iniciativa como esta, de una forma mucho más sencilla.

Para dar cuenta de lo ocurrido durante el período, transcribimos el informe elaborado en su momento: “Operatividad de la plataforma” y que se incluye como anexo en la memoria del proyecto presentada al Vicerrectorado de política docente (Formación, innovación y Evaluación docente) de la Universidad de Barcelona en 2007.

#### **Operatividad de la plataforma.**

Hay dos tipos de acceso a la WebCT: Por una parte está el grupo de los estudiantes de la UB, inscritos en el Practicum, que tienen un acceso directo a la plataforma y cuyo procedimiento de invitación al espacio virtual UB es automático y asociado a la matriculación.; y, por otra parte están todas aquellas



personas, que no tienen la doble condición “estudiantes UB y matriculados en el Practicum” y cuyo acceso tiene que ser expresamente requerido y autorizado, entre ellos se encuentran todos los tutores, estudiantes de las otras universidades, colaboradores y cualquier otro invitado.

En el primer grupo descrito la conexión ha sido sencilla y rápida y solo se ha presentado una situación especial con una participante en particular, la que hubo que gestionar incluso fuera del protocolo establecido, para que finalmente recibiera su clave de acceso en la cuarta semana.

En el segundo grupo se han presentado varios inconvenientes importantes. Primero, una vez ingresadas las invitaciones con los datos de los participantes, activar el acceso y enviar la clave al usuario vía electrónica, se convirtió en un procedimiento de semanas y al que hubo que hacerle un seguimiento muy cercano e igualmente hubo que solicitar el apoyo a actores fuera del procedimiento regular, para conseguir que finalmente fluyera. Dos, una vez conseguido el acceso, este se volvió engorroso y lento, tomaba 15 minutos ingresar al campus virtual. Esta situación se mantuvo hasta el 5 de marzo en que se ha resuelto el tiempo de respuesta en el acceso.

A pesar de los inconvenientes técnicos, los estudiantes afectados por estos inconvenientes, los de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ingresaron de manera entusiasta y masiva a la herramienta.

El primero de Abril, ya durante el asueto de Semana Santa, se cargaron los participantes de Granada y se pasaron las invitaciones. En la primera semana laboral después de esto, el 10 de Abril se recibió nota con las claves de acceso.

Los participantes de Granada se han conectado sin ninguna dificultad y han iniciado su participación en forma fluida.

### **Cronología de los inconvenientes y acciones:**

Inclusión de los estudiantes de la ULPGC en la webCT 9 de febrero.

Recepción de claves de ingreso, entre el 16 y el 26

Envío de incidencias, comunicaciones a distintos niveles para identificar al punto focal o interlocutor válido para el reporte y solución de los inconvenientes.

Imposibilidad o lentitud extrema para entrar a la zona de foros (puede tomar hasta 15 minutos) 26/02 – 05/03.

A partir del 05/03 el tema de acceso está resuelto tanto en lo que se refiere a tiempo de espera, como la entrega de claves de acceso; referido a este último solo queda pendiente la clave de acceso de una estudiante de la UB.

El 28/03 aparece la presentación de la estudiante que faltaba por clave de acceso, con lo que se puede decir que se han superado todos los inconvenientes presentados hasta ahora desde el punto de vista tecnológico.

De los estudiantes de Granada hubo una cuyo correo era erróneo, pero se solventó inmediatamente enviándole directamente su clave de acceso y al día siguiente ya hizo su presentación.

Una vez superados los inconvenientes descritos, la experiencia culminó sin que se presentaran otros problemas de conexión, claves o cualquier otro referido a la plataforma.

Otro elemento que se puede considerar bajo este mismo análisis es la potencia que tienen hoy en día el uso de plataformas de interacción entre los jóvenes, que pueden y están, incorporándose cada día más con usos pedagógicos, por su motivación e interés que despiertan en el alumnado.

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, p. 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 *Practicum* de maestros de Educación Física, y a través de la plataforma WebCT 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 parecidos, 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 sí, el debate.

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

- 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. (p. 158)

Como hemos mencionado anteriormente, todo esto se potencia si consideramos que actualmente muchas de las universidades españolas trabajan con la plataforma Moodle facilitando aún más la conexión e intercambio, al menos desde el punto de vista tecnológico.

### **Análisis comparado de planes y programas**

Por otra parte, otro elemento a considerar a fin de determinar la viabilidad de la experiencia era la existencia de cierta coherencia pedagógica y oportunidad de creación conjunta. Para ello nos basamos fundamentalmente en el análisis de los planes docentes de cada una de las instituciones participantes, encontrando grandes diferencias de forma e importantes similitudes de fondo.

La totalidad de los planes se encuentran anexos al trabajo<sup>14</sup>, no obstante a continuación presentamos un cuadro comparativo que los describe en una serie de aspectos.

<b>Elemento comparado</b>	<b>Las Palmas de Gran Canaria</b>	<b>Universidad de Granada</b>	<b>Universidad de Barcelona</b>
Elementos contenidos	Objetivo de Memoria de prácticas Fases de desarrollo Anexos	Descriptorios Pre-requisitos Contextualización de la asignatura Competencias Objetivo general Fases de desarrollo Metodología Evaluación Catálogo de técnicas docentes Recursos	Objetivos Metodología Contenidos Evaluación Bibliografía
Objetivo	Elaborar, poner en práctica y evaluar una unidad didáctica de la especialidad cursada.	Adquirir el conocimiento básico sobre la profesión docente, a través de la experiencia práctica en el área de educación física, desarrollando capacidades para dar respuesta a las necesidades educativas de una realidad social, escolar	1. Aplicar els coneixements adquirits a la Facultat de Formació del Professorat (tant culturals com professionals), adaptant-los a la escola i a la diversitat de l'aula. 2. Aprofundir en el

<sup>14</sup> Anexo N° 11: Planes de estudio del Practicum de las universidades participantes

		y de aula.	<p>coneixement de la realitat escolar a partir de l'anàlisi del medi sociocultural, econòmic i lingüístic en què es troba l'escola de pràctiques.</p> <p>8. Analitzar l'organització i la dinàmica dels grups-classe, així com les estratègies d'ensenyament-aprenentatge de totes les àrees del currículum d'Educació Primària.</p> <p>10. Mantenir una actitud reflexiva i crítica vers la pròpia intervenció pedagògica i les aptituds professionals com a futurs docents</p>
Postura dentro del centro	<p>Dicha UD/ACI ha de programarse de acuerdo con el profesorado del Centro y no debe modificar la marcha ni el ritmo del curso donde se imparta.</p> <p>Por otra parte, el alumnado deberá colaborar activamente en las actividades del aula y en las que programe el Centro de prácticas</p>	<p>Asistencia y colaboración con el equipo docente de algún ciclo de la Etapa de Educación Primaria.</p> <p>- Implicación en las actividades extraescolares que estén recogidas en el proyecto educativo del centro.</p>	<p>9. col·laborar amb l'especialista en el desenvolupament i posada en pràctica de sessions d'Educació Física.</p> <p>13. Mostrar en tot moment una actitud responsable i participativa en l'escola de pràctiques, mostrar predisposició a treballar en equip, a compartir experiències, a comunicar-se i coordinar-se.</p>
Competencias transversales que pueden potenciarse con el e-Diario	<p>Temas transversales. Atención a la diversidad. Elementos de motivación.</p> <p>Analizar problemas encontrados</p> <p>Autoevaluación</p>	<p>Observar, analizar y reflexionar críticamente sobre la realidad de la educación física en el contexto social.</p> <p>Aprender y trabajar de forma autónoma</p> <p>Aprender a atender a la diversidad en el aula</p> <p>Dialogar y compartir los conflictos de mis prácticas con los demás.</p> <p>Tener una actitud autocrítica ante los procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionando y revisando los propios conocimientos y concepciones.</p> <p>Apreciar la calidad del</p>	<p>Analitzar el tractament de la diversitat i la seva coherència en tots els àmbits.</p> <p>Mantenir una actitud reflexiva i crítica vers la pròpia intervenció pedagògica i les aptituds professionals com a futurs docents</p> <p>...mostrar predisposició a treballar en equip, a compartir experiències, a comunicar-se i coordinar-se.</p>

		trabajo desarrollado por los demás  Saber reflexionar de manera autocrítica en el proceso de auto-evaluación de las prácticas docentes.	
Elementos comunes	<p>Consideran un período de observación, aplicación compartida, intervención autónoma y evaluación.</p> <p>Incluyen el análisis del contexto del aula, necesidades educativas, así como la planificación y desarrollo de la actividad en el aula.</p> <p>El estudiante debe entregar una memoria final.</p> <p>Incluyen la autoevaluación</p>		

**Cuadro 24.** Comparación entre planes docentes de universidades participantes

Como su nombre lo indica, las tres instituciones refieren como actividad medular la puesta en práctica, la ULPGC lo expresa como ... *“poner en práctica y evaluar una unidad didáctica”*, la UG ... *“a través de la experiencia práctica en el área de educación física”* y por último la UB se refiere a ello como ... *“Aplicar los conocimientos adquiridos”*, pero aunque varíen las expresiones y en algunos casos aparezca mucho más directamente que en otros, en el fondo todos explicitan que se trata de adquirir experiencia real.

Igualmente en los tres se describe la necesidad de que la actividad de prácticas sea planificada de forma armoniosa con las actividades rutinarias del centro y se pide expresamente la implicación de los estudiantes en toda la dinámica escolar y extra-escolar, lo que afianza el rol que debe cumplir el *Practicum* respecto a ser un período de preparación para el desempeño profesional futuro, esto se aprecia en las siguientes expresiones: ULPGC ... *“ha de programarse de acuerdo con el profesorado del Centro [...] el alumnado deberá colaborar activamente en las actividades del aula y en las que programe el Centro de prácticas; UG “Asistencia y colaboración con el equipo docente [...] Implicación en las actividades extraescolares”...; y UB ... “col·laborar amb l'especialista [...] mostrar predisposició a treballar en equip, a compartir experiències”*

Los distintos planes de estudio hacen énfasis en algunas competencias transversales, por ejemplo la gestión de la diversidad: ULPGC *“Atención a la diversidad”*; la UG *“Aprender a atender a la diversidad en el aula”...; y UB “Analitzar el tractament de la diversitat i la seva coherència en tots els àmbits”*.

Otra de las competencias mencionadas es la reflexión y autocrítica, así la ULPGC Autoevaluación; la UG menciona “Tener una actitud autocrítica ante los procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionando y revisando los propios conocimientos y concepciones. [...] Saber reflexionar de manera autocrítica en el proceso de auto-evaluación de las prácticas docentes” y la UB indica “Mantenir una actitud reflexiva i crítica vers la pròpia intervenció pedagògica i les aptituds professionals com a futurs docents” Adicionalmente la UG y UB exponen el desarrollo del aprendizaje colaborativo como uno de los resultados de este período UG “Dialogar y compartir los conflictos de mis prácticas con los demás. Y apreciar la calidad del trabajo desarrollado por los demás”, mientras la UB señala ...”mostrar predisposició a treballar en equip, a compartir experiències, a comunicar-se i coordinar-se.” Además de los aspectos que señalamos como comunes en el cuadro comparativo,

Más allá de todo esto, el subsistema de educación superior español, inició su proceso de implementación de los nuevos grados en su transición al EEES por lo que debe adoptar el desarrollo de las competencias y armonizar sus planes de estudio, haciéndolos coherentes entre si y con el resto de la Unión. Este análisis nos lleva a la coherencia entre los principios rectores de las tres instituciones y ratifica la oportunidad de creación conjunta a través de la estrategia común del *e-Diario*.

### **Perfil de los tutores**

Hay un elemento más que nos gustaría destacar en este momento y es el relativo a la idoneidad del equipo técnico de innovación. Los tutores que intervinieron en esta experiencia son personas comprometidas con la enseñanza y la actividad investigadora desde hace años.

La coordinadora del proyecto de innovación y el resto de los integrantes del equipo son verdaderos entusiastas de estos temas, lo que se evidencia en la persistencia en sus respectivas líneas de investigación en los últimos años, además de su compromiso con la formación de docentes en sus respectivas universidades.

### 5.3. Competencias

Para conocer la adecuación del *e-Diario* a las necesidades de los estudiantes en materia de competencias se ha analizado su estado inicial con el resultado autoevaluativo final, para ello se pidió a los estudiantes de la UB que respondieran un cuestionario en el que a partir de un concepto sencillo de PCR y AA narraran una experiencia previa en la que se pusiera de manifiesto cada una de estas metacompetencias<sup>15</sup>. Posteriormente se hizo el análisis de estas respuestas asignando un puntaje en función de la cantidad de rasgos inherentes a cada una, que estaban presentes en la experiencia narrada<sup>16</sup> como ejemplo de ello podemos citar la respuesta de uno de los estudiantes, el que reúne mas rasgos de PCR

*- Posiciones diferentes: A favor de la posibilidad de autodeterminación de un pueblo, partiendo de aquí: 1. Querer la independencia de Catalunya. 2. No querer la independencia para Catalunya. Cito este ejemplo porque salió en una clase de 5º de primaria, y vi que era un buen tema para mostrar a los alumnos que posiciones diferentes pueden ser totalmente respetables. Les argumenté que el pueblo, la gente al estar en democracia tiene el derecho a decidir cómo vivir, y tan lícito era querer la independencia de un pueblo como no quererla. Se puede decir que este tema citado ya lo había discutido anteriormente con amigos. Y tengo amigos que opinan de una manera y otros que opinan de otra. Y es un tema sobre el que he pensado reflexivamente. Quizás me haya ayudado que tengo la especialidad de historia en la licenciatura de humanidades. El mirar atrás y el conocer el origen de las cosas te facilita el emitir un juicio.*

En esta respuesta se aprecia claramente la sensibilidad al contexto (1), el interés por la veracidad del pensamiento en el momento que utiliza los argumentos de autoridad de sus estudios y otros (2). A pesar de la brevedad del comentario se muestra la preocupación por la argumentación y la formalidad del pensamiento en la estructura utilizada (3). Está completamente abierto a posturas distintas, refiere a su diálogo con otros (4). Aparece como continuado en el tiempo (6) Es decir que tiene 5 de 6 rasgos posibles.

Por contraste hemos incluido también la respuesta de uno de los estudiantes que exhibió menor cantidad de rasgos de PCR:

*- Hace bien poco, uno de los temas de mayor polémica en los medios de comunicación fue la sentencia del juicio al preso etarra de Juana-chaos*

---

<sup>15</sup> Anexo N° 5: Cuestionario inicial

<sup>16</sup> Anexo N° 12: Análisis del cuestionario inicial de PCR.

*A través de las diversas opiniones que se emitían uno nunca podía saber cuál opinión era la correcta. Si leías según que diario se posicionaba de una manera o de otra y era difícil crearse una opinión personal. Ahora bien, esta persona que ha matado 25 personas en el pasado no se le está juzgando por este terrible acto, sino por unos artículos suyos, en los cuales se hacía apología del terrorismo. La condena que le quedaba para salir de la cárcel era de unos 2 años creo y de Juana-Chaos de manera hábil y rastrera provocó una huelga de hambre para cumplir su pena en su casa bajo soporte médico y vigilancia policial. Entonces, a este asesino ¿porqué se le está criticando? Por la actitud del gobierno o por las debilidades del sistema judicial?. Si ha matado 25 persona, ha estado muchos años en la cárcel y todavía no se ha redimido de sus actos ¿qué falla en el sistema penitenciario? ¿es culpa del gobierno el sistema penal actual? ¿a un asesino se le debe juzgar desde la justicia o desde el rencor en un país democrático?*

Este estudiante a pesar de que reconoce la existencia de perspectivas diferentes (1) y la dependencia de las ideas al sujeto que piensa, parece no estar cómodo con esta realidad, se trasluce la necesidad de un pensamiento "verdadero". Existe una disposición a la búsqueda de información (4)

Los resultados obtenidos por los diez estudiantes en esta primera parte fue como sigue:

Cantidad de rasgos observados en la respuesta	Cantidad de estudiantes
2	1
3	5
4	3
5	1

**Cuadro 25.** Cantidad de rasgos de PCR observados en las respuestas iniciales de los estudiantes.

De estos resultados podríamos inferir que la adquisición de la metacompetencia PCR se exhibe a un nivel medio de desarrollo en el grupo, pues más de la mitad de los alumnos exhiben un desarrollo bajo o medio de la misma, en función de la cantidad de rasgos encontrados.



**Cantidad de estudiantes con 2, 3, 4 y 5 rasgos de PCR en sus respuestas**

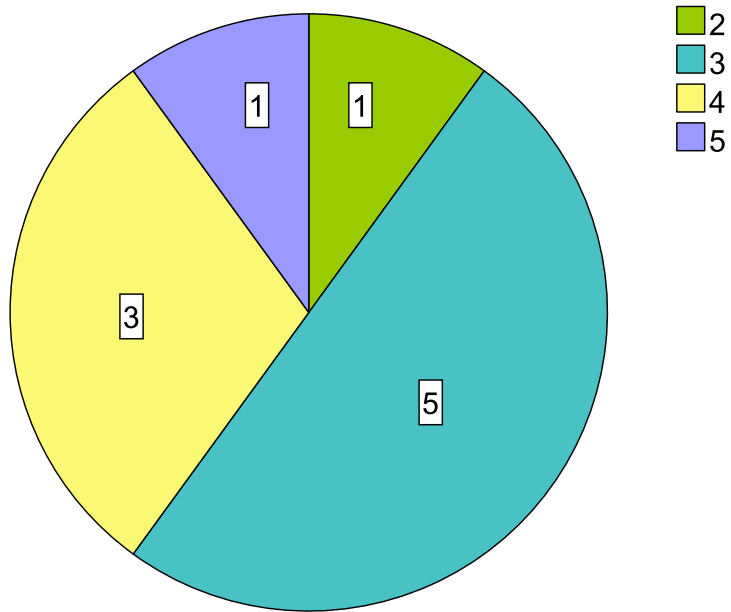


Gráfico 23. Rasgos de PCR observados en el cuestionario inicial

A continuación se agrega el gráfico radial con el perfil inicial de competencias del grupo

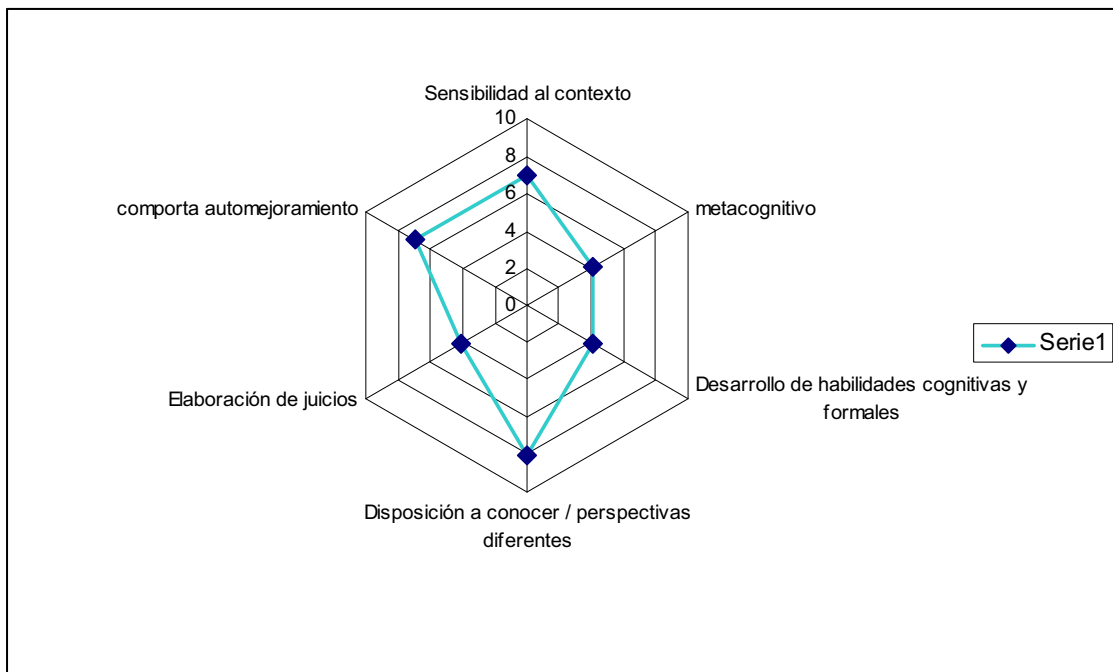


Gráfico 24. Perfil inicial del grupo en PCR

		Sensibilidad al contexto	Metacognitivo	Desarrollo habilidades cognitivas y pensamiento formal	Actitud favorable al conocimiento y de apertura	Elaboración de juicios	Comporta el automejoramiento
N	Valid	7	4	4	8	4	7
	Missing	3	6	6	2	6	3
Sum		7	4	4	8	4	7

**Cuadro 26.** Discriminación de los rasgos de PCR observados en las respuestas iniciales de los estudiantes.

El rasgo con mayor presencia es la actitud favorable al conocimiento y apertura, seguido por sensibilidad al contexto y el automejoramiento, lo que es alentador pensando que se trata de maestros y por lo tanto estos serán modelos de conductas positivas en este sentido.

En cuanto al AA se reconocen un total de 11 rasgos asociados y en las respuestas de los estudiantes<sup>17</sup> se pudo observar que esta es una competencia medianamente desarrollada o al menos exhibida en las respuestas. De este modo se presenta a continuación el resumen con la cantidad de estudiantes que poseen cierto número de rasgos de AA en sus respuestas.

Cantidad de rasgos observados en la respuesta	Cantidad de estudiantes
4	2
6	4
7	1
8	2
10	1

**Cuadro 27.** Cantidad de rasgos de AA observados en las respuestas iniciales de los estudiantes.

Gráficamente lo vemos a continuación.

<sup>17</sup> Anexo N° 13: Análisis del cuestionario inicial de AA

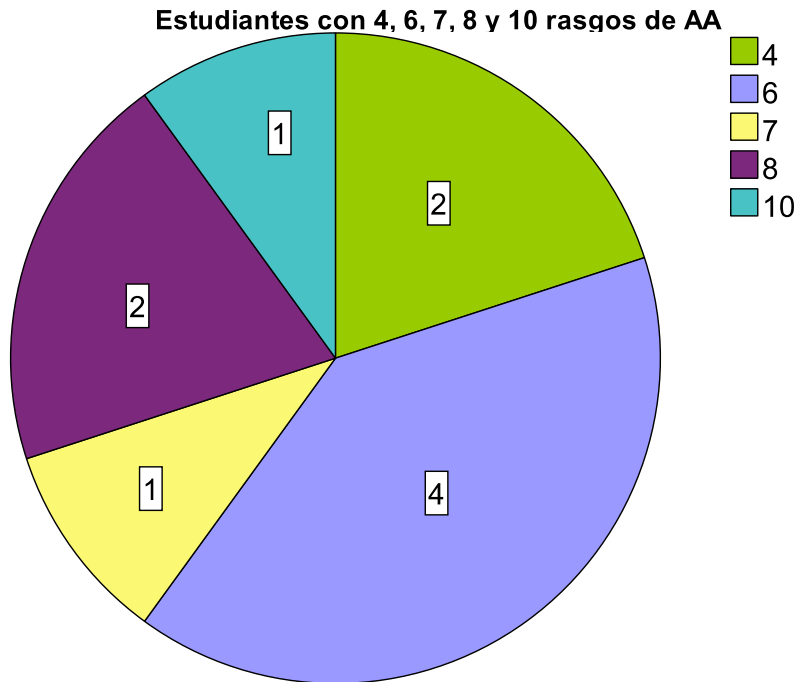


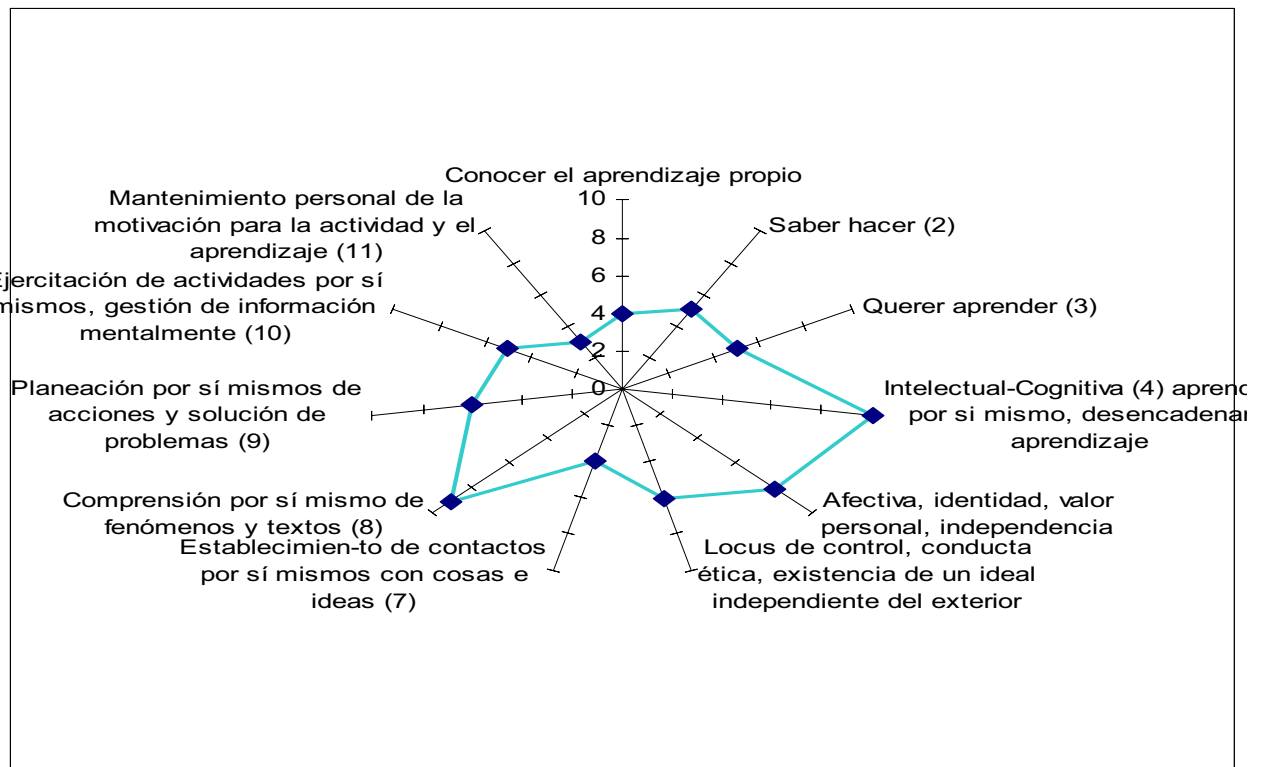
Gráfico 25. Rasgos de AA observados en el cuestionario inicial

En cuanto a la frecuencia observada de cada uno de los rasgos tenemos que el rasgo más observado es de naturaleza intelectual-cognitiva, aprender por sí mismo, desencadenar su propio aprendizaje, y le sigue la comprensión de fenómenos y textos, y con un punto menos la identidad, valor personal e independencia de criterio. Por otra parte el rasgo que ha aparecido en menor medida es el Mantenimiento personal de la motivación para la actividad y el aprendizaje. Siendo “Missing” los rasgos no exhibidos y válidos los exhibidos.

		Conocer el aprendizaje propio	Saber hacer (2)	Querer aprender (3)	Intelectual-Cognitiva (4) aprender por sí mismo, desencadenar aprendizaje	Afectiva, identidad, valor personal, independencia	Locus de control, conducta ética, existencia de un ideal independiente del exterior	Establecimiento de contactos por sí mismos con cosas e ideas (7)	Comprensión por sí mismo de fenómenos y textos (8)	Planeación por sí mismos de acciones y solución de problemas (9)	Ejercitación de actividades por sí mismos, gestión de información mentalmente (10)	Mantenimiento personal de la motivación para la actividad y el aprendizaje (11)
N	Valid	4	5	5	10	8	6	4	9	6	5	3
	Missing	6	5	5	0	2	4	6	1	4	5	7
	Sum	4	5	5	10	8	6	4	9	6	5	3

**Cuadro 28.** Discriminado de rasgos de AA observados en las respuestas iniciales de los estudiantes.

El perfil de competencias de la AA del grupo se muestra en el gráfico siguiente



**Gráfico 26.** Perfil inicial del grupo en AA

La respuesta del estudiante que exhibió mayor número de rasgos de AA, 10 de 11 narró la siguiente experiencia:

Una experiencia en el que pueda poner de manifiesto mi autonomía de aprendizaje, que yo recuerde es el aprender a usar un programa de ordenador en el que mediante tus propias fotos puedes hacer una película. En lo que consistía era en pasar muchas horas delante del ordenador experimentando y probando. De esta manera vas construyendo una base en la que puedes manejarte. A partir de esta base seguir experimentando y probando cosas nuevas. En el momento en que ya dominaba ese programa, pensaba en la forma de complementarlo con otros programas, para que la película pudiese tener música, efectos especiales. Así que ha medida que iba dominando un programa iba probando cosas. En este caso mi aprendizaje fue autónomo, y basado en el sentido común, la experimentación, ensayar y probar y por supuesto una mínima base, aunque sea pequeña para empezar a moverte de forma autónoma y de esta forma poder aprender.

En la respuesta se aprecian claramente la existencia de los fundamentos subyacentes al AA, saber hacer y querer aprender, así como el desenvolvimiento en las distintas esferas de desempeño o actuación: intelectual-cognitiva, afectiva y moral, como el control de los pasos o procedimientos subsecuentes para un aprendizaje personal: contacto, comprensión, planeación, ejercitación y mantenimiento de la motivación.

Por contraste hemos incluido la respuesta de una de las estudiantes que exhibió menos rasgos de AA:

Antes de trabajar, cuando yo entrenaba mientras hacían las clases mis compañeros yo me fijaba en como las hacían. Cuando me tocó a mi pensé: porque tengo que hacerlo como mis compañeros? Y me dije a mi misma, experimenta cosas nuevas y aprende de tus propias experiencias. No debemos limitarnos a copiar lo que hace los demás sino innovar!

En esta respuesta se aprecia la adquisición de las destrezas formales asociadas a cada nivel, conocimiento del aprendizaje propio (1). Aprendizaje por si misma y desencadenamiento y dirección personal del aprendizaje (4). Locus de control interno (6) e Incorporación de los conocimientos derivados de la experiencia (8), aparecen destrezas medulares, entre otras existe una alta motivación y un excelente punto de partida para continuar desarrollando la AA con grandes posibilidades de éxito.

Todo lo anterior nos llevó a pensar que estábamos frente a un grupo de maestros con un alto potencial de desarrollo de las metacompetencias propuestas, al tiempo que existían ciertas carencias que permitirían observar un cambio.

Esta información se retomará para valorar el desarrollo de las competencias al final de la experiencia, haciendo una tipificación de puntuaciones que permita la comparación entre el punto inicial y desarrollo final.



## 6. EVALUACIÓN DEL PROCESO

### 6.1. Introducción

Retomando los objetivos planteados y que sirven de guía al estudio, tenemos que durante el proceso se traza como objetivo y elementos de análisis los siguientes.

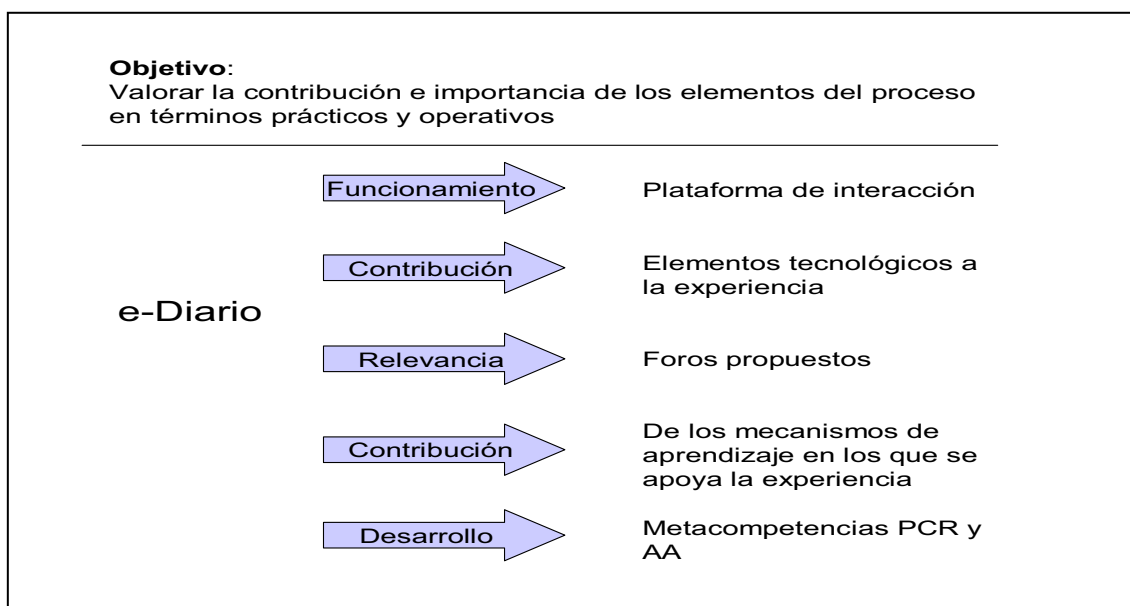


Gráfico 27. Objetivo de logro de los elementos del proceso

### 6.2. E-Diario

#### 6.2.1. Análisis de los foros

Como se verá en el desarrollo de este apartado, se ha hecho un especial énfasis en los tres últimos elementos que representan lo más sustancial de la experiencia.

Por otra parte en la valoración de los elementos de entrada, se explicó con detalle los sucesos que acompañaron la fase inicial de implementación y sus consecuencias, especialmente derivados del uso de la WebCT, después de superados los inconvenientes, el uso de un recurso de interacción asíncrona ha favorecido su uso, creemos que por dos razones principales: Uno, los participantes estaban haciendo sus prácticas, por lo que su participación era en la mayoría de los casos, posterior a la jornada escolar, y el hecho de poder leer y escribir los comentarios en cualquier momento facilitó el acceso al e-



Diario, adicionalmente el hecho de escribir en diferido cuando se trata de algún tema en el que estuviesen comprometidos emocionalmente, les permitió reflexionar sobre el mismo, ya que, como hemos afirmado anteriormente, el proceso de escribir conlleva al análisis de la experiencia para la estructuración de las ideas. Proceso que se da tanto en el inicio de un tema como en la lectura y respuesta a la solicitud de ayuda u opinión de algún otro compañero. "Al perfilar sus propias estrategias para definir el problema y resolverlo, el alumno genera metacognición, entendida ésta como el rasgo que le permite reflexionar sobre su propio conocimiento y autoregularse" (Epstein, 2006, p. 71)

Dos, el uso de medios virtuales es una práctica habitual de uso extendido entre la población actual, más aún tratándose jóvenes que viven en España, lo que se aprecia en el uso de herramientas de comunicación virtual como las redes sociales Facebook, twitter, messenger, entre otras o en el ascenso constante de uso de Internet, según el Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información "El número de internautas en España en 2010 se sitúa en 27 millones de ciudadanos mayores de 10 años" (Urureña, 2011).

Durante el período en estudio, segundo semestre del curso 2006-2007 en que fue implementado el e-Diario hubo una aportación estupenda por parte de los participantes. Como se ha mencionado, se abrieron cuatro foros de contenido que servirían para expresar las interacciones y que fueron ampliados a cinco por la solicitud de un participante secundada en las aportaciones de otros que respaldaron su apertura, el quinto foro de contenidos dedicado a los recursos. En estos cinco foros se iniciaron 117 hilos de discusión, acumulando 925 aportaciones con una media de 10 comentarios por hilo de discusión

A continuación se presentan las estadísticas por foro

	<b>Intervenciones</b>	<b>Hilos de Discusión iniciados</b>
<b>Foro situaciones del contexto</b>	340	42
<b>Foro identidad del docente</b>	249	35
<b>Foro de investigación</b>	215	22
<b>Foro pertenencia</b>	68	10
<b>Foro recursos</b>	55	8
	925	117

**Cuadro 29.** Intervenciones durante el período

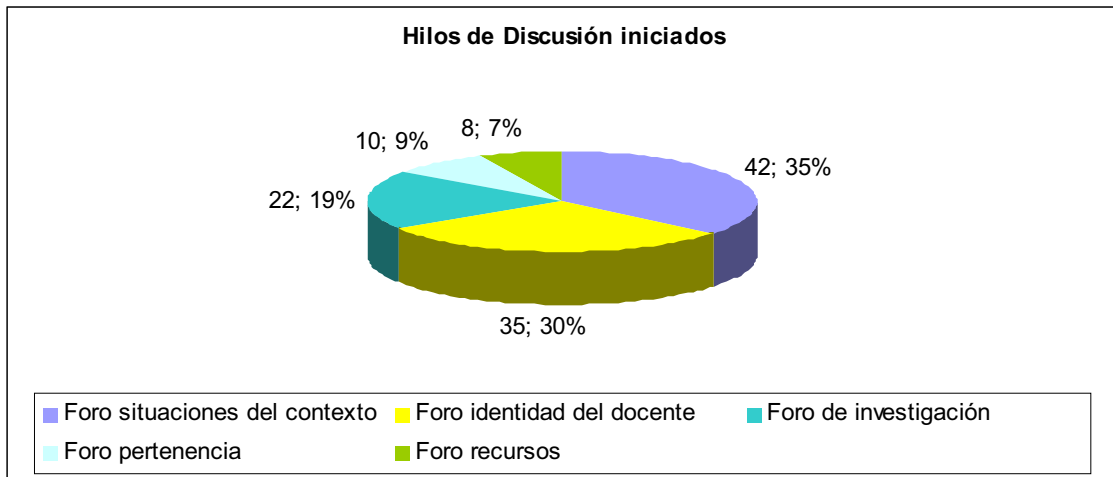


Gráfico 28. Hilos de discusión iniciados en los distintos foros

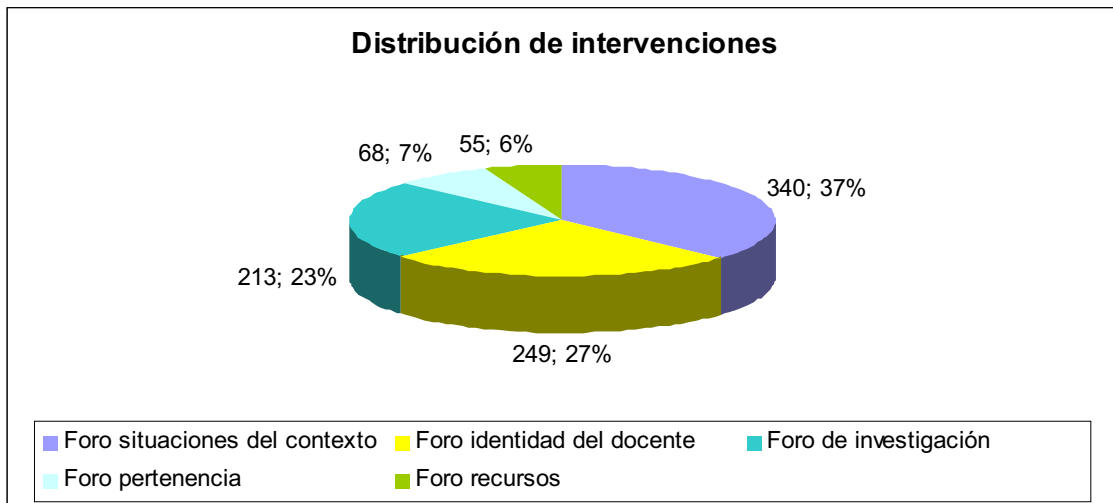


Gráfico 29. Intervenciones durante el período distribuidas por foros

Como se puede apreciar en la tabla y gráficos que anteceden, la comunicación fue constante y fluida, siendo el Foro de Situaciones del Contexto el que más interés suscitó entre los participantes, esto puede explicarse fácilmente ya que es en este foro en el que más cabida tenían las distintas experiencias que les iban ocurriendo durante las prácticas, por contraste el Foro de Recursos recibió menos entradas ya que se inició en Mayo, tres meses más tarde que el resto de los foros. Para dar fuerza a estos comentarios se colocan a continuación los títulos con los que fueron abiertos los distintos hilos de discusión en orden descendente de la frecuencia de comentarios.

Foro de investigación	Cantidad de intervenciones
Grupos flexibles o de refuerzo	23
Competitividad	23
poli malo, poli bueno	19
¿Libros de texto o trabajar por proyectos?	17
¿castigo o refuerzo positivo?	12
¿Test de Cooper, de Course Navette o el de 1.000 metros?	12
Planteamiento pedagógico	12
Metodología: recursos del docente	10
¿clases en circuito o test de Course Navette de Leger?	9
¿Clases en circuito o...?	9
atención a la diversidad	9
la educación física como herramienta para aprender el idioma.	9
Semana del Básquet	8
Ventaja de disciplina	8
Educación en valores	7
actividades y recursos	5
Competición controlada	5
Conflicto entre maestros	5
Reparto del tiempo de la sesión entre los alumnos	5
Del dicho al hecho	3
Información	3
	<b>213</b>

Foro pertenencia	Cantidad de intervenciones
Pertenencia al grupo	13
Uno más.	12
Presentación del foro sobre la pertenencia al grupo	9
Relación entre maestros/as	9
¿buen rollo en el profesorado?	7
Educación, una tarea global	7
La integración del maestro de prácticas	4
Buen rollo en el profesorado	3
Inmersión en el centro	3
Presentación del foro sobre la pertenencia al grupo	1
	<b>68</b>

Foro identidad del docente	Cantidad de intervenciones
¿Es bueno que el profesor participe en los juegos?	24
Identidad docente y miedo al aula	20
quienes somos	14
¿Darlos por perdidos?	13
¿Qué es lo que realmente evaluamos?	13
Clases combinadas ¿retraso en el aprendizaje?	13
Recogemos lo que hemos sembrado	12

Estilo propio	11
Maestro Joven o Maestro "Viejo"	11
Mostrarse como un maestro desde el primer día	11
No se que más hacer...	10
Conocer como aplicar los primeros auxilios	9
El papel del profe de educación física	9
implicación emocional	8
Que hacer ante una substitución?	8
Cambiar las rutinas del profesor titular	6
muchos por aula	6
Nace o se hace	6
Participación con niños necesitados.	6
Conflictos de clase	5
No se por que me llamáis la atención a mí!	5
Pérdida de autoridad del profesorado	5
Protagonista o seudo-educador	5
Imagen docente	4
Trabajo en equipo	3
Alumno sin hacer nada	2
Amenazas fantasmas	2
chico N.E.E.	1
Hay que escucharlos porque son muy inteligentes	1
higiene	1
identidad del docente y miedo al aula	1
Presentación	1
Presentación del foro sobre la identidad docente	1
Presentaciones	1
Reflexión final	1
	<b>249</b>

<b>Foro recursos</b>	<b>Cantidad de intervenciones</b>
¿Dónde está mi voz?	16
Cuaderno de contenidos que usar?	13
¿Son importantes los recursos?	9
El rincón de la paz	6
las webquest	4
Reflexiones	4
Estrategia: El rincón de la paz	2
	1
	<b>55</b>

<b>Foro situaciones del contexto</b>	<b>Cantidad de intervenciones</b>
niño conflictivo	23
no hacen caso	20
¿Diferencias culturales?	16
¿diálogo o castigo?	15
colegio religioso	14
Denuncia	14
número de inmigrantes en una misma escuela	14

Vuestro rol de practico	14
Miedo o Excesiva prudencia	12
Despedida	11
Conflicto entre alumnos.	10
Cultura de pueblo	10
Las trampas	10
Pánico a las volteretas	10
¿educación o no medicación?	9
Alumnos sin hacer nada en EF	9
Practicum vs. Alumnos	9
Tres días encerrada en el servicio.	9
buenas acciones	8
Compañerismo	8
Juegos provinciales escolares	8
Menudo día	8
chico N.E.E.	6
Clase de reproducción animal	6
E.F. una asignatura integradora	6
Familias desestructuradas	6
La cultura del esfuerzo	6
Llamada de atención	6
Reflexión importante	6
Universo femenino	5
¿Demasiada prudencia?	4
Toma de decisiones	4
¿qué hacer con la disparidad entre niveles?	3
¿Qué hacer?	3
Como practicantes, ¿no deberíamos todos tener un papel similar?	3
duración del recreo	3
La integración de Inmigrantes en las aulas	3
Por fin hace algo.	3
Carencia afectiva	2
La integración de Inmigrantes en las aulas	3
SOS castigados sin hacer EF	1
	<b>340</b>

**Cuadro 30.** Títulos de los hilos de discusión iniciados en cada foro y frecuencia de intervenciones obtenidas, ordenados por frecuencia

En palabras de Onrubia el éxito en la cantidad de comentarios creemos que obedece a

Que “reta” al aprendiz a revisar y profundizar tanto el significado como el sentido que atribuye al nuevo contenido a aprender; que le ofrece instrumentos y “prótesis” para que pueda afrontar y superar esos retos, y que se interesa por promover de manera cada vez mayor la capacidad del alumno para utilizar estratégicamente el conocimiento que va aprendiendo y para seguir aprendiendo de manera cada vez más autónoma y autorregulada. (Onrubia, 2005, p. 5)

A pesar de que cada uno de estos títulos da pistas sobre cuales eran los grandes temas a los que referían, hemos hecho una clasificación en la que pueden apreciarse los temas que se fueron desarrollando en cada uno y que resultan en un patrón de recurrencia, pues a pesar de la diversidad de contextos y las diferencias individuales existentes, los comentarios aportados pueden clasificarse por temas, que en el fondo nos hablan de qué es lo que más les preocupa a los estudiantes durante el *Practicum*.

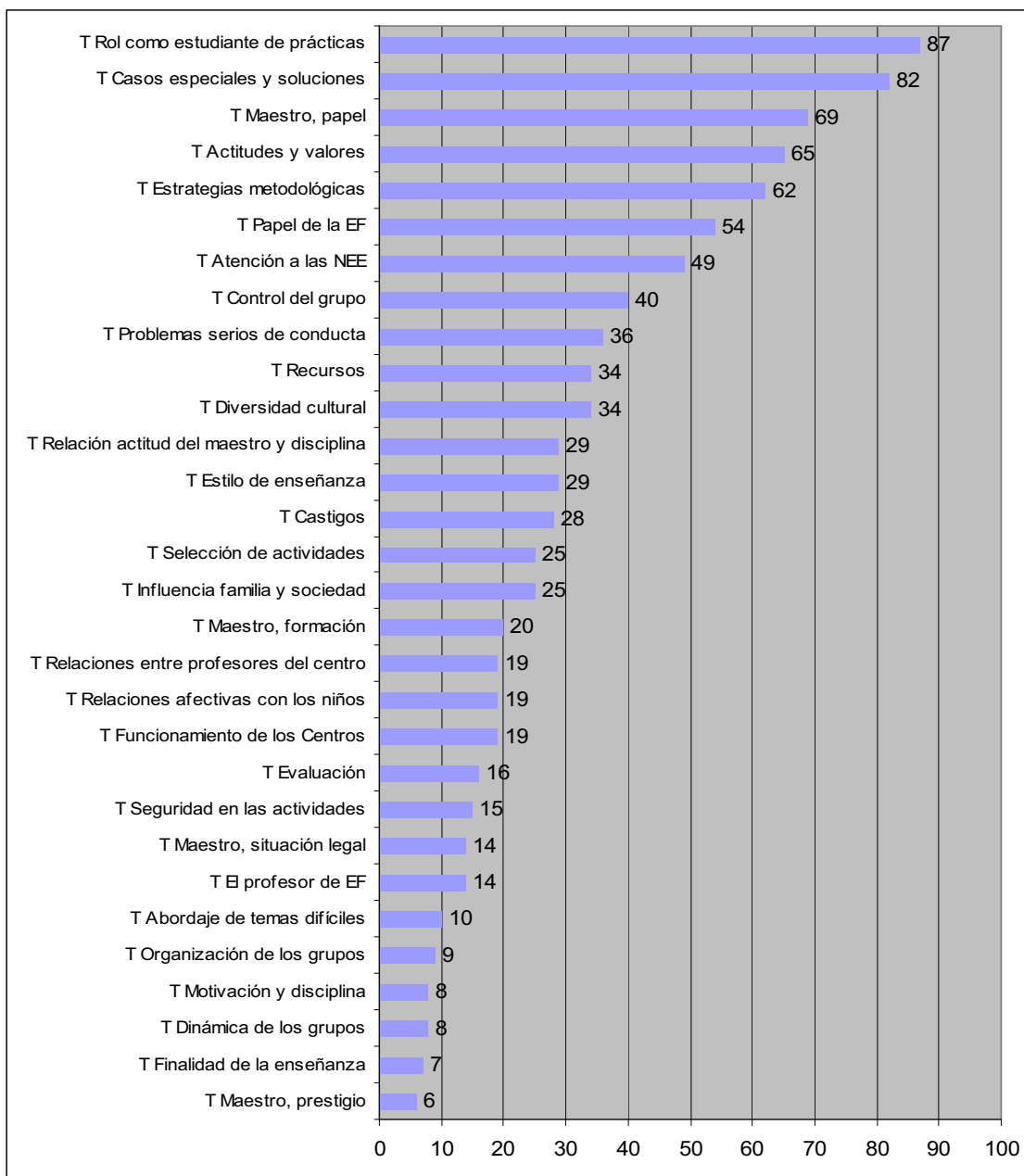


Gráfico 30. Frecuencia con la que se discuten los distintos temas en los hilos de discusión

Según el gráfico existe una gran preocupación por su rol actual, que es el de estudiantes de prácticas, seguido de casos especiales y soluciones, con una frecuencia de aparición bastante similar, luego aparecen el papel del maestro, actitudes y valores y estrategias metodológicas, también con puntuaciones muy similares, esto podría interpretarse directamente, sin embargo hemos creído que el producto de este análisis no sería correcto, pues retomando los comentarios y la categorización por temas que se hizo de ellos, podríamos agruparlos en categorías mucho más abarcadoras y que reflejan la real preocupación del grupo por áreas de interés, de este modo, por ejemplo los comentarios que aparecen a continuación han sido categorizados como “Relación actitud del maestro y disciplina” el primero y como “castigo” el segundo:

Mensaje nº 1417[En respuesta al nº. 1336]

Enviado por ----- el Viernes, Abril 27, 2007 11:43

Asunto re: Poli malo, poli bueno

Yo creo que lo mejor es ni ser tan bueno ni tan malo, sino algo intermedio. Hay que ser bueno cuando hay que serlo y malo cuando hay que serlo, creo que así es como funcionaria la clase. Porque te llevarias bien con ellos y al mismo tiempo te respetarían

Relación actitud del maestro y disciplina

Mensaje nº 1723[En respuesta al nº. 1681]

Enviado por ----- el Lunes, Mayo 21, 2007 14:39

Asunto re: Ventaja de disciplina

Con lo que sí estoy de acuerdo, es que a dichos alumnos, se les puede castigar sin hacer la clase, cosa que a ellos no les gusta nada, y puede que de esa manera cambie un poco su comportamiento.

Castigo

A pesar de que estos temas tienen matices distintos, parecieran derivar de una misma fuente de preocupación, que se refiere al establecimiento de la disciplina, el control del comportamiento de los alumnos y las consecuencias que de ello derivan, por lo que hemos decidido hacer una nueva agrupación en la que se reflejan estos códigos y que se muestra a continuación.

Preocupación	Tema	Freq. aparición tema	Freq./preocupación
Quehacer en el aula: planificación, ejecución, evaluación	T Evaluación	16	176
	T Estrategias metodológicas	62	
	T Recursos	34	
	T Selección de actividades	25	
	T Abordaje de temas difíciles	10	
	T Estilo de enseñanza	29	
Papel del maestro	T Casos especiales y soluciones	82	170
	T Maestro, papel	69	
	T Relaciones afectivas con los niños	19	
Disciplina y comportamiento de los alumnos	T Control del grupo	40	149
	T Problemas serios de conducta	36	
	T Castigos	28	
	T Relación actitud del maestro y disciplina	29	
	T Dinámica de los grupos	8	
	T Motivación y disciplina	8	
Quehacer en el aula, temas transversales	T Actitudes y valores	65	148
	T Diversidad cultural	34	
	T Atención a las NEE	49	
Su propia formación	T Rol como estudiante de prácticas	87	107
	T Maestro, formación	20	
Educación Física como disciplina	T Papel de la EF	54	83
	T Seguridad en las actividades	15	
	T El profesor de EF	14	
Influencias externas que afectan el trabajo en el aula	T Maestro, situación legal	14	39
	T Influencia familia y sociedad	25	
Impacto desde la escuela al aula	T Organización de los grupos	9	28
	T Funcionamiento de los Centros	19	
El colectivo docente	T Relaciones entre profesores del centro	19	25
	T Maestro, prestigio	6	
		925	925

**Cuadro 31.** Frecuencia de las aportaciones en los foros asociados a los temas de discusión

La libertad con la que podían expresarse en los foros, permitió un diálogo fluido de pareceres personales que pueden orientar a los docentes de los grupos participantes respecto a cuales son las grandes preocupaciones del conjunto, recurso de enorme utilidad para guiar la acción tutorial durante las sesiones presenciales y la planificación de otros semestres.

Preocupaciones	Freq / aparición
Quehacer en el aula: planificación, ejecución, evaluación	176
Papel del maestro	170
Disciplina y comportamiento de los alumnos	149
Quehacer en el aula, temas transversales	148
Su propia formación	107
Educación Física como disciplina	83
Influencias externas que afectan el trabajo en el aula	39
Impacto desde la escuela al aula	28
El colectivo docente	25

**Cuadro 32.** Frecuencia de las aportaciones en los foros asociados a grandes temas



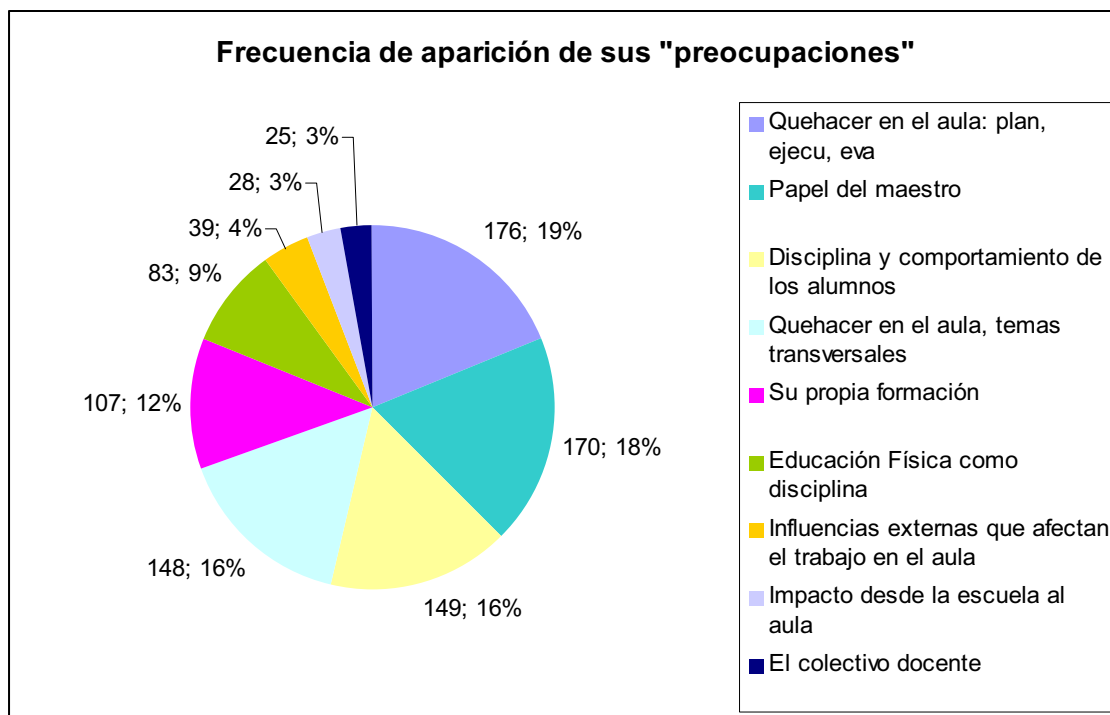


Gráfico 31. Frecuencia de aparición de las preocupaciones del grupo, de acuerdo con los temas que tratan durante el desarrollo de las discusiones.

Como se aprecia en la tabla y el gráfico que anteceden, las preocupaciones exhibidas han cambiado de posición, situándose en primer lugar todo lo relativo al *Quehacer en el aula: planificación, ejecución y evaluación*, esto parece bastante lógico pues siendo maestros noveles que se enfrentan, en muchos de los casos, por primera vez a un aula, la necesidad de saber qué hacer, como iniciar la actividad, como retomar al grupo que deja su tutor, constituye el *saber* y el *saber hacer* más inmediato, significa ser capaces de aplicar aquello para lo cual se han estado formando en los últimos años. Como ejemplo de estas preocupaciones se han seleccionado extractos, en los que son los propios estudiantes los que transmiten su necesidad de saber más, compartir lo que saben, ampliar sus conocimientos y habilidades así como su interés por opinar a fin de ayudar a un compañero o compañera y utilizar este mecanismo como una vía para ratificar el conocimiento adquirido, para cada uno de los temas que componen esta categoría.

### 1. Estrategias metodológicas

Mensaje nº 946[En respuesta al nº. 932]

Enviado por ----- el Viernes, Marzo 9, 2007 12:45

Asunto re: ¿clases en circuito o test de Course Navette de Leger?

Hola Pedro. Yo la verdad, la utilización del circuit-training, en la educación primaria, no creo que sea contraproducente, eso sí, deberás mirar que clase de ejercicios empleas con los niños, el tiempo de ejecución y tiempo de pausa y además de todo eso, pues ver que cualidad física trabajarás principalmente. Yo lo que te aconsejo, desde mi punto de vista, es que la carga y la intensidad del circuito sea ligera, te digo esto por la condición física que puedan tener los niños, porque, por ejemplo con los niños de sexto de mi colegio, me han sorprendido porque la condición física que poseen es muy inferior a lo que yo esperaba de un niño con esa edad, por este motivo te digo lo de la intensidad y la carga.

## 2. Recursos

Mensaje nº 1820[En respuesta al nº. 1518]

Enviado por ----- el Lunes, Mayo 28, 2007 22:43

Asunto re: que usar?

En el colegio de práctica, se trabajó mucho el tema del reciclaje. Mi tutora dedico tiempo a recolectar botellas de plástico y sus tapas. Las botellas las cortábamos y las pintábamos, luego a la tapa le hacíamos un agujero y le amarrábamos un hilo, en el extremo del hilo, se ponía una bola de platina y se intentaba meter la bola de platina en el agujero de la botella. Trabajábamos la precisión, y fue muy divertido. También se trabajo con pompones de lana, que hicieron los niños, y con malabares hechos de arena y sopladeras.

## 3. Estilo de enseñanza

Mensaje nº 1236[En respuesta al nº. 1179]

Enviado por ----- el Jueves, Abril 12, 2007 01:07

Asunto re: ¿Libros de texto o trabajar por proyectos?

Leyendo vuestras aportaciones me doy cuenta de que hay poca información sobre los proyectos de trabajo.

Obviamente es mucho más costoso, requiere de mucha más implicación por parte de los profesores y sobre todo, no se puede obligar a nadie a llevar esa línea de trabajo,

porque se necesita tener ganas de aprender. Por desgracia no todos los maestros quieren aprender más.

En cuanto a los contenidos, obviamente no todos los alumnos van a tener los mismos conocimientos según los proyectos de trabajo que trabajen. Ahora bien, tampoco sabrán lo mismo los alumnos que estudien por libros de un editorial que de otro. Tanto los libros de texto como los proyectos de trabajo están guiados por los objetivos del currículo. Eso garantiza que haya una homogeneidad en cuanto a los contenidos. ¿Por qué iba a ser mejor la interpretación del currículo que hace el editorial que la nuestra?

#### **4. Selección de actividades**

Mensaje nº 1537[En respuesta al nº. 1527]  
Enviado por ----- el Viernes, Mayo 4, 2007 23:53  
Asunto re: ¿Clases en circuito o...?

Otro aspecto que tuve en cuenta es lo que tu mencionas, busqué ejercicios que fueran muy dinámicos para ellos, casi siempre un móvil, ninguno se quejó, y bien sabemos que cuando a los alumnos/As no le gustan algo, te lo dicen. Te animo a que realices una clase así y luego me comentes tu experiencia.

#### **5. Evaluación**

Mensaje nº 1249[En respuesta al nº. 1244]  
Enviado por ----- el Jueves, Abril 12, 2007 22:50  
Asunto re: PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO

Yo también opino como tu POL. Creo que el profesor ha de dar la materia de una forma que incentive al niño a trabajar y lo que está haciendo esta profesora es calificar no evaluar.

#### **6. Abordaje de temas difíciles**

Mensaje nº 884  
Enviado por ----- el Lunes, Marzo 5, 2007 21:26  
Asunto Clase de reproducción animal

Tengo una cierta incomodidad. Cada día doy clase; de matemáticas, catalán, Ciencias Sociales, etc. La profesora me ha dado la oportunidad y lo agradezco un montón porque me está ayudando a soltarme y a aprender. Hasta ahora ningún problema, pero hoy me ha comentado si me atrevía a dar la siguiente clase de Conocimiento del Medio, que trata sobre la reproducción animal. Y yo le he dicho que vale, pero que uff! El grupo en el que estoy es un 5º muy movido, a veces demasiado, pero no se portan del todo mal. A ver si alguien me puede aconsejar cómo abordar el tema,... sé seguro que desde un principio van a haber las típicas risas, comentarios, etc. Ya sé que quizá es una tontería, pero no quiero que la clase se convierta en un jijijaja, y si me preguntan tampoco me gustaría responderles que vienen de París.

Muy cercano en frecuencia de aportaciones (170) está el tema de preocupación *el papel del maestro*, en este caso se trata del *ser*, es decir, la inquietud es saber si estarán a la altura de las circunstancias, si serán capaces de desarrollarse profesional y personalmente como maestros, si podrán ajustarse y desempeñar ese rol. Como ejemplos de estas expectativas se muestran algunos extractos de sus discusiones.

### 1. Casos especiales y soluciones

Mensaje nº 1592[En respuesta al nº. 1570]  
Enviado por ----- el Miércoles, Mayo 9, 2007 21:22  
Asunto re: Alumno sin hacer nada

Holaaaaaa Manu. Pues yo también tengo una niña que no quiere hacer los ejercicios, se queda sentada y observa. Mi tutor me comentó que no había podido conseguir que la niña hiciese nada, ella está en infantil de 5 años. Pues yo he aprovechado la situación en la que nos encontramos, es decir, que somos dos maestros. Entonces para las actividades hablo con ella e intento ganarme su confianza e intento motivarla diciendole cosas del juego, que es muy divertido, etc. y la cojo y hago los ejercicios con ella le busco compañeros con los que mejor relación tiene para que jueguen juntos. Y la verdad es que la situación a mejorado, no puedo decir que participe en todos los juegos pero su participación

es mucho mayor que antes, espero que poco a poco se vaya introduciendo más en las actividades. Incluso hay veces que ella misma ya se introduce en los juegos sin problema.

## **2. Maestro, papel**

Mensaje nº 1113[En respuesta al nº. 1062]  
Enviado por ----- el Miércoles, Marzo 21, 2007 03:05  
Asunto re: poli malo, poli bueno  
Hola

No comparto eso de que ser profesor supone que al final siempre se haga lo que yo pretendo.

Pero, ¿qué tenemos delante? ¿un rival?

No somos los dioses de la escuela, no tenemos que demostrar que somos superiores a todos. Tenemos que enseñar lo que los niños tienen que aprender. Nuestra labor es pintarles las cosas tan atractivas que no puedan resistirse a ellas. Tenemos que convertir la escuela en el lugar al que deseen ir en vez de crear una odisea en su día a día.

Somos simplemente los guías en los caminos de la vida de los niños, caminos que deciden ellos mismos. Nosotros "sólo" tenemos que ayudarles a construir su futuro.

## **3. Relaciones afectivas con los niños**

Mensaje nº 856  
Enviado por ----- el Sábado, Marzo 3, 2007 12:42  
Asunto implicación emocional

!Buenas a todos/as!

Estoy en una escuela que pertenece a un barrio pobre de mi ciudad. Los niños que acuden provienen de familias con pocos recursos económicos y en algunos casos conflictivos. En mi clase hay un niño al que su padre le pega y hay una niña que tiene piojos. En el segundo caso, el centro se lo dijo a su madre en numerosas ocasiones, pero nada. Incluso se le envió la carta que dice que su hija no puede asistir al colegio mientras esté infectada. En clase la niña se sienta sola y los maestros intentan hacercarse lo menos posible. Yo no puedo hacer eso. El jueves pasado, la niña como vió que le hacía caso me dio un abrazo. En ese momento sentí

pena. Al niño (Mizian) le he comprado unos "tazos", pero no se si darselos por si puede molestar a los otros niños. ¿qué se puede hacer en casos como estos? ¿cómo controlar los sentimientos para que no te afecten a la hora de trabajar?

En tercer lugar aparece *Quehacer en el aula, temas transversales* (155 participaciones), a pesar de que se retoma la inquietud por la forma como se enfrentará el aula como espacio vital de desarrollo de la actividad, en este caso hay un matiz diferente, que lo dan las temáticas aparecidas, pues en este caso aparecen preocupaciones derivadas de temas transversales que recorren la escuela, la educación e incluso lo social, y que se dan a pequeña escala dentro del aula en el día a día del maestro, cómo actuar frente a estas circunstancias, cómo tomar las decisiones acertadas que involucran estos problemas, en muchos casos, no resueltos en otros ámbitos, aluden al *ser* y representan un reto para los maestros que empiezan a transitar su trayectoria. Hemos elegido igualmente algunos fragmentos de las discusiones de los foros que exhiben muy bien su sensibilidad ante estos temas.

### **1. Actitudes y valores**

Mensaje nº 1750

Enviado por ----- el Miércoles, Mayo 23, 2007 11:51

Asunto Educación en valores

En la sociedad actual existen unas necesidades que hace unos treinta años no eran tan evidentes. Son la necesidad de educar en valores. Se trata de contenidos que no constituyen áreas curriculares de entidad propia y que comúnmente se denominan "Temas Transversales". Existe la necesidad de actualizar las programaciones de la E.F. No se trata sólo de incorporar nuevos contenidos conceptuales sino de revisar todos los elementos del diseño curricular estos temas: objetivos y contenidos (no sólo conceptos o procedimientos sino, sobre todo, actitudes y valores), metodología, variables de organización, evaluación, etc. Dentro de este proceso de revisión destaca la educación en valores inherentes a

la práctica de actividad física: cooperación con los demás, oposición sin rivalidad hostil, resolución dialogada de los conflictos del juego, sano sentido de la competición, adaptación y concepción dialéctica del juego, respeto a los demás, etc. En una sociedad con preocupantes tendencias deshumanizadoras, sobre todo en los espectáculos deportivos, cobra especial importancia adoptar una concepción humanista de la educación física. A menudo el profesor de E.F. reprime, de una u otra forma, las actitudes negativas que exhiben sus alumnos en clase. No obstante cabe preguntarse ¿Se planifica conscientemente la formación en actitudes y valores positivos o, simplemente, nos limitamos a sancionar lo que vemos?

## 2. Atención a las NEE

Mensaje nº 1261[En respuesta al nº. 1244]  
Enviado por ----- el Viernes, Abril 13, 2007 13:14  
Asunto re: PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO  
Hola !!.

Esto es un tema que me parece super interesante. Y me alegro de que lo saques Raúl. Por desgracia y lo que creo, es que en el curriculum son solo palabras y objetivos comunes a todos por igual, pero que no se adapta a la realidad de cada centro, creo q la mision del profesor sea o no sea correcta, los politicos o quien sea, es adaptar ese curriculum o objetivos que pide la concejalia a la realidad del centro. Como tu bien dices si esos niños tiene problemas tal vez se deba evaluar de forma diferente o ir mas lento para q los niños adopten los conocimiento adecuadamente, mas vale aprender pco y bien que mucho y mal.

Por supuesto que la responsabilidad es siempre del profesor, aunque no siempre puede hacer grandes cosas si el niño no quiere.

### 3. Diversidad cultural

Mensaje nº 880[En respuesta al nº. 875]

Enviado por ----- el Lunes, Marzo 5, 2007 19:45

Asunto re: número de inmigrantes en una misma escuela

Hola! La verdad que yo pienso lo mismo que Joan, desde mi punto de vista no tendría que diferenciarse la escuela pública de la privada en lo que respecta a los alumnos inmigrantes, ya que como dice Joan la vida avanza hacia la interculturalidad y la enseñanza debe de promocionar y enseñar en lo que a ello respecta. Es enriquecedor que los alumnos aprendan de las diferentes culturas y aprendan a convivir con ellas, que sepan que cada cultura tienen diferentes hábitos, y lo más importante, aprender de ellos y saber respetarlos. Bueno hasta otra!

Las opiniones expresadas muestran sensibilidad ante los problemas y una fuente de opiniones que se contrasta a lo largo de los hilos de discusión de las que fueron extraídas, a lo largo de esos hilos de discusión se van aportando, discrepando, acordando elementos y en algunos casos expresando opiniones que cierran la discusión.

A continuación aparece el tema *Disciplina y comportamiento de los alumnos* con (149 aportaciones), este es un tema recurrente que se toca no solo en los fragmentos codificados como tales, sino que aparece en otros temas con menor intensidad. Esto constituye una real preocupación para estos estudiantes en prácticas que se ven ante una realidad difícil de manejar, que saben que en el cortísimo plazo se enfrentarán a situaciones en las que no cuentan con el apoyo del tutor para apoyarlos en el mantenimiento del orden y disciplina de los grupos y que cuentan con un arsenal de estrategias limitado para resolver los problemas. De este modo, se citan a continuación fragmentos de los hilos de discusión en los que los estudiantes cuentan sus experiencias, expresan sus dudas y las soluciones que dan ellos u otros en las escuelas de práctica, a este tipo de situaciones.

#### 1. Control del grupo

Mensaje nº 1831[En respuesta al nº. 1819]

Enviado por ----- el Martes, Mayo 29, 2007 13:47

Asunto re: Menudo día



Hola Carmen:

Es cierto que ahora somos algo inexpertos en el colegio y el cómo llevar una clase de manera semi o controlada, además como tú bien dices hay factores que por mucho que un docente quiera controlar no puede, como por ejemplo: el caso de las peleas; este asunto es algo que es, no inevitable pero sí impredecible de cuándo y en qué momento va a ocurrir, el factor para hacer frente a estas situaciones o actuar de la mejor manera posible es la experiencia, aspecto que sólo se obtiene con años en el centro o tratando con niños. Al igual que este tema son otros muchos los que pueden pasar en nuestras clases y que hay que estar preparado para lo que nos venga no?

## **2. Problemas serios de conducta**

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 días, 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 tendria alguna idea sobre que hacer?

## **3. Relación actitud del maestro y disciplina**

Mensaje nº 945[En respuesta al nº. 922]

Enviado por ----- el Viernes, Marzo 9, 2007 12:35

Asunto re: ¿castigo o refuerzo positivo?

Hola Zaira, Pedro y demas compañeros. Yo sinceramente en estos casos, lo que haría sería, como bien dice pedro, a

un alumno el cual no respeta las normas y esta todo el día interrumpiendo las clases, yo lo arrestaría durante un cierto periodo de tiempo, pero no lo apartaría, es decir, lo dejaría arrestado en un sitio donde fuera capaz de ver a sus compañeros realizar la tarea, y que además de eso, vea que a sus compañeros que están realizando de forma correcta el ejercicio, el profesor le anima, les mira individualmente y les da consejos y que además de todo eso, el niño se divierte realizando el ejercicio. Todo esto de alguna forma hará que el niño recapacite y vea que si sigue actuando así, lo único que conseguirá es ser desplazado del grupo. Todos sabemos que los niños, quieren ser especiales, quieren destacar sobre sus compañeros, pero principalmente no quieren sentirse "los bichos raros de la clase", sino que quieren ser "normales", pues bien, el concepto de "normalidad" se define como aquellas acciones que se repiten con mayor frecuencia en una sociedad (en este caso, minisociedad, jeje), por lo tanto si el niño ve que lo normal en la clase, es esforzarse al máximo para que te vean y ser especial, pues de alguna forma, hará eso mismo. Un abrazo a todos y ánimo

#### 4. Castigos

Mensaje nº 887[En respuesta al nº. 811]

Enviado por ----- el Lunes, Marzo 5, 2007 22:08

Asunto re: ¿Darlos por perdidos?

Bien, yo creo que cualquiera de los castigos que les puedan poner como x ejemplo copiar, o no bajar al patio, o... nose alguno parecido no sirven de nada. Yo tengo una solución mejor, o al menos yo la uso en mis grupos de natación y la pude ver también en la escuela de prácticas donde estube el año pasado. Varias soluciones: - Alejar al niño que arme alguna o que se porte mal, hacerle pensar y ver lo que hace mal y encontrar una solución. Le llamamos el Rincon de Pensar, para que reflexione. - Llegar a un acuerdo con los niños, hacer una asamblea y hablar el problema y llegar a acuerdos que tanto a maestros como a alumnos vaya bien. cada vez que se rompa un acuerdo, entonces poner algún castigo. - Lo que se puede hacer es premiarlos cada viernes si el comportamiento de la semana ha sido bueno. Nose, montar algún juego... si son grandecitos, les gusta las competiciones de lo que sea...

Suerte... y desde mi punto de vista no hay que dar nada x perdido, sino... nuestro trabajo no sería gratificante...

## 5. Dinámica de los grupos

Mensaje nº 905

Enviado por ----- el Miércoles, Marzo 7, 2007 12:43

Asunto buenas acciones

Hola a todos. Simplemente quería comentarles y saber cual es la opinión de ustedes hacía la duda que se ma acaba de presentar. En el colegio donde me encuentro hay tres sextos de primaria, la verdad que dos de ellos, son un poco revoltosos, muy competitivos entre ellos y cada uno con afán de protagonismo,pero, el tercer curso de sexto que hay es la cara opuesta de la moneda,realmente existe compañerismo entre los componentes de la clase, les importa mas que todo el mundo participe en las actividades que ganar estas,por ejemplo, un partido de quemado u otro juego. Concretamente en ese grupo hay un niño y una niña que son, por decirlo de alguna forma, los propulsores de estas buenas acciones ya que los dos son muy buenos deportistas estando en la selección de fútbol y de gimnasia, de Lanzarote, respectivamente.Son estos dos los que les pasan la pelota en los juegos a los que no tienen tanta capacidad como ellos. Yo sinceramente creo que estos actos han echo que en la clase se respire otro aire, ya que los demas como que los han seguido y han conseguido que sea mas importante jugar que ganar. ¿Ustedes creen que el actos nobles de unos pocos, pueden hacer que se reproduzcan estas buenas acciones en toda una clase? Ánimo a todos y gracias

## 6. Motivación y disciplina

Mensaje nº 1354[En respuesta al nº. 1319]

Enviado por ----- el Lunes, Abril 23, 2007 21:13

Asunto re: Alumnos sin hacer nada en EF

Buenas!!!

En mi colegio, en algunas clases hay niños/as que se niegan ha realizar educación física por diferentes motivos. El maestro que hay, les habla y les convence con diversos argumentos. Si ve que dialogando no lo consigue, les advierte que no admitirá una respuesta negativa. De las palabras, pasa a las amenazas que resultan muy efectivas.

Una cosa que no permite, es que nadie se ría de la poca destreza de otro. Quien se ríe queda castigado automáticamente. Esto hace que los alumnos por ese motivo no tengan razones para no hacer E.F.

Una solución que han planteado es darle roles diferentes que a los demás, dejarlos hacer actividades de liderazgo, etc. Pienso que esto solo se debe hacer de vez en cuando, por que el alumno llega a querer hacer siempre lo que le da la gana y no atender a razones. Además, el resto de alumnado acaba por quejarse de sus beneficios y a marginarlo.

Existe una diversidad de situaciones que implican el control del comportamiento de los alumnos, motivarlos para que realicen las actividades, mantener su atención a lo largo de la clase, evitar conductas disruptivas, mantener la autoridad sin perder la cercanía, son temas que se deben resolver a fin de desarrollar la clase y que preocupan a cualquier docente independientemente de su veteranía, pero que la falta de experiencia aumenta la inquietud y la necesidad de soluciones.

Otro elemento que deriva de todo lo anterior y que ha sido expresado en sus discusiones, es la pregunta de si están preparados o no para iniciar su trabajo, las posibilidades y necesidad de seguir preparándose para ello, así como cuál debe ser el rol a asumir durante este período, dudas que aluden al *saber estar* estas dudas las hemos agrupado bajo el tema *Su propia formación* la que ha obtenido un número importante de participaciones (107). Algunos ejemplos de estas preocupaciones las observamos en los extractos siguientes.

### **1. Rol como estudiante de prácticas**

Mensaje nº 798

Enviado por ----- el Lunes, Febrero 26, 2007 22:53

Asunto Mostrarse como un maestro desde el primer día

Hola, os hablare de mi experiencia de hoy (el primer día): Al llegar al aula ya me han presentado como una maestra mas, y yo dentro de mi pensaba... ¿Maestra? ¿Yooo?... En fin... al principio no sabia como mostrarme y eso que ya trabajo con niños, pero supongo

que el contexto era diferente. He intentado actuar como una mas en el equipo de maestros, y bueno, no se me ha dado tan mal... incluso he corregido algunos ejercicios, he hecho un "dictado"... no se esta bien! Pero mi cuestion es: ¿Debemos mostrarnos como maestros, o como un ayudante de nuestro maestro tutor?; es decir, me he encontrado con alguna situacion en la que no sabia si yo podia responder a ella...por ejemplo, en la tipica ¿puedo ir al baño?, yo no se si su maestra le deja ir en medio de la clase o no. Y como esa varias... Nos presentan como un maestro mas, pero no podemos tomar algunas decisiones. Esto le pasa a alguien mas?

## 2. Maestro, formación

Mensaje nº 1480

Enviado por ----- el Jueves, Mayo 3, 2007 10:10

Asunto Nace o se hace

Para llegar a ser un buen docente hay que "currar" con mucho empeño. Eso de que el profesor nace es un gran error.

En mi trabajo son muchos los comentarios que escucho como: "lo que se aprende en la universidad no sirve para nada", esto me hace reflexionar porque esta opinión parte de docentes que llevan una larga trayectoria profesional. Pero creo que se exceden al menospreciar lo que aprendemos en la facultad. Es cierto que son muchas las materias que intentamos aprender en tan solo tres años, pero también es cierto que nos llevamos una base muy importante desde la que partir para nuestra posterior inmersión en el ámbito educativo. Lo que sí puedo afirmar con rotundidad es que con los aprendizajes que he obtenido durante estos tres años no les llego ni a la suela de los zapatos a muchos docentes que muestran interés por realizar bien su labor a lo largo de todos los años que tienen de experiencia. Pero también he observado que con lo aprendido en estos tres años me he puesto en cuanto a capacidad de enseñanza por encima de muchos P.E.S. (Profesores de Secundaria) que pretenden que aprendan los niños sin atender a sus circunstancias personales. El hecho de que en mi Centro Escolar trabajan maestros y profesores

me hace ver la gran diferencia que existe a la hora de “Enseñar” al alumnado. Ello me lleva a concluir que lo aprendido durante la carrera de magisterio es piedra clave para la enseñanza, que es el objetivo final del sistema educativo. No sirve de nada que un docente sea un excelente conocedor de una materia si luego no es capaz de transmitirlo a sus alumnos para que ellos lo aprendan. Son muchos los aprendizajes que se requieren para ejercer correctamente esta profesión. No es que no sea necesaria una disposición favorable, un compromiso con la práctica, un deseo de hacer la tarea con ilusión, pero otra cosa es ese concepto medio mágico, medio religioso de vocación. Para ser profesor no basta con ser buena persona, claro que es necesario, pero no suficiente. Para ser docente no basta con dominar el área de conocimiento, hay que saber enseñar y despertar el interés por aprender.

Los dos comentarios seleccionados dan cuenta de la sensibilidad y la enorme motivación que tiene este grupo de estudiantes en prácticas por hacerlo bien, tanto en este período como después de esta fase, cuando empiecen a trabajar como docentes; hacen sus aportaciones con toda confianza, expresan sus emociones, sus fortalezas y debilidades y esperan que el e-Diario sirva como campana de resonancia a fin de obtener opiniones del resto de compañeros respecto a sus preocupaciones.

Otro de los temas que han aparecido en sus discusiones se refiere a la especialidad que cursan, la *Educación Física como disciplina* (83 aportaciones), que reconocen con características diferenciadoras del resto de las asignaturas y que sienten como suya, se identifican con ella, discutiendo acerca de su papel así como de distintos aspectos técnicos inherentes a esta disciplina, llama la atención especialmente la forma como desean potenciarla y les preocupa la posición que ocupa dentro del curriculum, la escuela, la visión que tienen de ella el resto de los maestros y profesores e incluso los padres de sus alumnos. Son buenos ejemplos de estas discusiones los siguientes extractos.

## 1. Papel de la EF

Mensaje nº 866[En respuesta al nº. 752]

Enviado por ----- el Domingo, Marzo 4, 2007 14:33

Asunto re: Presentación del foro sobre la pertenencia al grupo

Desde mi modo de ver, creo que la imagen que uno puede tener como especialista en E.F. depende del papel que cada persona se adjudique, en relación a la tarea de la educación. Bien es cierto, (como dice Jennifer) que al especialista de E.F. se le ve como a aquel maestro dedicado sólo al desarrollo del movimiento y del esquema corporal, y no sólo es eso...deberíamos reforzar el desarrollo de las formas de convivencia en grupo, las relaciones de comunicación entre compañeros, enseñar a llevar a cabo los hábitos de higiene, etc.

Por este motivo me siento implicada en la educación que reciben los niños en cuanto al proyecto de educar.

## 2. Seguridad en las actividades

Mensaje nº 1378[En respuesta al nº. 1277]

Enviado por----- el Miércoles, Abril 25, 2007 18:31

Asunto re: Miedo o Excesiva prudencia

Hola compañeros/as, creo que evitar factores que provoquen riesgo en la ejecución de alguna actividad es fundamental, por ejemplo: ejecutar la tarea cerca de la pared, escaleras, bordillos, separación entre niños/as, etc., es conveniente en estos casos dejar unas distancias de seguridad que en caso de choques, empujones, etc. no se den/tropecen contra/con ellos/as; en los juegos se caen, se dan golpes, pelotazos, se empujan en ocasiones, etc. y todo esto ocurre en el día a día de la clase de Educación Física siendo situaciones de juego, sabiendo distinguir las voluntarias de las involuntarias.

También se da el caso que existen unos niños/as que saben más que otro y se aprovechan haciéndoles rabiar o se pelean por el simple hecho de ser los primeros en la fila, por eso debemos dar unas normas de seguridad y uso del material en nuestras clases, si analizamos todos los factores que pueden

provocarnos riesgos en nuestras clases la seguridad es mayor, debiendo eliminarlos o desacotarlos de nuestras clases en la pista o patio, decir que nunca está de más prevenir, por que si le pasa algo a algún niño/a los responsables es el profesorado encargado de esa clase a esa hora.

Sin más, reciban todos/as un cordial saludo.

### **3. El profesor de EF**

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 educación 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).



En un porcentaje mucho menor aparecen aportaciones acerca de otros temas que han confrontado durante las prácticas y que también parecen preocuparles, aunque como grupo han tenido menos repercusión, quizás porque los temas anteriores son tan apremiantes que restan urgencia, que no importancia, a tópicos como: *Influencias externas que afectan el trabajo en el aula* con 39 aportaciones, *Impacto desde la escuela al aula* con 28 aportaciones y *El colectivo docente* con 25. Algunos extractos de estos temas se ven a continuación.

### **1. Maestro, situación legal**

Mensaje nº 881[En respuesta al nº. 877]  
Enviado por ----- el Lunes, Marzo 5, 2007 19:52  
Asunto re: denuncia

hola!Yo creo que lo que dice Sonia tiene razón, los profesores no estamos respaldados por nadie y si existe una disputa entre padre- profesor, ahí quien las tiene de ganar es el padre. El otro día hablando con mi tutora de prácticas me dijo que nosotros, los futuros profesores, debemos de luchar para que los profesores estemos colegiados. Por lo que me explicó ella se supone que estaríamos respaldados por la autoridad.Pero no se como es eso exactamente, intentaré informarme del tema. Hasta otra!

### **2. Influencia familia y sociedad**

Mensaje nº 1453  
Enviado por ----- el Lunes, Abril 30, 2007 01:58  
Asunto Educar, una tarea global

Para mi educar es una tarea global que no sólo se lleva a cabo en la escuela. Se llega más allá aún: en las casas.

La familia, la escuela y la sociedad forman un triángulo que conjuntamente influye en la educación de un niño/a. Es

importante que este triángulo ponga un granito de arena por cada parte para así asegurar una buena educación y formación integral...

Por otro lado, la globalidad de la educación se encuentra dentro de la comunidad educativa en la integración de las diferentes áreas de una manera interdisciplinar.

## 1. Organización de los grupos

Mensaje nº 1054

Enviado por ----- el Sábado, Marzo 17, 2007 17:11

Asunto Clases combinadas¿retraso en el aprendizaje?

Hola a todos/as

En este apartado quiero que opinéis sobre la combinación de alumnos/as en un mismo curso, es decir, que existan en la misma clase alumnos de 1 y 2 mezclados, o de 3 y 4, o de 5 y 6. Me parece absolutamente nefasta esta combinación, debido a que supone un gran retraso en los alumnos. Quizás la educación física es la asignatura que menos se ve afectada por esto, pero os recuerdo que en un centrote educación, también nos puede tocar dar clases de conocimiento del medio, de lengua... para llenar horas de nuestro calendario. Le pregunté a la tutora de una de estas clase como se las arreglaba para impartir sus clases, me dijo que era muy difícil, debido a que primero da la clase a un curso (3º), les marca ejercicios y luego le da la clase al otro curso(4º). Le pregunté como hacia si alguno tenía una duda y me dijo que al final de la clase siempre da 10 minutos para resolver dudas, pero que casi nunca tiene tiempo para resolver las dudas de todos.

Mi pregunta es ¿Alguien tiene derecho de embolsarse más sueldo, quitando la presencia necesaria de profesores en los centros como están haciendo, y retrasar de esta manera el aprendizaje de los niño/as?

## 2. Funcionamiento de los Centros

Mensaje nº 1794[En respuesta al nº. 1789]

Enviado por ----- el Lunes, Mayo 28, 2007 11:13

Asunto re: ¿Libros de texto o trabajar por proyectos?

Hola Adrián,

en el colegio donde he hecho las Prácticas se trabaja mucho por proyectos, y todos los profesores.

Puede ser

un plus de trabajo, ya que requiere una coordinación entre ellos. Al profesor que llega se le entrega el PEC,

el PCC, etc. y se le informa cómo se trabaja. Es una escuela pública. Es muy difícil que una persona que llegue

se niegue a trabajar en el "espíritu" de esa escuela. Supongo que no te obligan con una pistola, por

decirlo de alguna manera, pero el colegio tiene esta filosofía de trabajo marcada desde la dirección del centro. ¿El negarte crearía un conflicto? Quizá sí o quizá no, no lo sé. Pero seguro que sería una situación incómoda. Yo supongo que habrá maestros dentro del centro que no les guste este modo de trabajar, por las razones que sean. Pero supongo que se han de adaptar a un modo de trabajo que ya existía antes que llegaran. En mi colegio de prácticas, las líneas sobre proyectos las marca dirección, y algunos profesores. Yo tampoco lo tengo muy claro Adrián, cómo funciona. Sí que sé que por algunos proyectos, reciben dinero: los realizan y luego los exponen al Ayuntamiento o la Generalitat. Un saludo,

## 1. Relaciones entre profesores del centro

Mensaje nº 1548[En respuesta al nº. 1526]  
Enviado por ----- el Domingo, Mayo 6, 2007 23:23  
Asunto re: RELACIÓN ENTRE MAESTROS/AS:

Hola! Bueno en relacion a el compañerismo entre maestros en mi centro, quiero decir que al ser una escuela grande tambien existen maestros de muchas índoles, desde funcionarios hace 15 años a jóvenes como nosotros que estan empezando. Por lo que he visto las relaciones son correctas, siempre hay grupillos pero creo que esto pasa en todos los trabajos porque uno se puede entender mejor con un compañero que con otro pero en el momento de trabajar (reuniones, programaciones, etc) creo que todos ponen de su parte; pueden haber discrepancias pero se trata de trabajo y como bien dice Sara creo que es importante mantener un buen ambiente porque de rebote pueden salir perjudicados los niños. En referencia al "mal rollo" en tu centro por lo que cuentas es entre el equipo directivo y

el profesorado, quizá si es una escuela concertada se trate de problemas digamos más "empresariales"; el tema es complicado pero yo al menos intentaría hacer mi trabajo lo mejor posible e intentar mantener un buen ambiente (sé que es difícil!). Perdón por la extensión. Saludos!

## **2. Maestro, prestigio**

Mensaje nº 1652

Enviado por ----- el Martes, Mayo 15, 2007 10:19

Asunto PERDIDA DE AUTORIDAD DEL PROFESORADO

Hoy en día, el papel del profesorado en un centro escolar, creo que ha cambiado considerablemente con respecto al que desempeñaba hace unos años. Como se puede ver en películas como "La lengua de las mariposas", que a mi me hizo reflexionar mucho en este tema, el profesor era un modelo a seguir, era un símbolo y una institución muy respetada dentro de la sociedad. Sin embargo, hoy en día, este símbolo tan respetado, creo que se ha ido perdiendo paulatinamente. Creo que el profesor, para padres, alumnos y la sociedad en general, ya no es aquella persona que se encarga de gran parte de la educación de nuestros hijos, no sólo en el ámbito escolar y académico, y en el que se depositaba toda la confianza para enseñar a los alumnos otros muchos aspectos y valores de la vida. Actualmente, creo que se está desvalorando un poco, la importancia que el profesorado tiene en nuestra sociedad, y el papel que desempeña en la misma. Creo, que ha perdido un poco de esa autoridad tan tajante que antes tenía, y que ahora no sólo los padres, si no incluso los propios alumnos, son en muchas ocasiones capaces de estar a la misma altura "estamental" y social que sus profesores. Por ello, han perdido un poco de autoridad respecto a los alumnos, lo cual desemboca en

todos estos acontecimientos tan frecuentes a día de hoy, de violencia escolar, de desobediencia, y rebeldía incontrolada que los jóvenes presentan en la actualidad. Por ello, creo que el papel del maestro actual, debería de reorientarse hacia un sentido un poco más respetuoso, dónde empezando por los propios padres, se demuestre ese acatamiento de las normas establecidas en el ámbito docente y que repercutan a la institución que el profesor representa, y en la que gracias a esta “colaboración” de los padres apoyando las decisiones y actuaciones del maestro, los propios alumnos demuestren un cambio en su actitud para alcanzar un clima en el aula un poco menos tenso y controlado, que ayude a mejorar el rendimiento y nivel académico de nuestros alumnos. Gracias a mi experiencia en el colegio durante este tiempo de prácticas, he podido comprobar también que la experiencia es un punto a favor en este aspecto, puesto que, por lo que me han comentado en el colegio, normalmente, a los profesores con mayor experiencia y veteranía, los alumnos suelen presentarse mucho más respetuosos u obedientes que hacia los profesores más noveles y menos experimentados.

Como se aprecia en estos comentarios, los participantes expresan opiniones y dudas respecto a diversos tópicos relativos a su función posterior y elementos que rodean la labor docente en general, en estos extractos, así como a lo largo de todas las discusiones, los participantes muestran sensibilidad al hecho docente y más allá de sus dudas y expectativas, emiten juicios razonables en su gran mayoría y basados en la poca experiencia que han acumulado durante las prácticas y otras labores previas.

Como se intuye de la revisión de los hilos de discusión contenidos en los foros, los ejemplos copiados en las páginas precedentes y la cantidad de aportaciones hechas, la discusión llevada a cabo fue muy extensa, variada y sustancial, permitiendo a cada participante la expresión de sus dudas, experiencias, opiniones, vale decir que la estructura de los hilos de discusión

también fue variada, pero en un esfuerzo de comprensión de lo ocurrido, hemos podido estandarizar ciertos elementos comunes, para entender mejor el proceso de discusión y sus posibles beneficios pedagógicos.

Los hilos de discusión inician con: Una solicitud de ayuda o información para resolver un problema, la solicitud de opiniones respecto a una situación específica, una reflexión sobre un tema o el compartir su experiencia. En estos comentarios iniciales se hacen consideraciones personales, emiten juicios y/o se dan detalles de la situación narrada.

A continuación ejemplos de ello:

### **1. Una solicitud de ayuda o información para resolver un problema,**

Mensaje nº 932

Enviado por ----- el Jueves, Marzo 8, 2007 22:20

Asunto ¿clases en circuito o test de Course Navette de Leger?

Hola a todos, la semana que viene tengo pensado realizar con los alumnos del centro una clase de circuit-training, y otra para realizarles el Test de Course Navette de Leger.

Mi duda es, si estos dos tipos de clases, son correctos para realizarlos en la educación primaria o si por el contrario, son clases muy duras para los alumnos/as. Si alguien puede aportarme alguna opinión para aclarar mis dudas se lo agradecería. Si las clases fueran adecuadas para realizarlas. ¿Cuánto tiempo duraría la realización de los ejercicios en el circuito y cuánto duraría el descanso?

Muchas gracias

### **2. La solicitud de opiniones respecto a una situación específica**

Mensaje nº 793

Enviado por ----- el Lunes, Febrero 26, 2007 16:24

Asunto ¿Diferencias culturales o discriminación?

Quería comenzar este tema diciendo que me hallo haciendo las prácticas en un lugar cosmopolita, en el que los alumnos provienen de las más diferentes localizaciones que uno se puede imaginar.

Dicho esto quería hacer referencia a una situación que, por calificarla de algún modo, podría hacerlo de curiosa, ya que a la gente que se lo comente en cierto modo le causo gracia; pues disponiéndonos a hacer una sesión con volteretas y ejercicios similares, unos

alumnos empezaron a decir que sus compañeras “no podían hacer esas cosas”, el caso es que la situación surge de la procedencia de esos chiquillos, donde culturalmente están limitados los derechos de las mujeres.

Está claro que dentro de la clase se ha de irradiar cualquier conducta de este tipo (fuera también, no me entendáis mal), el problema surge desde mi punto de vista en la labor del docente en la enseñanza fuera de las aulas, ¿tenemos la capacidad de educar a nuestros alumnos para que hagan lo que nosotros consideramos correcto, por encima de la educación que les dan sus padres? ¿Donde se marcan los límites culturales que se han de respetar, en culturas ajenas a la predominante en la zona?

Querría saber que haríais vosotros en esta situación.

### 3. Una reflexión sobre un tema

Mensaje nº 1847

Enviado por ----- el Miércoles, Mayo 30, 2007 11:01

Asunto DEL DICHO AL HECHO

Hola gente!, queria comentar un poco lo que cambia la planificacion de la unidad didactica, a la practica, sobretodo en novatos. Lo distinto que puede ser de una clase a la otra, sobretodo cuando ya estan acostumbrados a una dinamica que llevan durante todo el año. Y lo distinto que es de prepararlo en la universidad, para compañeros de clase, o para niños reales..., cosa que ya imaginabamos,¿no?, pero igualmente no es lo mismo imaginar, que vivirlo, aunque para eso son las practicas,¿no?, para practicar y aprender. Es dificil, aunque lleve 3 meses con ellos, que tomen tu dinamica. Me refiero a cambiarles la forma de organizar los grupos, las actividades, las explicaciones, etc. Mi unidad didactica eran 3 sesiones de 1h y 1'30h, suficiente, creia yo, pero en la practica cambia, y te falta tiempo, o no es faltar, simplemente que se suelen preparar bastantes actividades por si acaso y al final sobran, pero mejor que sobren que no que falten? En definitiva, que realmente con la unidad didactica que he puesto en

practica, he podido sacar mas conclusiones sobre la enseñanza-aprendizaje, a como se acostumbran los niños a una dinamica, a como el maestro debe planificar bien las sesiones, teniendo en cuenta miles de posibilidades por lo que pueda pasar, que falten alumnos aquel dia, que una actividad no funciones, que no se entienda, que se explique mal, etc...  
!total¡, que hay que estar en todo,eh!!!! Pué ale gente, que vaya todo bien y a currarselo porque esto no es nada facil, jejeje!!! xao

#### 4. Compartir su experiencia

Mensaje nº 1000

Enviado por ----- el Miércoles, Marzo 14, 2007 12:39

Asunto Despedida

Hola a todos¡¡. Simplemente quería compartir con ustedes ciertas acciones de los niños, que hacen que este trabajo merezca la pena. Pues bien, resulta, que los alumnos de la Universidad de la Palmas de Gran Canaria, acabamos las prácticas ahora, en esta semana. Ante esta situación, con los niños de tercer ciclo, me gusta el último día de educación física, con el permiso de mi tutor, dejarles jugar a lo que ellos, por democracia, escojan y al final de la clase, dos o tres minutos, me siento con ellos y les digo que me voy otra vez a la universidad, a volver a estudiar, les digo lo buena que es la universidad, para ver si de alguna forma les animo a estudiar, etc.. El caso es que, despues de haberles dicho eso, me han entregado dos pedazos de listas con el messenger de todos los alumnos de sexto, que son tres cursos. La verdad que ese acto...te dan ganas de quedarte con ellos,por muchos nervios que a veces te hagan coger,jejej. Simplemente era pa comentar esta situación y conocer las experiencias de ustedes, que también tienen que ser bonitas. Un abrazo y ánimo

Lo que a su vez genera las respuestas que permiten compartir opiniones, y con ellas fijar acuerdos, desacuerdos, posiciones encontradas respecto a esas reflexiones, solicitudes de ayuda, información u opinión.

El papel de las formas de comunicación social –debate, diálogo, argumentación, superación de equívocos y contradicciones- se revela como uno de los aspectos más interesantes, sobre todo la necesidad de seguir sus variaciones y cambios a lo largo del proceso de construcción



conjunta y como medio de poner de relieve dicha construcción” (Barberá et al., 2002, pp. 9-10)

A continuación se copia un ejemplo de hilo de discusión

Date: 10/08/2011

P 3: Foro identidad completo.rtf

Page: 1/7

5101 Mensaje nº 1506  
 5102 Enviado por [redacted], el Jueves, Mayo 3, 2007 19:12  
 5103 Asunto Maestro Joven o Maestro "Viejo"  
 5104 Creo que es un tema delicado pero nosotros como futuros  
 5105 docentes debemos intentar defender nuestra posición  
 5106 actual.  
 5107 Por esto, creo que un maestro joven es mejor que  
 5108 un maestro viejo. Un maestro viejo está estancado en la  
 5109 rutina  
 5110 diaria, durante años y años, esto hace que se  
 5111 vaya despreocupando poco a poco de sus alumnos, y que  
 5112 prefiera evitar  
 5113 calentamientos de cabeza, se conforma  
 5114 con dar sus clases y desconectar hasta el próximo día.  
 5115 Además los maestros  
 5116 viejos utilizan algunos sistemas  
 5117 de enseñanza muy arcaicos con los que apenas pueden  
 5118 hacer frente a los contenidos  
 5119 que se exigen actualmente  
 5120 a los niños. Por lo que he podido observar en mi  
 5121 colegio salvo algunas excepciones los  
 5122 maestros mayores  
 5123 dejan mucho que desear en algunos aspectos de la  
 5124 educación de los niños. Creo que un maestro joven  
 5125 está  
 5126 predispuesto a investigar nuevos métodos, a preocuparse  
 5127 por sus alumnos y estar muy motivado de cara a su  
 5128 trabajo. Esta preocupación y motivación, le harán  
 5129 desvivirse por sus alumnos y obtener mejores resultados  
 5130 o por lo  
 5131 menos trabajar de una forma más intensa con  
 5132 ellos. Creo que cuanto mayor es un maestro, más va  
 5133 dejando de cumplir  
 5134 sus obligaciones como docente.  
 5135 -----  
 5136 Mensaje nº 1510 En respuesta al nº 1506  
 5137 Enviado por [redacted], el Jueves, Mayo 3, 2007 19:49  
 5138 Asunto re: Maestro Joven o Maestro "Viejo"  
 5139 Buenas Agustín.  
 5140  
 5141 La mayoría de los maestros que llevan gran parte de su  
 5142 vida dedicados a la enseñanza, es verdad que  
 5143 usan  
 5144 métodos algo antiguos y que hoy día no se utilizan o no  
 5145 son muy recomendables o efectivos el llevarlos a  
 5146 cabo.  
 5147 En mi colegio, la mayoría de los profesores creo que  
 5148 asisten o están al corriente de nuevos avances por así  
 5149 decirlo de actividades, metodologías etc... que surgen y

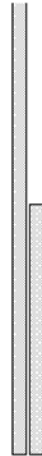
QJHD

Agustín HD3 Maestro :

Manuel HD3 Maestro jov

PCR/aac/concuerda

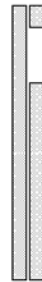
5150 que pueden ser aplicados en las clases; tengo que decir  
 5151 que con la especialista que estoy tanto ella como yo  
 5152 pienso que estamos aprendiendo uno del otro, por mi  
 5153 parte como  
 5154 llevar a los niños, es decir, cómo actuar en  
 5155 distintas situaciones... y ella de mí pues por ejemplo  
 5156 la cantidad de  
 5157 actividades que aparte de las que ella  
 5158 tiene le puedo aportar.... Por último, pienso que el  
 5159 maestro joven supera en  
 5160 dedicación y al mismo tiempo en  
 5161 ganas de interactuar con sus alumnos respecto al maestro  
 5162 viejo (no en todos los  
 5163 casos), pero la gran diferencia  
 5164 entre uno y otro es la experiencia, el trato con los  
 5165 niños, factor que para mí y  
 5166 creo que para todos es  
 5167 fundamental para sobrellevar una clase.  
 5168  
 5169 SALUDOS.  
 5170 -----  
 5171 Mensaje nº 1530[En respuesta al nº. 15061  
 5172 Enviado por [redacted], Mayo 4, 2007  
 09:01  
 5173 Asunto re: Maestro Joven o Maestro "Viejo"  
 5174 Hola a todos!  
 5175  
 5176 Creo que el ser buen maestro no tiene que ver con la  
 5177 edad. Hay jente joven de 60 años y hay viejos de  
 5178 20. Lo  
 5179 que de verdad importa es la vocación, las ganas y el  
 5180 empeño que ponga cada uno en su labor como docente.  
 5181  
 5182 Muchas gracias. Raúl López UB.  
 5183 -----  
 5184 Mensaje nº 1540[En respuesta al nº. 15061  
 5185 Enviado p [redacted] ibado, Mayo 5,  
 2007 14:30  
 5186 Asunto re: Maestro Joven o Maestro "Viejo"  
 5187 Buenas a tod@s  
 5188  
 5189 Creo que no tiene que ver que sea viejo o joven. Pienso  
 5190 que es más característico de su  
 5191 personalidad. Aunque en  
 5192 muchos casos se da esta situación. El ser "viejo" sólo  
 5193 lo hace la edad, porque hay casos de  
 5194 algunos maestros  
 5195 que usan métodos más innovadores que los mismos  
 5196 principiantes.  
 5197  
 5198 Saludos



PCR/meta/complementa  
 PCR/meta/matiza



Raul HD3 Maestro joven  
 PCR/meta/discrepa



Taysa HD3 Maestro joven  
 PCR/aac/concuerda  
 PCR/meta/discrepa



5247 preocuparse tanto por la clase.  
 5248 -----  
 5249 Mensaje nº 1607|En respuesta al nº. 15581  
 5250 Enviado por . el Viernes,  
 Mayo 11, 2011, 20:00  
 5251 Asunto re: Maestro Joven o Maestro "Viejo"  
 5252 Voy a hacer una loa a mi profesora "vieja". Y digo  
 5253 "vieja" para diferenciarla de la edad que tienen los  
 5254 padres de  
 5255 los alumnos (entre 20-40 años). Ella ronda los  
 5256 50. Está siempre innovando, formándose, lleva un  
 5257 Proyecto de Salud,  
 5258 es entusiasta, lo vive, le gusta lo  
 5259 que hace. Y no creo que por ser el maestro joven vaya a  
 5260 comprender mejor los  
 5261 problemas del alumno. Hay dos  
 5262 profesoras jóvenes, que más bien parecen  
 5263 plañideras,...Sobre el buen funcionamiento de  
 5264 una clase  
 5265 no creo que el maestro "viejo" se acomode. Yo, la  
 5266 verdad, hablo desde mi contexto.  
 5267  
 5268 Y quizá no es el  
 5269 medio pero quiero agradecer a mi tutora  
 5270 de Educación Física por enseñarme tanto. A ella ya se lo  
 5271 he dicho. Pero es  
 5272 bueno señalar que hay profesores muy  
 5273 buenos, y que se aprende mucho de ellos. Me ha dado  
 5274 infinidad de consejos, me  
 5275 ha llevado a reuniones del  
 5276 Departamento de Educación de la Generalitat de  
 5277 Catalunya, ya que está muy implicada en  
 5278 proyectos de  
 5279 salud y de innovación, etc. Ha querido que estuviera  
 5280 delante en reuniones en su despacho con alumnos,  
 5281 por  
 5282 alguna pelea, y uff, cuanto se aprende. Ha querido que  
 5283 siempre estuviera en todas las reuniones de profesores.  
 5284 Y  
 5285 desde su "vejez", su experiencia, me ha dado una  
 5286 lección.  
 5287  
 5288 Bueno, muchos alumnos de Prácticas han hablado que  
 5289 hechan  
 5290 de menos a la clase con la que han estado, cuando  
 5291 acaban las prácticas. Supongo que yo también, pero ea,  
 5292 cada uno es  
 5293 como es, y yo sobre todo hecharé de menos a  
 5294 una maestra que me ha enseñado muchas cosas sobre el  
 5295 arte de enseñar: la  
 5296 pedagogía.



Jorge HD3 Maestro joven  
 PCR/meta/aporta  
 PCR/meta/discrepa

Date: 10/08/2011

P 3: Foro identidad completo.rtf

Page: 5/7

5297 -----  
 5298 Mensaje nº 16561 En respuesta al nº. 16071  
 5299 Enviado por: Pedro- HD3 Maestro jov, el Martes, Mayo  
 15, 2007 12:38  
 5300 Asunto re: Maestro Joven o Maestro "Viejo"  
 5301 Hola a todos/as  
 5302  
 5303 Yo pienso que en cierta medida Agustín tiene razón, los  
 5304 maestros antiguos tienden a ser más  
 5305 "pasotas" a la hora  
 5306 de incluir a su clase cosas innovadoras, pero ahora  
 5307 bien, creo que eso también nos puede pasar a  
 5308 nosotros  
 5309 cuando ya tengamos muchos años de experiencia, por ello  
 5310 pienso que lo mejor es que aunque ya estemos  
 5311 trabajando,  
 5312 no nos cerremos nuestros puertas, es decir, hay que  
 5313 seguir leyendo libros nuevos, asistir a cursos de  
 5314 profesionales, seguir estudiando... Desde mi punto de  
 5315 vista, el maestro antiguo tiene lo más importante de un  
 5316 docente,  
 5317 la experiencia, y el joven tiene lo innovador,  
 5318 por ello, debemos ser siempre una mezcla de ambos.  
 5319  
 5320 -----  
 5321 Mensaje nº 16751 En respuesta al nº. 16561  
 5322 Enviado por: Estefanía HD3 Maestro j, el Miércoles,  
 Mayo 16, 2007 12:40  
 5323 Asunto re: Maestro Joven o Maestro "Viejo"  
 5324 Yo pienso que en la docencia hay de todo, hay muchos  
 5325 profesores con más experiencia y con muchos años como  
 5326 profesor  
 5327 y que han buscado la salida más fácil, el  
 5328 acentamiento y la acomodación, la rutina de hacer siempre  
 5329 lo mismo.  
 5330  
 5331 A  
 5332 muchos les funciona puesto que su metodología es  
 5333 bastante estricta, a pesar de ser igual durante muchos  
 5334 años pero los  
 5335 alumnos ya saben cómo trabaja y a veces  
 5336 temen que les toque ese profesor; por otro lado están  
 5337 los comentarios de los  
 5338 padres, de querer a ese profesor  
 5339 como tutor de esa asignatura porque saben que son de los  
 5340 buenos por muchos años que  
 5341 pasen. Sin embargo a otros su  
 5342 metodología tan rutinaria ha conseguido que su asignatura  
 5343 sea aburrida o no lleve a  
 5344 comunicar bien lo que se  
 5345 explica.

Pedro- HD3 Maestro jov

AA/ Querer aprender  
PCR/aac/concilia posturasEstefanía HD3 Maestro j  
PCR/meta/matiza

5346  
 5347 Como alumna tanto de estudiante como de alumna en  
 5348 prácticas he de decir, que por  
 5349 suerte la gran mayoría de  
 5350 mis profesores con muchos años de profesión, son muy  
 5351 renovadores y están continuamente  
 5352 buscando nuevos  
 5353 modelos de aprendizajes, materiales, metodologías etc,  
 5354 algo que he visto, he vivido y aprendido y un  
 5355 modelo que  
 5356 quiero continuar siendo cuando sea docente.  
 5357 -----  
 5358 Mensaje nº 1688[En respuesta al nº. 1506]  
 5359 Enviado por el Miércoles, Mayo 16,  
 2007 22:57  
 5360 Asunto re: Maestro Joven o Maestro "Viejo"  
 5361 Como muchos de vosotros opino que la edad no determina  
 5362 si eres buen maestro o no. De hecho creo que influye  
 5363 mucho  
 5364 mas las ganas de trabajar, de aprender tambien y  
 5365 de renovarse.  
 5366  
 5367 Es verdad que quizas la gente que lleva mucho tiempo  
 5368 en  
 5369 la enseñanza opta por seguir con los metodos de siempre,  
 5370 lo que no quiere decir que se despreocupen de los  
 5371 alumnos  
 5372 y mucho menos de su aprendizaje.  
 5373  
 5374 Creo que una persona joven puede aprender igual que una  
 5375 persona mas adulta, lo que  
 5376 si que se diferencia es la  
 5377 mentalidad propia de cada edad y sobretodo la  
 5378 experiencia que uno tiene (que creo que  
 5379 influye mucho en  
 5380 nuestra actuacion como docentes).  
 5381

AA/ Querer aprender

Anna HD3 Maestro joven  
 PCR/aac/concuerda

En este hilo de discusión vemos como uno de los participantes

— Agustín, lanza una opinión, un asunto que le preocupa o le interesa, sin embargo simplemente se limita a dar su opinión, la cual además parece bastante discutible.

Enseguida uno de sus compañeros,

— Manuel, también escribe su opinión contestándole, su comentario inicia destacando algún elemento que puede ser coincidente con el pensamiento de Agustín, pero rápidamente se desmarca aportando matices importantes y complementando la idea con mucho más sentido.

Llega el comentario de un tercer compañero,

- Raúl, que simplemente discrepa de la idea original.
- Taysa también discrepa del comentario inicial, no atiende a los matices dados por Manuel, y concuerda con Raúl aunque también aporta su propia interpretación que matiza la postura de Raúl.
- Es el turno de Rumen, que concuerda con los dos últimos compañeros y discrepa del primero.
- Jennifer obvia completamente el primer comentario y se alinea con el resto del grupo.
- Valentín intenta mediar entre posturas, se declara en acuerdo con lo dicho inicialmente por Agustín, pero rescata algunos argumentos del resto de las aportaciones.
- Jorge retoma la discrepancia con Agustín y la lleva al extremo de contradecir totalmente su opinión inicial.
- Pedro hace una intervención en la que rescata los mejores argumentos de las dos posturas y vincula esa discusión al próximo desempeño del grupo aportando ideas de futuro.
- Estefanía concilia entre argumentos y señala que “hay de todo”, y se alinea con la postura de Pedro mirando hacia el futuro profesional.
- Ana culmina el hilo de discusión aportando más elemento que destacan las diferencias entre la actitud del maestro pero restándole importancia al tema de la edad.

Hemos elegido este diálogo porque en él se aprecia claramente como se desarrollan los distintos temas a lo largo de los foros y generándose opiniones compartidas que evolucionan desde una postura inicial bastante tajante hasta el desarrollo de elementos argumentativos interesantes alrededor de un tema.

En palabras de Coll (2003)

Las controversias suponen una voluntad de superar las discrepancias entre las ideas, creencias, informaciones, opiniones o puntos de vista

divergentes [...] la existencia de un conflicto conceptual genera en los participantes sentimientos de incertidumbre y un desequilibrio cognitivo que les lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde nuevas perspectivas la información ya disponible (p. 421)

Uno de los aspectos más relevantes, es que el diario verdaderamente se convierte en un espacio útil a los ojos de los participantes, ellos lo sienten de esa forma, lo que se demuestra en el grado de participación, 925 aportaciones, y en el contenido de los comentarios, en los que se da buena cuenta de la enorme implicación de los estudiantes en cada una de sus aportaciones. También es preciso decir que a lo largo de los hilos de discusión se constata la lectura previa a cada respuesta, en muy contadas excepciones el comentario es ajeno a la discusión, poco coherente o incluso el participante pide excusas por no haberse percatado de que ha sido repetitivo por falta de lectura de los comentarios que antecedían. Esto nos hace suponer que en ocasiones, aunque no intervenga en un hilo de discusión con alguna aportación, puede que haya leído su contenido.

Ya hemos dicho que la implementación del e-Diario nos parece muy importante porque permite la reflexión, obliga a la estructuración de las ideas, conduce a la creación de significados compartidos, favorece el acompañamiento emocional durante la tarea, pero en el párrafo anterior lo que decimos, es que además todo esto se logra porque es capaz de desencadenar la motivación interna de los participantes, porque los estudiantes se implican en la tarea y participando logran estos objetivos. Todos los docentes reconocemos los enormes beneficios de la lectura, pero el reto está en que los alumnos lean, si conseguimos un texto que capture su atención, que les permita descubrir el mundo de los libros, entonces habremos avanzado mucho, y si además resulta que este texto es excelente habremos ganado el cien por ciento.

Utilizando los indicadores que cita Valverde, para identificar que una comunidad de aprendizaje en un entorno virtual ha sido realmente constituida, tenemos que efectivamente el e-Diario lo es, ya que logra:

- 1) Interacción activa que implica tanto el contenido del curso como la comunicación personal.
- 2) Aprendizaje colaborativo evidenciado por comentarios dirigidos principalmente entre alumnos más que entre alumno y profesor.
- 3) Significado construido socialmente evidenciado por el acuerdo o el cuestionamiento, con el intento de lograr acuerdos de



significados. 4) Compartir recursos entre alumnos y 5) Expresiones de apoyo y motivación intercambiados entre alumnos, así como conocimiento para evaluar críticamente el trabajo de otros. (Valverde Berrocoso & Garrido Arroyo, 2005, p. 165)

### 6.2.2. Foro de valoración del proceso

Otro elemento que nos ha permitido valorar el éxito de la experiencia es el foro de valoraciones a la mitad del período, en él hubo comentarios de 24 de los 58 participantes, las respuestas pueden agruparse en seis categorías: Valoración general, utilidad, importancia del intercambio/interacción, valor de los foros, sugerencias de mejora y limitaciones.

#### Valoración general

La totalidad de los participantes valoraron positivamente la experiencia, como grata, enriquecedora, útil, satisfactoria... Algunos de los comentarios

creo que esta es una herramienta muy valiosa para nosotros

Sinceramente, a mi modo de ver, el diario compartido ha sido una actividad la cual ha supuesto un gran apoyo para el periodo de prácticas

con respecto a la valoración del e-Diario, tengo que decir que para mi ha sido una de las mejores ideas que he visto en la universidad

Valoración positiva

#### Utilidad

Igualmente todos señalan que ha sido muy útil, sin embargo esta utilidad la atribuyen a diferentes elementos, por una parte tenemos opiniones que se alinean con que su utilidad deriva de **aspectos emocionales** como el *acompañamiento* durante las prácticas, un *medio de expresión* o como un espacio de *intercambio de experiencias*

ha supuesto un gran apoyo para el periodo de prácticas, ya que uno no se siente tan solo durante este período y además uno mismo puede comprobar que los mismos problemas que ellos mismos les sucede les puede suceder a otro compañero, por lo que se podrían ayudar mutuamente. Además de todo lo mencionado hasta el momento, creo que el diario ha supuesto un avance en lo que al periodo de prácticas se refiere, ya que el alumno se siente mas arropado en ese periodo en los que se

Acompañamiento

carece de experiencia en este mundo y frente a los problemas que pueda surgir.

ya que nos permite compartir nuestras 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 podemos ayudar

Intercambio de experiencias

Ademas este a sido un espacio donde hemos podido expresar cosas, sensaciones que en una memoria de Practicas no esta incluido. Y desde mi punto de vista, estas sensaciones son muy importantes en nuestro proceso de formacion como maestros. Pues es la realidad con la que nos vamos a ir encontrando, y los primeros contactos siempre son importantes, y si los podemos compartir en todos vosotros, puede ser que coincidamos en algunos. Es muy interesante.

Medio de expresión

Esta dimensión de utilidad es especialmente importante, ya que supera una de las debilidades de nuestros *Practicum*, hace que el paso o transición al desempeño laboral, sea aún más suave y progresivo, además de que abre una posibilidad interesante para aquellos que deseen reproducir esta experiencia en forma independiente a la universidad, pueden a partir de esta práctica, organizar algo similar para los primeros tiempos de su actuación como maestros o darles pistas para incorporarse a los foros de maestros ya existentes.

Una segunda fuente de utilidad mencionada por un número importante de participantes está relacionada con las posibilidades de mejora y aprendizaje que ofrece la experiencia, el **aprendizaje producto de la interacción con otros**, el intercambio de opiniones que les permite, en sus propias palabras, contrastar, ampliar y afianzar puntos de vista, incluso reflexionar sobre su propio pensamiento para cambiar y matizar opiniones. A continuación algunos ejemplos dados por distintos compañeros.

[...] me ha servido para leer cosas que no me gustan, cosas que me gustan, y a la vez de autocrítica de cosas que debo cambiar.

Autoobservación

[...] Se aprende mucho de nuestras experiencias pero tambien reflexionando sobre las de los demas.

[...] y no quedarme solo en el punto de vista que yo mismo o mis profesores de las prácticas me puedan sugerir.

[...] esta es una herramienta muy valiosa para nosotros ya que tenemos la oportunidad de aprender mediante la práctica y vivencias de los demás.

Reflexión

Ampliar puntos de vista

En esta utilidad aparecen ideas coherentes con nuestros planteamientos, ya que, como hemos afirmado, el *Practicum* es por su naturaleza el espacio idóneo para desarrollar competencias con una gran intensidad, sin embargo herramientas como el e-Diario pueden potenciarlo.

Otra utilidad que ha aparecido reiteradamente en los comentarios de valoración se refiere a la posibilidad de ampliar sus conocimientos a otras comunidades, realidades, compañeros, un ejemplo de ello lo encontramos en este comentario.

[...] es una buenísima forma de que los alumnos de diversas universidades conozcamos otras situaciones, problemas, opiniones..., que nos sirvan de ayuda para mejorar y reflexionar sobre nuestra experiencia.

Ampliar el conocimiento de otras realidades

También muchos de los participantes señalan como utilidad práctica del e-Diario, la posibilidad de resolver problemas. Justamente el intercambio con otros compañeros que se encuentran en situaciones similares y que tienen hasta cierto punto una base de conocimientos y experiencia compartida, les permite un intercambio horizontal que contribuye a solventar situaciones con las que se encuentran. Estos dos comentarios lo ilustran.

Siento que he aprendido mucho de todos los compañeros, sobretodo las diferentes formas de afrontar una misma situación.

[...] porque he aprendido con los demás y he podia consultar con ellos y solucionar problemas. Además de conocer más

Resolver problemas

Según puede observarse la opinión de los participantes respecto a la utilidad del e-Diario abarca toda la gama de posibilidades que habíamos contemplado inicialmente, solo hay un elemento nuevo que además aparece reiteradamente que es el beneficio del acompañamiento y que es algo que a pesar de no haberse considerado y por lo tanto podríamos verlo como un logro colateral, a la luz de los distintos análisis consideramos que cobra gran importancia.

### **Valoración de la interacción**

Además, en este foro también hicieron comentarios que apuntan específicamente a la interacción, a cómo se sintieron con el intercambio de opiniones, en este aspecto también se hace una distinción porque al referirse a él hay dos clases de comentarios claramente identificados, por una parte están los que reseñan la dinámica como tal y los que se refieren al contenido o importancia de lo comentado.

Acerca del primero la palabra que más se repite es “cómodo/a”, a este respecto los participantes resaltan el hecho de que la experiencia inicialmente puede ser un poco difícil pero que rápidamente se sintieron cómodos, respetados, en libertad de opinar, Este componente es de gran ayuda para el éxito de la experiencia y habla de un grupo autoregulado, que con unas pautas muy buenas ha sido capaz de llevar a cabo sus aportes de una forma adecuada y creando un clima de confianza que favorece la participación.

Respecto a la calidad de los aportes también hay unanimidad, ya que en este caso todos los participantes que la valoraron lo hicieron positivamente, manifestando lo interesante y enriquecedor de todos ellos.

Para ilustrar su sentir respecto a la interacción hemos elegido estos dos comentarios

muy cómoda y he dicho lo que pensaba y lo que sentía, así que no me ha costado mucho, no creo que el proyecto te genere mucho trabajo, todo lo contrario, así que yo espero que vuelvan a repetirlo, pienso que a la gente le gustará y le servirá más que otra memoria o unidad didáctica.

} 

Dinámica y relación
---------------------

Personalmente tengo que decir que he recogido y puesto en práctica muchos de los consejos que aquí se han dado, y aunque no

} 

Calidad de los aportes
------------------------

he estado de acuerdo con algunas de las opiniones, he aprendido a ver las cosas desde el punto de vista de otros compañeros y comprender que hay mil formas de entender la educación.

### **Valoración de los foros incluidos**

La valoración de los foros ha sido muy positiva, todos han mencionado que les parecen correctos, suficientes, variados, que dan cabida a todas sus inquietudes y comentarios, hay tres comentarios referidos al foro de investigación, mencionando que ha sido poco utilizado, o que es difícil ver su aplicación en la escuela, también han destacado el foro de identidad docente y el de situaciones del contexto en dos comentarios, señalándolos como los de mayor importancia. Pero en definitiva la opinión de todos es que han sido útiles y bien elegidos, dos comentarios en este sentido son:

Cada foro tiene su esencia, es decir, en cada uno de ellos podemos opinar de lo que en el foro se trata día a día. Para mí han estado muy bien estructurados y todos los compañeros se han adaptado a las características de cada uno

Los temas en los foros me han parecido de lo más relevantes y acertados porque engloban todos los que presentan en el centro. Creo que si todos los maestros tuvieran la oportunidad de participar cuando tienen un problema, sería una buena solución y apoyo.

### **Limitaciones y Sugerencias**

En este foro de valoraciones hecho a mitad de la experiencia también se han recogido algunas limitaciones y sugerencias. En cuanto a la primera aparece una sola limitación y la han comentado cinco participantes, se trata de la exigencia de la tarea, el hecho de ser tantos participantes hace que la tarea de revisión y lectura sea costosa en tiempo, algunos de ellos sugieren por ejemplo que es importante que los participantes limiten sus comentarios a lo más sustancioso y sustancial, sin embargo en nuestra opinión el problema es de número de participantes, en la medida que son muchos y muy activos la tarea se vuelve verdaderamente exigente, como lo expresan estos dos participantes.

En un principio parece no dar mucho trabajo, pero cuando las opiniones se multiplican, uno se ve algo desbordado y llega a resultar imposible leerlas todas.

Ahí comentarios muy extensos, que producen que una tarea fácil, seas más complicada y se emplee mucho más tiempo. Además tanto comentario, produce que aquellas personas que suelen participar en contados días semanales, se pierdan en cuanto al desarrollo del Foro o tema tratado. Chicos lo justo y concreto

En cuanto a las sugerencias hechas, hay una que comentan tres de los participantes y se refiere a que les gustaría que el profesorado interviniera en ciertas ocasiones, específicamente a la hora de hacer cierres, reconducción de algunos temas o aportar bibliografía, hay una chica que también comenta la posibilidad de incluir a los maestros tutores de sus escuelas. Hay dos participantes que han comentado la importancia de contar con un buzón o mecanismo para compartir archivos y documentos importantes, en este mismo sentido hay un participante que comenta que le gustaría conservar algunas de las aportaciones de sus compañeros como fuente de consulta posterior. En el sentido de una prosecución habla de la posibilidad de darle continuidad a la experiencia más allá de este período manteniendo el contacto. También dos participantes sugieren que en este período de vacaciones podríamos haber mantenido abiertos los foros y por último una de las participantes dice que le habría gustado contar con un sistema de alertas en su correo electrónico para cuando había respuestas a sus comentarios.

De todas estas sugerencias retomaremos algunas en la evaluación de resultados en la que vuelve a aparecer, especialmente la intervención de los profesores o conductores.

Considerando algunas de las condiciones que cita Valverde, para que una comunicación *online* sea eficaz, según las percepciones del grupo, en el e-Diario esta ha sido frecuente, rápida, y favorecedora de la dinámica de la tarea, no perseguía la suma de argumentaciones sino que éstas hicieron evolucionar el aprendizaje conjunto, construyeron un sentimiento de comunidad como

primer paso para el aprendizaje colaborativo y utilizaron un estilo democrático, respetuoso, abierto a los desafíos, preparado para aportar ideas fundamentales y buscar consensos basados en la crítica. (Valverde Berrocoso & Garrido Arroyo, 2005, p. 165)

### 6.3. Competencias

#### 6.3.1. En la totalidad del grupo

Para comprender la forma en que se desarrollan las metacompetencias AA y PCR a lo largo del proceso, tomamos por una parte la operacionalización de variables que sirvió para elaborar la tabla de especificaciones del cuestionario y que aparece en las páginas 120-122 de este trabajo, especificando el tipo de comentario surgido en el foro que servía como indicador de las características que lo evidencian. Así, las categorías surgieron en parte de lo expresado, del contenido, “de lo dicho” en los foros y por otra de la dinámica de las discusiones, es decir de la finalidad de lo expresado o intencionalidad del comentario. Para aclarar este punto incluimos un ejemplo esclarecedor:



Como se aprecia en este comentario, tenemos muestras de sensibilidad al contexto como una evidencia de PCR, cuando la participante dice “No creo que haya una única solución que sirva para todos, las que sirven para algunos o en momentos determinados, con otros grupos no surten efecto” esto en referencia al problema planteado en el hilo de discusión, en el que un compañero comenta que ha tenido dificultades con unos pocos alumnos que molestan mucho a la hora de la fila y a la voz del tutor de que se vayan al final, no quieren hacerlo. En este mismo comentario el compañero describe brevemente

las características del grupo haciendo alusión a la clase social, como un hecho relevante para definir el contexto de la situación y como posible causa del problema. En el comentario de Isabel hay discrepancias sobre esa postura, pues ella da una argumentación distinta para el problema, es allí donde la intención que subyace respecto al primer comentario, o lo que hemos “etiquetado” como dinámica de la discusión nos proporciona otra evidencia de PCR, en este caso representa una muestra de metacognición.

De este modo, en un breve comentario podemos aplicar distintas categorías de análisis, no solo en lo que se dice sino atendiendo también a la función de aquello que se dice.

A fin de que se tenga la visión completa de las categorías de análisis utilizadas, a continuación se agrega una tabla en la que aparecen las distintas categorías incluidas finalmente y que se utilizaron para el análisis de todos los comentarios expresados en los foros de contenido para valorar el desarrollo de las metacompetencias AA y PCR.



## PCR

Dimensión	Sub-dimensión	Características que lo evidencian	Indicadores	Ejemplo extraído del foro
Fundamentos subyacentes	Sensibilidad al contexto	Matizado por las circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales, contingencias.	Narra experiencias en las que incluye las condiciones contextuales que pueden afectar una situación cuando la explica. Comenta la necesidad de considerar el contexto.	Mensaje n° 876[En respuesta al n°. 793] Enviado por ---- el Lunes, Marzo 5, 2007 14:33 Asunto re: ¿Diferencias culturales o discriminación?  Las diferencias culturales que se puedan tener por los diferentes orígenes no deben ser causa de conflictos ni enfrentamientos, sino que deben generar una fuente de riqueza, en el que todos los alumnos pueden aportar todo lo bueno de cada uno de ellos y de esta forma aprender de nosotros mismos y ayudar a entender lo que pasa más allá de nuestras fronteras fomentando los valores humanos.
		No objetivo: Dependiente de los intereses del pensador		
	Metacognitivo	Respuesta razonada y coherente con la situación	Justifica Discrepa Cambia de opinión Refuerza su opinión Reformula/sintetiza Cuestiona	Mensaje n° 1636 Enviado por ---- el Lunes, Mayo 14, 2007 19:41 Asunto CUADERNO DE CONTENIDOS  Hola compañeros/as, en mi centro los días de lluvia utilizamos unos cuadernos con contenidos de Educación Física referidos al nivel en el que se encuentran los niños/as (diferentes cuadernos según nivel). Y digo yo, que esos contenidos ¿Sólo se utilizan los días de lluvia?, creo que si el profesor considera que hay que dar contenidos en clase y no salir al patio ese día no pasa nada, los alumnos/as están aprendiendo
		Piensa sobre sí mismo Interesado por su veracidad y validez Sometido a autoevaluación Autocorrectivo		
Esferas de desempeño	Área cognitiva	<u>Desarrolla habilidades cognitivas: Análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.</u>	Explica/argumenta/analiza. Aclara/complementa Concuerda Aporta	Mensaje n° 1542[En respuesta al n°. 978] Enviado por ----- el Domingo, Mayo 6, 2007 11:58 Asunto re: Competitividad  Considero bastante positiva la motivación que crea, por lo que
		<u>Desde el punto de vista</u>		

		<p>formal se muestra: Bien argumentado, fundamentado, estructurado, defendible, convinciente.</p>		<p>debemos aprovechar este recurso planteando pequeñas competiciones de forma reducida y fijando pequeños y pocos objetivos, creando en el alumno/a un afán de superación que impulse a realizar las tareas de forma activa. Una competición guiada es bastante útil y suelo utilizarla con bastante frecuencia moldeando la situación según el objetivo a conseguir. Si no se quiere que la actividad se haga de forma acelerada se reducen espacios, se cambia el material, formas de ejecución, se establecen normas, etc. De esta forma vemos la competición como algo lúdico, dejando aparte la idea de crear una sociedad competitiva, que aunque por desgracia es lo que prima hoy, soy más partidario de la creación de un espíritu de colaboración, en el que ser mejor no es pisar al compañero, sino ayudarlo para aprender y seguir evolucionando. Abogo por la competición como juego y no como forma de entender la vida</p>
	<p>Área actitudinal</p>	<p>Desarrolla una disposición crítica que implica estar abierto a enfoques múltiples.</p> <p>Desarrolla una actitud positiva frente al conocer.</p> <p>Contempla perspectivas diferentes a la propia, en el pensar y en el vivir.</p> <p>Dialoga con otros en el proceso de pensar críticamente.</p>	<p>Dialoga Concilia posturas Matiza Pide información / opinión Opina</p>	<p>Mensaje nº 981[En respuesta al nº. 934] Enviado por ----- el Martes, Marzo 13, 2007 00:41 Asunto re: colegio religioso</p> <p>[...] Me parece muy bien, Zaira, que hayas explicado tu experiencia, ya que nos sirve a los demás para ver cómo se trabaja en cada colegio.</p>

**Cuadro 33.** Categorías utilizadas para el análisis de evidencias de Pensamiento Crítico Reflexivo con ejemplos de los foros

## AA

Dimensión	Sub-dimensión	Características que lo evidencian	Indicadores	Ejemplo extraído del foro
Fundamentos subyacentes	Conoce su propio aprendizaje	Adquisición de las destrezas formales asociadas a cada nivel educativo	Comentarios en los que reconoce sus limitaciones. Indica la forma en que resuelve los problemas Se cuestiona a si mismo/a	Mensaje nº 1780[En respuesta al nº. 1673] Enviado por ----- el Viernes, Mayo 25, 2007 11:49 Asunto re: <i>Practicum</i> vs. alumnos
		Conocimiento sobre el propio proceso de aprendizaje		Hola a todos/as, Aparte de lo que marque la ley, mi experiencia es que necesitamos practicar como docentes con el tutor delante y sin tutor porque esto nos lleva a observar la diferencia
		Auto-observación		
Saber hacer		Distribución de la tarea en el tiempo disponible	Expresa experiencias que demuestran dominio de lo aprendido. Cuenta el éxito obtenido de sus acciones.	Mensaje nº 1001[En respuesta al nº. 963] Enviado por ----- el Miércoles, Marzo 14, 2007 12:40 Asunto re: ¿clases en circuito o test de Course Navette de Leger?
		Comprobación personal de lo aprendido		Hola a todos/as Quiero comunicarles que ya he aplicado el circuito en el 2º y 3º ciclo, dificultando los ejercicios en este último ciclo, debo decir que fue todo un éxito. Los alumnos salieron de la clase muy contentos de ver que eran capaces de realizar los diferentes ejercicios, y como para muchos eran ejercicios nuevos para ellos, esto los atraía más. Quiero resaltar que combiné estaciones de ejercicios para observar el nivel de capacidades físicas cualitativas en unas estaciones, y capacidades coordinativas en otras. El resultado fue que en las estaciones de capacidades coordinativas se vio un mayor espíritu de superación en los alumnos.
Quiere aprender		Aplicación de las herramientas adecuadas a los distintos aprendizajes	Pide información, consulta. Se refiere a lo importante que	Mensaje nº 1687[En respuesta al nº. 1517] Enviado por ---- el Miércoles, Mayo 16, 2007 22:53 Asunto re: Estilo propio

		Convicción acerca de la utilidad del aprendizaje	es superarse y lo hace. Se propone metas elevadas	<p>Hola, yo intento mantenerme al margen de las decisiones del maestro, sobretodo al principio. Ahora quizás le digo, y si lo hicieras así no te parece que iría mejor? Depende de la situación se lo digo en el momento o al acabar le hago un comentario, una opinión personal. Lo que si que hago es decirle siempre, que opinas o que crees, para que ella también me de su opinión i quizás hace cambiar la mía... nose, va bien compartir opiniones i poder reflexionar sobre ellas i sacar otra idea mejor.</p>
		Ejercitación y estudio independiente de las exigencias externas.	Expresa la importancia de saber y aprender. Narra experiencias de aprendizaje	
		Control personal del esfuerzo y ejecución.		
Esferas de desempeño	Intelectual cognitiva	Aprendizaje por sí mismo	<p>Cuenta algo que ha aprendido por su cuenta. Agradece alguna idea explicando que le fue bien con ella. Cuenta situaciones difíciles con optimismo y dice que servirá para aprender</p>	<p>Mensaje nº 875[En respuesta al nº. 870] Enviado por ----- el Lunes, Marzo 5, 2007 14:29 Asunto re: número de inmigrantes en una misma escuela</p> <p>hola! En principio, vuestras dudas son las que intenta recoger la ley, aunque como suele pasar: sin éxito. La intención es que en poco tiempo este "peso" que habéis comentado, se reparta más equitativamente... pero mi intervención es para proponer un cambio en este pensamiento.. ¿os imagináis la suerte que tienen los alumnos que conocen, juegan, abrazan y rien con otras culturas, nacionalidades, formas de entender el mundo, formas de pensar...? Quien no lo quiera ver así, a la larga se encontrara con problemas, pues el mundo avanza hacia una vida intercultural sin fronteras ni barreras concertada-publica.. aunque como no...eso es lo q pienso yo.</p>
		Desencadenamiento y dirección personal del aprendizaje		
		Interpretación de las situaciones difíciles como oportunidades y posibilidades de desarrollo		
	Autonomía afectiva	Sentido de identidad personal	Refuerza / aprueba. Anima/motiva. Agradece.	<p>Mensaje nº 1617[En respuesta al nº. 1613] Enviado por ----- el Domingo, Mayo 13, 2007 23:19 Asunto re: REFLEXION IMPORTANTE</p> <p>Sinceramente, me parece un tema muy grave. No entiendo como el colegio dice que no pueden hacer nada. Este caso</p>
	Propio valor personal	Pide ayuda.		
	Independencia de la autoridad	Continua adelante, a pesar de que todo el grupo tiene una posición distinta es		
	Expresan sus opiniones			

		con firmeza pero sin actitudes negativas o agresivas	capaz de mantener su criterio. Cuestiona.	debería ser denunciado. Una cosa es una bofetada o un cachete, pero otra cosa es cuando el niño llega con los magullones que has explicado.
		Independencia de otros que les animen constantemente o les apoyen para superar timideces, ansias y temores	Sigue adelante, ensaya, aprende a pesar de que haya posiciones encontradas. Mantiene su postura	
	Autonomía moral	Conducta ética	Se opone a las cosas que no le parecen correctas aunque vaya contra la autoridad. Denuncia injusticias. Muestra sus convicciones	Mensaje nº 1433[En respuesta al nº. 1427] Enviado por ----- el Sábado, Abril 28, 2007 16:01 Asunto re: ¿diálogo o castigo?  [...] Creo que NADIE tiene el derecho de ridiculizar. No es una buena medida pedagógica. (Hablando de un castigo impuesto por uno de los tutores)
		Locus de control interno		
		Existencia de un ideal independiente de la presión exterior		

**Cuadro 34.** Categorías utilizadas para el análisis de evidencias de Autonomía de Aprendizaje con ejemplos de los foros

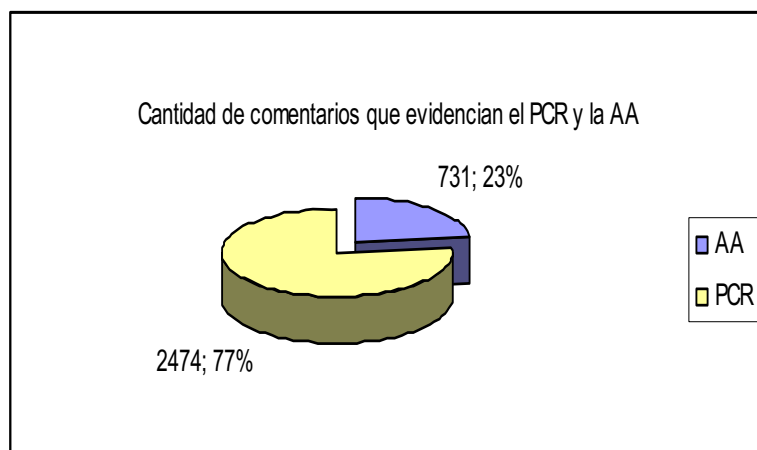
Una vez categorizados los comentarios de los foros de contenido, los hemos contabilizado y comparado, hemos analizado la coocurrencia entre códigos, y la valoración de estas evidencias se ha tratado por grupo, universidad y estudiante, como se verá a continuación.

Metacompetencias	Dimensiones	Subdimensiones	Cantidad de comentarios que evidencian:				
			Categorías/ Evidencias/ Indicadores		Sub Dimensiones	Dimensiones	
<b>AA</b>	Fundamentos subyacentes	Conoce su propio aprendizaje	auto observación	36	36	391	
			Quiere aprender	disposición	121		145
		pide información		24			
		Saber hacer	saber	83	210		
			saber hacer	127			
		Esferas de desempeño	Afectiva	actitud	53		162
	cuestiona			83			
	mantiene			26			
	Intelectual cognitiva		cognición	90	90		
			Moral	moral	88	88	
	<b>TOTAL</b>			<b>731</b>			
	<b>PCR</b>	Fundamentos subyacentes	Sensibilidad-contexto	sens-contexto	116	116	201
			Metacognitivo	explica	62	85	
				cuestiona	23		
Esferas de desempeño		Área cognitiva	concuerta	510	837	837	
			emite juicios	36			
			argumenta	106			
			aclara	108			
			aporta	415			
			complementa	172			
		Área afectiva	discrepa	224	942		
			dialoga	300			
			opina	281			
			pide opinión	163			
			positivo a conocer	58			
concilia posturas		62	942				
Matiza		78		942			
<b>TOTAL</b>			<b>2414</b>				

**Cuadro 35.** Cantidad de veces que aparecen comentarios en los foros, que evidencian o son indicadores de las características asociadas a la AA y el PCR.

Los resultados contenidos en la tabla los iremos aislando para comentarlos, haciendo el primer nivel de análisis mencionado y que se refiere al grupo en su totalidad.

El primer elemento que salta a la vista es la enorme diferencia que existe entre la cantidad de evidencias relativas al PCR y la AA, lo que puede explicarse bien por un desarrollo desigual de estas dos metacompetencias o bien porque el texto escrito es un medio mucho más idóneo para exhibir las características del pensamiento que la autonomía.



No obstante, el sólo hecho de participar y aportar sin exigencias exteriores, en sí mismo, denota autonomía de aprendizaje.

Gráfico 32. Cantidad de comentarios que evidencian PCR y AA

Por este motivo, para continuar con el análisis en lo sucesivo, consideraremos a cada metacompetencia en forma independiente estableciendo los pesos en forma relativa.

De los 2474 extractos que han sido categorizados en algunas de las dimensiones y subdimensiones del PCR encontramos también algunas ideas en cuanto a las enormes diferencias observadas entre AA y PCR en cuanto a cantidad. Nótese en el gráfico a continuación, que unas de las categorías o rasgos más altos, el segundo y tercero con mayor número de apariciones son “aporta” y “opina”, rasgos que pertenecen a las áreas cognitiva y afectiva respectivamente, y que a pesar de ser indicadores de la presencia del PCR, el hecho de aportar u opinar son contribuciones que como lo hemos expresado denotan AA.

Por ejemplo, cuando el tema es la competitividad mostrada por los niños en el aula y las reflexiones del grupo son en torno a como puede controlarse, uno de los participantes “aporta” ideas en este sentido:

Mensaje nº 1473[En respuesta al nº. 978]  
Enviado por ----- el Martes, Mayo 1, 2007 19:15  
Asunto re: Competitividad

Creo que aplicando una técnica que aunque no resta la competitividad, si suprime un poco la importancia de llegar el primero o el último.

Sería la siguiente:

- Los alumnos/as obtienen puntos por animación a su equipo (máximo de 10), posición en que se acaba la actividad (máximo de 5 puntos). - Empleo correcto de los materiales o cuerpo en la actividad (máximo de 10 puntos), - Respeto de las normas del juego o actividad (máximo de 10 puntos). - Respeto a los compañeros/as y material (máximo 10 puntos). - Etc.

Podemos valorar todo lo que se nos ocurran, premiando todo tipo de conceptos, procedimientos y actitudes. Realizaremos un cuadrante donde aparezca un número que serán los equipos, donde anotaremos los puntos de cada equipo al término de la sesión. Los alumnos/as pertenecerán a lo largo de todo el curso a todos los diferentes equipos mediante estrategias de organización, por lo que ayudarán a todos a conseguir puntos.

O cuando hay una compañera que ha comentado que tiene un problema en el aula, pues uno de los niños es un familiar que muestra de forma permanente una conducta disruptiva, y que en la última sesión cuando ella animaba al resto de sus compañeros él se ha puesto a llorar, ella “opina” que es por celos.

Mensaje nº 1058[En respuesta al nº. 1036]

Enviado por ----- el Domingo, Marzo 18, 2007 13:18

Asunto re: No se que más hacer...

Bueno Sofía, tampoco te preocupes tanto. Tampoco pasa nada si llora un poco. Intenta animarlo cuando pase. Y cuando lo rechazen en un juego, dile a los otros niños que no está bien, que se trata de cooperar, pero bueno, es cierto que los niños a veces pueden ser muy crueles.



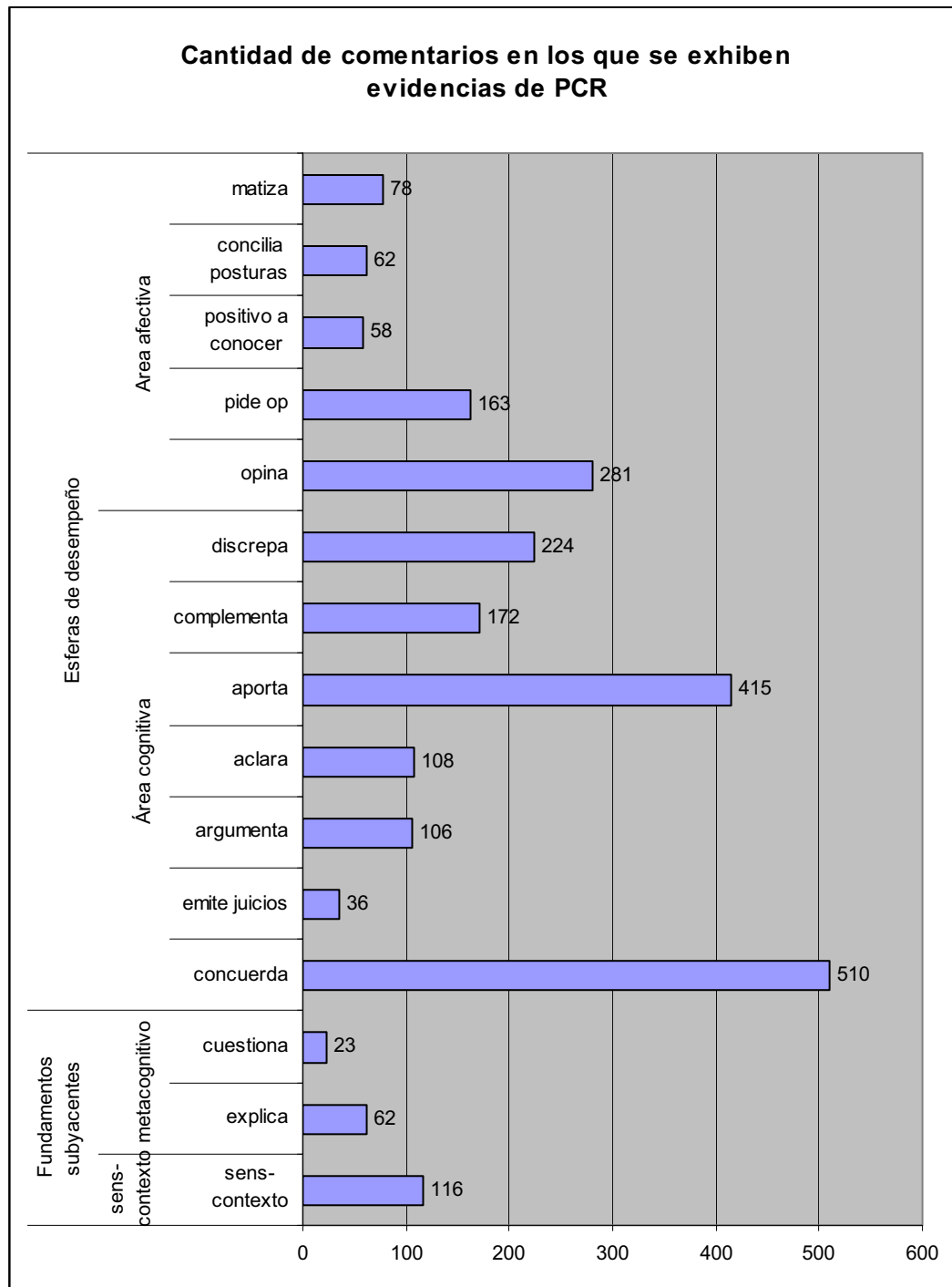


Gráfico 33. Cantidad de comentarios en los que se exhiben evidencias del PCR

En cuanto a los resultados del gráfico, ya hemos comentado dos de los rasgos más notorios en el grupo. El que tiene mayor frecuencia de aparición es “concuerta” y esto es fácilmente explicable, primero por una tendencia razonable y común a mostrar empatía con los otros, pero además está el hecho de que el grupo en su conjunto, lo constituyen estudiantes con un perfil bastante homogéneo y por lo tanto parece normal que coincidan en muchas de

sus creencias y opiniones. No obstante, si observamos la columna del indicador “discrepa” apreciamos el hecho, de que a pesar de que la concordancia es una postura mucho más cómoda para los humanos, esto no hace que frente a las situaciones que consideran inadecuadas lo hagan saber. Esta conducta unida a los comentarios en que los participantes “matizan y cuestionan” nos da el perfil de un grupo homogéneo pero no uniformado, y por lo tanto de unos participantes capaces de discutir y aclarar sus propios puntos de vista.

Veamos un ejemplo de “discrepa”, un compañero narra una situación en la que los padres de un niño con una conducta disruptiva, han decidido suspender su medicación argumentando una serie de razones: prolongación del tratamiento, edad del niño, escaso diagnóstico. El grupo en general se muestra favorable a este razonamiento, sin embargo después de varios comentarios uno de ellos comenta.

Mensaje nº 1133[En respuesta al nº. 1116]  
Enviado por ----- el Viernes, Marzo 23, 2007 11:25  
Asunto re: ¿educación o no medicación?

hola compañeros ¿educación o no medicación? creo que la pregunta ya esta mal echa... porque no ¿educación y medicación? No soy médico, pero si éste recomienda o no el uso de medicamentos habra que hacerle caso, que es el experto. Nosotros como maestros hemos de ser conscientes de sus características, por ejemplo, hacerle responsable de tareas, que se preocupe por algun aspecto... darle tareas, aunque no lo parezca, le ayuda.

Lo que está en clara oposición a las opiniones del grupo en general. Acompañando una de las características distintivas del PCR, como lo es la metacognición o pensamiento sobre sí mismo, aparecen aquellos comentarios en los que el participante “cuestiona” o “explica”, en los que el e-Diario ofrece un espacio para la reflexión sobre los temas que más preocupan al grupo y que por ello son propuestos por los participantes.

Otro indicador que se exhibe con frecuencia en los comentarios es la sensibilidad al contexto, los participantes en sus aportaciones lo demuestran en varias formas, una de ellas, dando detalles de las situaciones que quieren

exponer para ubicar a sus compañeros y que estos puedan opinar de forma contextualizada, como por ejemplo:

Mensaje nº 1142[En respuesta al nº. 1132]  
Enviado por ----- el Sábado, Marzo 24, 2007 15:42  
Asunto re: ¿castigo o refuerzo positivo?

Hola, un día a última hora tenía educación física con 5°. Pues claro, los niños andaban un poco alborotados, normal por la hora que era y porque era viernes también[...]

Igualmente son frecuentes los comentarios en los que el participante enfatiza que la práctica docente debe adaptarse al contexto, siendo distinta en función de las características particulares de la situación.

Mensaje nº 1099[En respuesta al nº. 904]  
Enviado por ----- el Martes, Marzo 20, 2007 14:51  
Asunto re: poli malo, poli bueno

[...]  
A partir de ese momento el maestro debe graduar el nivel de ser estricto o no según las circunstancias del entorno.

Otra forma en la que exhiben su sensibilidad al contexto es explicando directamente que ellos y ellas han desarrollado la capacidad para trabajar con las diferencias y ajustarse a ellas.

Mensaje nº 1480  
Enviado por ----- el Jueves, Mayo 3, 2007 10:10  
Asunto Nace o se hace

[...]  
Pero también he observado que con lo aprendido en estos tres años me he puesto en cuanto a capacidad de enseñanza por encima de muchos P.E.S. (Profesores de Secundaria) que pretenden que aprendan los niños sin atender a sus circunstancias personales

Junto con “discrepa y aporta” se señalan otra serie de indicadores del PCR en su subdimensión área cognitiva de la dimensión Esferas de desempeño, la suma de aportes alcanza los 837, en parte por las explicaciones que ya hemos

dado y porque “complementar, aclarar y argumentar” cobran una gran importancia para dar sus aportes de forma comprensible y sostenible, exponer y mantener posturas frente al grupo y para ofrecer la ayuda solicitada.

Un excelente ejemplo de ello lo encontramos en este post.

Mensaje nº 1595

Enviado por ----- el Jueves, Mayo 10, 2007 11:33

Asunto las webquest

Buenas a tod@s!!

¿Conoceis las webquest? Es una manera de trabajar con los alumnos aprovechando las nuevas tecnologías.

WebQuest:

WebQuest es una metodología de búsqueda orientada, en la que casi todos los recursos

utilizados provienen de la

Web. Fue propuesta por el profesor Bernie Dodge, de la Universidad de San Diego, en 1995.

Cada vez son más

utilizadas como recurso didáctico por los profesores,

puesto que permiten el abordaje de

habilidades de manejo

de información, propias del Modelo curricular cognitivo

respondiendo así a la meta educativa

del aprender a

conocer postuladas por la UNESCO frente al desafío de

educar en una sociedad altamente informatizada.

Para

desarrollar una WebQuest es necesario crear un sitio web

que puede ser construido con un editor HTML, un

servicio

de blog o incluso con un procesador de textos que pueda

guardar archivos como una página web.

Por último, dentro del PCR, en su dimensión Esferas de desempeño tenemos junto con “matiza y opina” -de los que ya hemos comentado-, “pide opinión, se muestra positivo a conocer y concilia posturas”, todos ellos indicadores de la subdimensión Área afectiva con 642 fragmentos categorizados.

Buen ejemplo de ello lo encontramos en los siguientes extractos.

Mensaje nº 1356[En respuesta al nº. 1148]

Enviado por ----- el Lunes, Abril 23, 2007 21:46

Asunto re: ¿Es bueno que el profesor participe en los juegos?

Yo tengo dos puntos de vista respecto al tema: 1.- Esta bien que participemos en ciertas actividades. Nos relacionamos con los niños y podemos llegar a conocerlos mejor. También podemos ver la eficacia de nuestros juegos o de nuestra metodología de trabajo. Que falla o que se debería mejorar. 2.- Por otro lado pienso, q debemos mantenernos un poco al margen como maestros. Que hay actividades en las que si que podemos participar pero hay otras en las que... nose, quizás nuestra postura correcta es la de ser maestros. También decir que desde fuera también podemos analizar nuestras estrategias de trabajo, y esto también nos puede ayudar a mejorar nuestra tarea como docentes.

Mensaje nº 857[En respuesta al nº. 793]

Enviado por ----- el Sábado, Marzo 3, 2007 13:28

Asunto re: ¿Diferencias culturales o discriminación?

En primer lugar querría daros a todos muchas gracias por responderme, ya que todas las opiniones son muy útiles (algunas para reforzar mis ideas en ciertos aspectos, y otras para hacerme ver la situación desde un punto de vista diferente).

En ambos comentarios se aprecia la disposición a la reflexión, en el primero la discusión se ha desarrollado en dos posturas diferenciadas, y este comentario traslada el énfasis del “o” al “y”, desde el punto de vista del pensamiento esto es muy importante, pues ofrece una visión renovada de los mismos argumentos, amplía la visión de todo el grupo en la discusión, de hecho, después de este comentario la discusión sigue transcurriendo por posturas mucho más consensuadas y que aportan más al grupo. En el segundo ejemplo no solo se intuye, sino que se expresa en forma directa una disposición abierta a la discusión, al diálogo y al aprendizaje.

Una de las ventajas claras del e-Diario, frente al resto de las actividades que normalmente ofrecen nuestras estrategias metodológicas, como docentes en el aula, es la posibilidad de opinar, argumentar, disentir, es decir de discutir y esta es su importancia; ya que en el propio proceso de expresar su opinión pone en práctica las distintas estrategias que desarrollan y son inherentes al PCR. El e-Diario en cierta forma es un generador de casos reales para el análisis y la discusión, Wasserman, refiriéndose al estudio de casos dice

Los docentes que se sientan cómodos con el aumento de la incertidumbre, que toleran bien la disonancia, que consideran que el hecho de no saber puede ser productivo y que la certeza absoluta puede resultar contraproducente, es probable que se inclinen por la enseñanza de casos (Wasserman, 2006, p. 41)

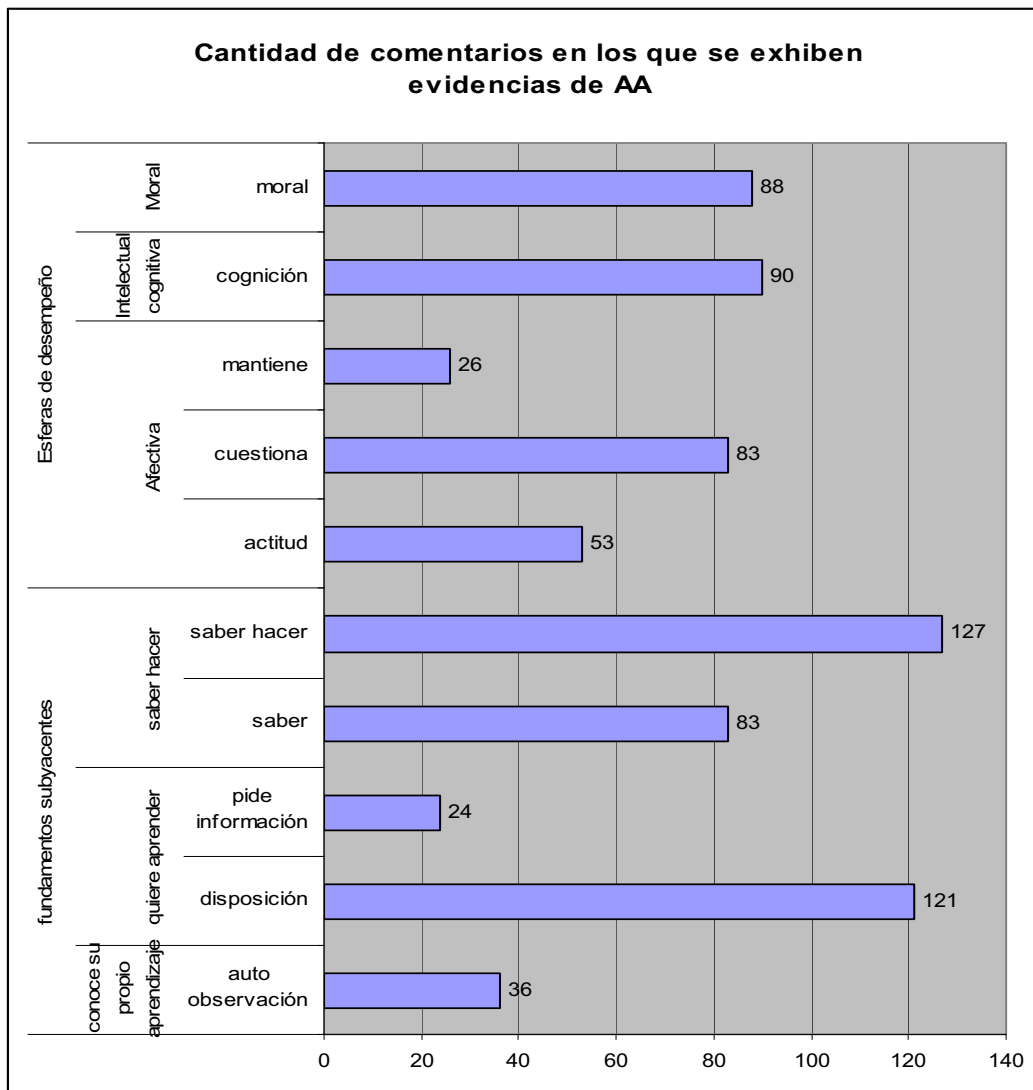


Gráfico 34. Cantidad de comentarios en los que se exhiben evidencias de la AA

Con una menor frecuencia que en el PCR, pero con cifras interesantes, se han podido identificar 731 fragmentos en los distintos foros de discusión del e-Diario, que consideramos indican la presencia de la AA en sus distintas dimensiones.

Si observamos la forma del gráfico 33 podríamos inferir, en base a la frecuencia, que hay cierta agrupación ordinal en tres conjuntos: Uno, por una parte destacan el “saber hacer” y la “disposición” con frecuencias superiores a 100; Dos, un segundo grupo con valores intermedios en el que estarían “saber” dentro de saber hacer, “cuestiona y actitud” como indicadores de la autonomía afectiva y autonomía “intelectual y moral”, y por último; Tres, con frecuencias menores a 50 aparecen la “autoobservación” dentro de conocer el propio aprendizaje, “pide información” dentro de querer aprender y “mantiene” como conducta de la autonomía afectiva.

De este último grupo, merece especial atención la autoobservación, ya que dentro del texto es el único indicador sobre el conocimiento de su propio aprendizaje, aunque si nos remitimos al hecho de que este último incluye la adquisición de las destrezas formales asociadas a cada nivel educativo, el hecho de estar en el nivel educativo en que se encuentran unido al aprendizaje global intrínseco del *Practicum*, el que si se constata de una forma mucho más sutil a lo largo de los foros, no necesariamente indique que no se haya desarrollado esta subdimensión de la AA. Dentro de este mismo subgrupo de baja frecuencia, aparecen también “pide información” y “mantiene” pero asociadas a las subdimensiones querer aprender y autonomía afectiva respectivamente, las que aparecen representadas por otros indicadores de media y alta frecuencia, por lo que podríamos afirmar que han tenido un buen desarrollo.

Siguiendo al hilo de esta dinámica de interpretación, en la que ponemos el énfasis en las subdimensiones por la suma de frecuencias más que en los indicadores en forma independiente, tenemos que hay indicios de un buen desarrollo de todas ellas a lo largo del pensamiento expresado en los foros, siendo las más altas el “saber hacer” con 210 comentarios y la autonomía afectiva con 172, lo que resulta particularmente interesante si lo relacionamos con las preocupaciones exhibidas en los temas de interés, pues como

habíamos visto su mayor preocupación está referida al *Quehacer en el aula: planificación, ejecución, evaluación* (176 comentarios) lo que se complementaría con el *saber hacer* y el segundo tema de preocupación que es el *Papel del maestro* (170 comentarios) está íntimamente relacionado con la *autonomía afectiva*, lo que resulta curioso es que aquello que más les preocupa es a su vez lo que más dominan como grupo.

A fin de ver en detalle algunos de los rasgos que se han mencionado hemos extraído algunos comentarios especialmente representativos, tanto de los contenidos como de las dinámicas presentadas en el hilo de discusión al que pertenecen.

Empezando por la dimensión de los fundamentos subyacentes de la AA hemos girado nuestra discusión en torno a tres elementos, conocer su propio aprendizaje, saber hacer y querer aprender

Hay una discusión que se da en torno a la postura del maestro y la respuesta que recibe de los alumnos de su grupo, después de varias intervenciones en las que parece recaer la responsabilidad en el comportamiento del grupo uno de los compañeros hace la siguiente reflexión.

Mensaje nº 1041[En respuesta al nº. 1020]  
Enviado por ----- el Viernes, Marzo 16, 2007 00:38  
Asunto re: Identidad docente y miedo al aula

Estimado Nauset.

¿Insinúas que esa mala onda nos obliga a tenerla el alumnado? ¿No será que no somos capaces de reconocer nuestras carencias?

Además de ser interesante la pregunta en sí misma, lo es el hecho de que cambia el rumbo de la discusión dada hasta ese momento, colocando en el centro de la solución la propia actitud del maestro, evidenciando la autoobservación.

A continuación se presenta un inicio de discusión en la que uno de los participantes expone una situación problemática existente entre los profesores de su centro de prácticas, el extracto elegido nos parece un buen indicador del saber hacer ya que vincula la situación a sus consecuencias desde el punto de vista educativo.



Mensaje nº 1430

Enviado por ----- el Sábado, Abril 28, 2007 09:42

Asunto ¿buen rollo en el profesorado?

Buenos días a todos/as!!

En grupos como el profesorado, se ve la importancia de las buenas relaciones.

[...]

Es muy importante tener compañeros en los cuales apoyarte, sentirte parte de un grupo

(como animales

sociales que somos) y poder cooperar para alcanzar metas comunes

El siguiente extracto es muy interesante ya que el participante exhibe una conducta totalmente autónoma frente al grupo, él es uno de los que ha promovido el foro de recursos y con este comentario anima a la participación de los demás, tanto agradeciendo sus intervenciones como proponiendo nuevos temas para que el foro no decaiga, nos parece un indicador de “saber hacer”

Mensaje nº 1559[En respuesta al nº. 1518]

Enviado por ----- el Lunes, Mayo 7, 2007 17:24

Asunto re: que usar?

Gracais a todas y todos! creo qu alguna idea seguro que pillaremos... y que decir de las nuevas tecnologías?

porque

creo que Ed.Fisica es donde no intervienen, ¿no?

o existe algun caso? yo solo he visto trabajar el video para alguna

demonstracion (tipo danza) o musica...

ordenadores¿?

Son muchos los ejemplos en los foros en los que se muestra la disposición a aprender, pidiendo información, sin embargo hemos elegido un extracto en el que la participante reflexiona acerca de lo importante que es para ella el aprendizaje que puede adquirir durante el *Practicum* en términos de su futuro docente.

Mensaje nº 1770[En respuesta al nº. 1621]

Enviado por ----- el Jueves, Mayo 24, 2007 19:37

Asunto re: Toma de decisiones

[...]  
opino que las prácticas me están entrenando en la HABILIDAD DE TOMAR DECISIONES, o como tú dices HABILIDAD DOCENTE, y realmente ese es el aprendizaje que más valoro de las mismas y al que más importancia le doy cada día porque es el que más me hace pensar y reflexionar sobre mi intervención. Creo que si un maestro no es capaz de tomar decisiones, no podrá enseñar, ya que lo primero es la actitud y el habituarse a cumplir una serie de normas y después aprenderán todo lo que haga falta y si contribuye en beneficio de su salud como la motricidad, pues mejor que mejor.

En cuanto a la dimensión de la AA referida a las esferas de desempeño en las que podemos encontrar evidencias de su desarrollo, en las que hemos incluido las áreas afectiva, intelectual cognitiva y moral, observamos como el grupo demuestra a lo largo de sus discusiones el desarrollo de autonomía en las tres áreas.

En el hilo de discusión *Recogemos lo que hemos sembrado* y que inicia con una comparación entre su rol como estudiantes y el paso a maestros, en el que comentan acerca de su cambio de mirada desde este nuevo papel, y dicen comprender mucho mejor lo que ha sido el rol de sus profesores y muchos de los comentarios y sentimientos expresados durante las clases, aparece este participante con un comentario en el que expresa su opinión a pesar de las posibles discrepancias del grupo, advirtiendo que es consciente de ello, y más aún cierra el comentario de una forma en la que exhibe su sentido de identidad personal dentro del colectivo de los maestros, por lo que nos parece un excelente ejemplo de la autonomía en el área afectiva .

Mensaje nº 1726 [En respuesta al nº. 1701]  
Enviado por ----- el Lunes, Mayo 21, 2007 17:50  
Asunto re: Recogemos lo que hemos sembrado

[...]  
Me voy a permitir ser sincero, aunque algunos de mis compañeros seguro que discreparán conmigo: La

autoridad  
del maestro de Primaria y Secundaria está por los  
suelos. Los niños han cambiado mucho, al ritmo de la  
sociedad. No hay más que ver la TV (como tú comentas),  
para mi, el opio del pueblo. Soy muy escéptico que esto  
cambie de aquí a unos años, como tampoco creo que cambie  
la sociedad.  
Pero,... ahí estamos nosotros para hacerlo lo  
mejor  
posible, y ser un referente bueno para nuestros  
alumnos,... espero que sirva para algo, por poquito que  
sea,  
valdrá la pena.

En la subdimensión intelectual cognitiva de la AA hemos mencionado como características que la evidencian el aprendizaje por sí mismo, desencadenamiento y dirección personal del aprendizaje o la interpretación de las situaciones difíciles como oportunidades y posibilidades de desarrollo, en el extracto que colocamos a continuación, aparece muy bien reflejada la última de estas características. Tras el comentario de un compañero que narra que se ha truncado su planificación por circunstancias imprevistas y en la que su clase ha resultado muy mal, otra compañera lo anima y resalta la importancia de su experiencia.

Mensaje nº 1409[En respuesta al nº. 1402]  
Enviado por ----- el Jueves, Abril 26, 2007 20:54  
Asunto re: ¿Qué hacer?

Hola Manuel. La verdad es que da mucha rabia cuando has planeado tu sesión y por diversas circunstancias no la puedes llevar a cabo como quisieras, pero por eso no pienses que el día de hoy ha sido malo por no saber que hacer cuando te vistes en esa situación, todo lo contrario; piensa que ahora sabrás mejor qué hacer si te vuelve a pasar, porque quisás nunca te hubieses planteado lo que harías si te quedas sin dar la clase en un día como hoy. Ahora piensa qué juegos o actividades puedes realizar con grandes grupos y así sabrás reaccionar la proxima vez

La autonomía moral sea tal vez una de las dimensiones más complejas y elevadas de la vida misma, enfrentada en cierto sentido con muchas de las actuaciones de la época, ¿hasta qué punto hacer lo correcto puede ser opuesto a lo estratégicamente conveniente?, no es fácil conformar una ética personal y ser coherente con ella. En el comentario a continuación, se aprecia como la participante cuestiona el tema de los valores transmitidos por los medios de comunicación y su relación con la labor docente, sino que además aporta una posible solución para reducir su efecto utilizando los medios disponibles, lo que asumimos como indicador de autonomía moral.

Mensaje nº 1738[En respuesta al nº. 1508]

Enviado por ----- el Martes, Mayo 22, 2007 17:05

Asunto re: La cultura del esfuerzo

Está muy claro que cada vez cuesta más motivar a los alumnos para que sigan el camino adecuado y no sigan los patrones de vida tal como reflejan algunos medios de comunicación. Pero esta tarea no es solo del profesor del colegio, sino ante todo de sus padres, quienes desde pequeños deben crear un ambiente social en el niño en que se reflejen todas aquellas acciones positivas para su futuro. Es cierto que por muy buenos consejos que te den y muchos estudios que te quieren dar, cuando un niño no quiere, es muy complicado que entre en razón, pero nunca se debe bajar la guardia. También creo que ya que la tele, la prensa y demás no hace más que machacar a los adolescente con modelos de vidas poco comunes y con personajes muy influyentes, deberíamos sacar partido de todo esto y no sólo comentar las malas formas de vida de ciertos personajes o sus modo de vivir, sino también destacar aquellas figuras que por su entrega con los más desfavorecidos o su implicación y buenos resultados en algún deporte ha logrado ser personas con una gran relevancia en el mundo social. [...]

### 6.3.2. Por Universidad participante

Como habíamos mencionado, los foros también pueden ser analizados por subgrupos en función de las universidades participantes y sus tutores, de ese modo tenemos, datos que resultan interesantes, en el cuadro que aparece a continuación se muestran los totales diferenciados de acuerdo a la universidad para los siguientes datos: total de comentarios categorizados como indicadores dentro de cada dimensión, con su media correspondiente y la cantidad de participantes incluidos.

	Universidad								
	UB			UG			ULPGC		
	Media	Suma	N total	Media	Suma	N total	Media	Suma	N total
PCR / FS / Sensibilidad al contexto y Metacognición	7,36	81	11	2,00	54	27	3,88	66	17
PCR / ED / Areas cognitiva y actitudinal	57,45	632	11	22,63	611	27	67,71	1151	17
AA / FS / Saber, querer aprender y saber hacer	10,45	115	11	4,19	113	27	10,82	184	17
AA / ED / Autonomía afectiva, intelectual cognitiva y moral	10,55	116	11	3,33	90	27	8,94	152	17

**Cuadro 36.** Total de participantes por universidad, frecuencia de aparición de los indicadores y media.

En la tabla se aprecia una diferencia importante entre universidades, de hecho la Universidad de Barcelona tiene el grupo más reducido, sin embargo tiene las medias más altas en casi todas las dimensiones. Para apreciarlo mejor hemos incluido un gráfico en el que aparecen las medias comparadas.

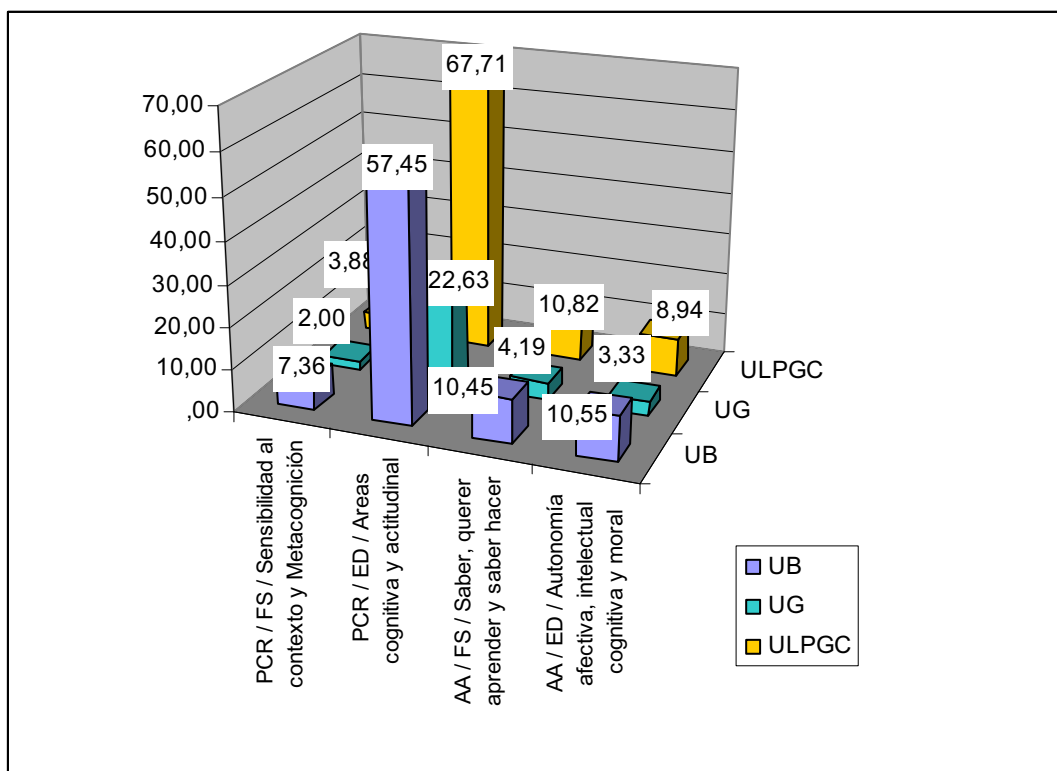


Gráfico 35. Comparación de medias de los indicadores por dimensiones de PCR y AA por universidad participante.

En el gráfico se ratifica nuestra observación, el grupo de la UB ha sido mucho más explícito en sus comentarios demostrando rasgos categorizables de PCR y AA, le sigue la ULPGC y por último está el grupo más numeroso que corresponde a la UG el cual está compuesto por dos grupos clase, la explicación de ello pensamos encontrarla en varios factores.

El primero de ellos y más importante es la no correspondencia exacta en los períodos de *Practicum*, de este modo, la experiencia contó con una coincidencia relativa de fechas, se basó en el inicio y cierre del *Practicum* de la UB como principal promotora y en el caso de las otras dos universidades este coincidió solo en parte, de hecho la UG inició sus aportes al e-Diario el 20 de Abril mientras que la UB y la ULPGC habían iniciado desde 20 de Febrero, dos meses antes. Otro elemento que puede haber afectado es el hecho de que en la UG contaban con otros recursos virtuales en forma simultánea al e-Diario, lo que pudo restar relevancia a este último. En cuanto a la elevada cantidad de indicadores encontrados en los aportes de los miembros de la UB pensamos que también puede haber estado influido por la relevancia dada al recurso en las sesiones presenciales, siendo esta una innovación propuesta por su

profesora, es posible que esto haya influido en el comportamiento de la profesora y del grupo y por otra parte el hecho de que se les aplicara el cuestionario inicial en el que se les hacía reflexionar acerca de experiencias en las que consideraba presente el PCR y AA ha podido ser un sesgo a la hora de hacer sus aportaciones, lo que podría dar pistas de la importancia que tiene en los estudiantes contemplar esta posibilidad de forma explícita.

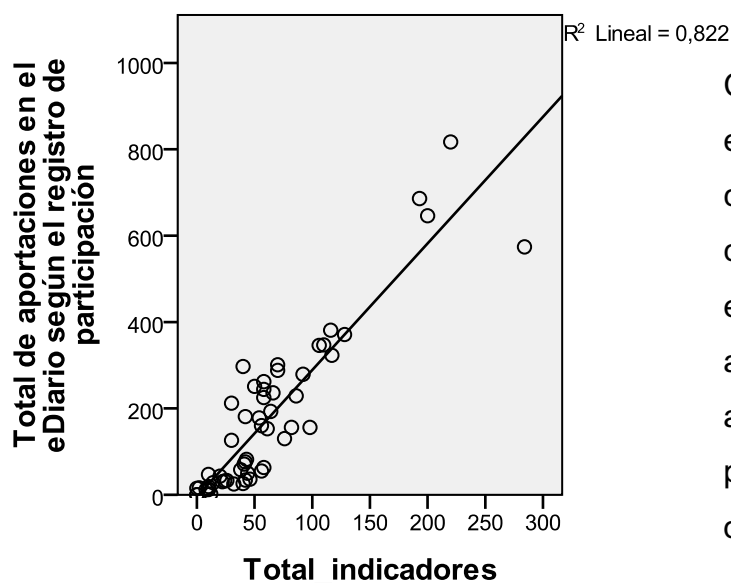
En este sentido hemos querido presentar la correlación existente entre el número de aportaciones hechas y la presencia de indicadores, lo que se muestra a continuación.

**Correlaciones**

		Total de aportaciones en el e-Diario según el registro de participación	Total_indicadores
Total de aportaciones en el e-Diario según el registro de participación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1  55	,906** ,000 55
Total_indicadores	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,906** ,000 55	1  55

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Cuadro 37.** Correlación entre número de aportaciones e indicadores de PCR y AA



Como se aprecia, tanto en el gráfico de dispersión como en el índice de correlación obtenidos, existe una correlación muy alta entre la cantidad de aportaciones hechas y la presencia de indicadores de PCR y AA

Esta coincidencia estadística explica dos cosas, a nuestra manera de ver, por un lado es cierto que en la medida en que hay más aportaciones se pueden analizar más aportes y por lo tanto encontrarse más indicadores, pero por otra parte esto reafirma la idea de que la posibilidad de desarrollar tanto el PCR como la AA es mayor en la medida en que ambas metacompetencias se ponen en acción, es decir en la medida que se dan contextos de actuación en los que ponerlas en práctica, lo que nos parece valioso y refuerza nuestra tesis de que el e-Diario parece un recurso idóneo para el desarrollo de ambas metacompetencias.

Si separamos los grupos de la UG a fin de verificar las posibles influencias de sus tutores, observamos que estas aparentemente no han tenido influencia sobre el comportamiento de los estudiantes y su nivel de participación o la cantidad de indicios encontrados que denotan el PCR y la AA como puede apreciarse en el gráfico a continuación.



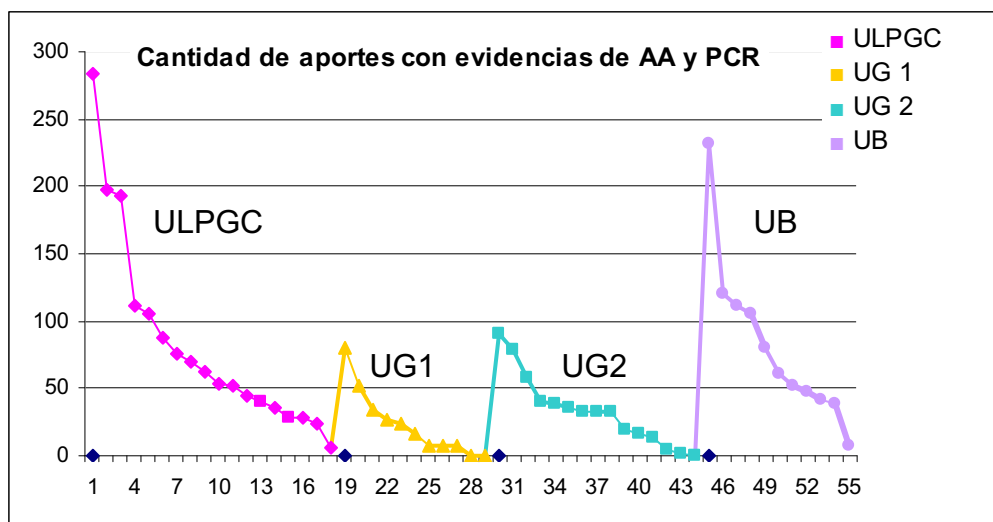


Gráfico 36. Cantidad de aportes con evidencias de AA y PCR por universidad y grupo de estudiantes.

Reforzando lo que hemos mantenido hasta este punto, parece que el e-Diario resulta un recurso útil y apreciado por los estudiantes durante sus prácticas, independientemente de la localidad a la que pertenezcan, más útil en la medida en que es una estrategia de acompañamiento del *Practicum*, período en que los estudiantes confrontan situaciones nuevas e inesperadas a la vez que pierden el contacto habitual con su grupo de referencia y sus profesores. El hecho de que haya diferencias individuales marcadas en cuanto a la participación, no es más que el reflejo de la realidad de los grupos humanos en que algunos somos más dados a participar que otros.

### 6.3.3. Por participante

Comparando la cantidad de indicadores exhibidos por cada participante, también podemos encontrar grandes diferencias, a continuación aparece una tabla en la que se han ordenado en función de la frecuencia de comentarios hechos y categorizados. Como se puede apreciar hay un amplio rango que va desde ninguna evidencia hasta 283. Vale decir, que el hecho de que un participante haya obtenido ninguna o muy baja cantidad de indicadores de PCR y AA no es equivalente a que no posea estas metacompetencias, sin embargo en el e-Diario no ha demostrado su desarrollo, en la mayoría de los casos esto se debe principalmente a una baja contribución, ya que, como se estableció

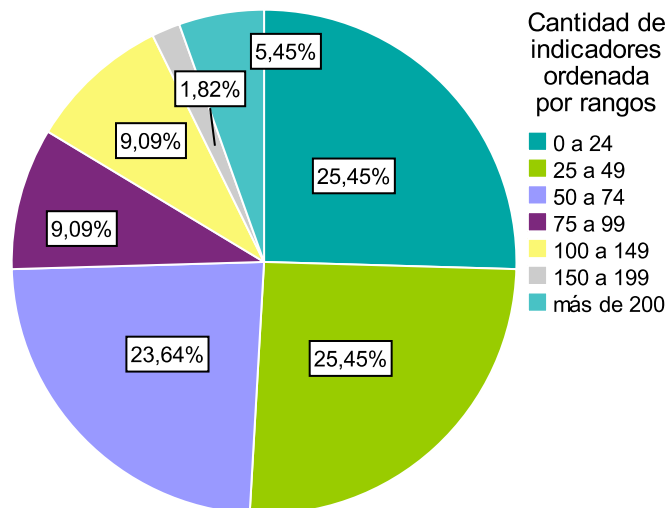
antes, la correlación entre la aparición de indicadores y la cantidad de aportaciones hechas es muy alta.

Adrián	283	Aday	54	Sofía	28
Jorge	232	Raul	52	Juan	26
Pedro	198	José Luis	52	Valentín	24
Zaira	193	Marcos	52	Rumen	24
Anna	120	Isabel	48	Nieves	20
Laia	112	Jennifer	44	Antonio B	16
Estefanía	112	Jesús	41	Macarena	16
Oscar	106	Agustín	40	Francisco E	14
Pol	105	Nauzet	40	David	8
Sara	90	Miriam	39	Alberto	8
Aarón	88	Carmen	38	Antonio Me	8
Joan	80	José Antonio J	36	José Ignacio	8
José Antonio M	80	Sara	36	Diego	6
Manuel	78	Antonio Ma	34	Encarnación	4
Sonia	76	Lucía	32	Antonia	1
Taysa	70	Sonia M	32	Antonio	0
Mónica	62	Sara	32	Rafael	0
Jordi	61	Francisco H	28	Ricardo	0
Esther	58				

**Cuadro 38.** Participantes ordenados por frecuencia de comentarios indicadores de PCR y AA.

Tratando de dar algún orden a estos datos, hemos separado al grupo en siete subgrupos en función de la frecuencia de aparición de indicadores. Pensando en la tarea a realizar y la cantidad de semanas (20) que duró la experiencia, creemos que sería correcto considerar, tomando al propio grupo como referencia, que a partir de 25 ya es una cantidad de indicadores media o regular, por lo que podríamos decir que ha habido un 25.45% de participantes que han exhibido un nulo o bajo desarrollo de las metacompetencias, un 49.09% de buen desarrollo y un 25.45% que han demostrado un desarrollo muy alto.

Cantidad de indicadores ordenada por rangos		
	Frecuencia	Porcentaje
0 a 24	14	25,5
25 a 49	14	25,5
50 a 74	13	23,6
75 a 99	5	9,1
100 a 149	5	9,1
150 a 199	1	1,8
más de 200	3	5,5
Total	55	100,0



**Cuadro 39.** Cantidad de indicadores ordenada por rangos

**Gráfico 37.** Porcentaje de representación de los rangos de aportaciones

Otro rasgo que nos parece importante mencionar por ser indicativo de la AA es el inicio de los hilos de discusión, ya que esto significa una actitud abierta a conocer y utilizar los recursos disponibles para solventar situaciones. El 64% de los participantes, iniciaron al menos un hilo de discusión, en especial queremos destacar el caso de uno de los participantes Ricardo, que a pesar de no encontrar ningún indicador de AA en sus comentarios, inició tres hilos de discusión. Por otra parte los participantes que más indicadores mostraron en sus comentarios no son los que más hilos de discusión iniciaron, a continuación aparece un gráfico en el que se presenta el porcentaje de estudiantes que iniciaron desde ninguno hasta ocho hilos de discusión en los foros.

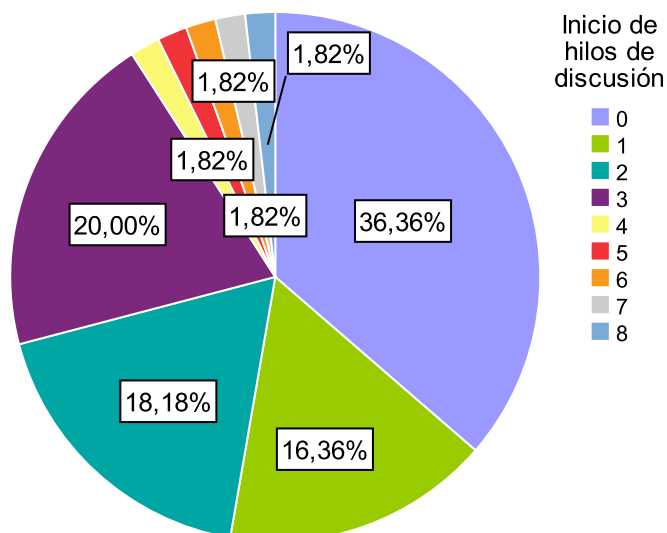


Gráfico 38. Porcentaje de estudiantes que iniciaron 0,1,2,3,4,5,6,7u 8 hilos de discusión.

En principio se categorizó también el diálogo como indicador, sin embargo en función de la profusión del mismo y de que bien sea aludiendo a un compañero/a en particular o a todo el grupo, casi la totalidad de los mensajes tenían una intención de diálogo, no lo hemos reflejado, sin embargo es importante mencionar que este es el mecanismo por excelencia para generar y reconstruir significado, para aprender colaborativamente y para desarrollar el PCR y en muchas ocasiones la AA.

Si focalizamos un poco más estos análisis, específicamente en el grupo de la UB que es del cual tenemos medidas iniciales y finales, podemos mostrar los indicadores acumulados de las metacompetencias y con ello observar algunas de las dimensiones que más se han favorecido.

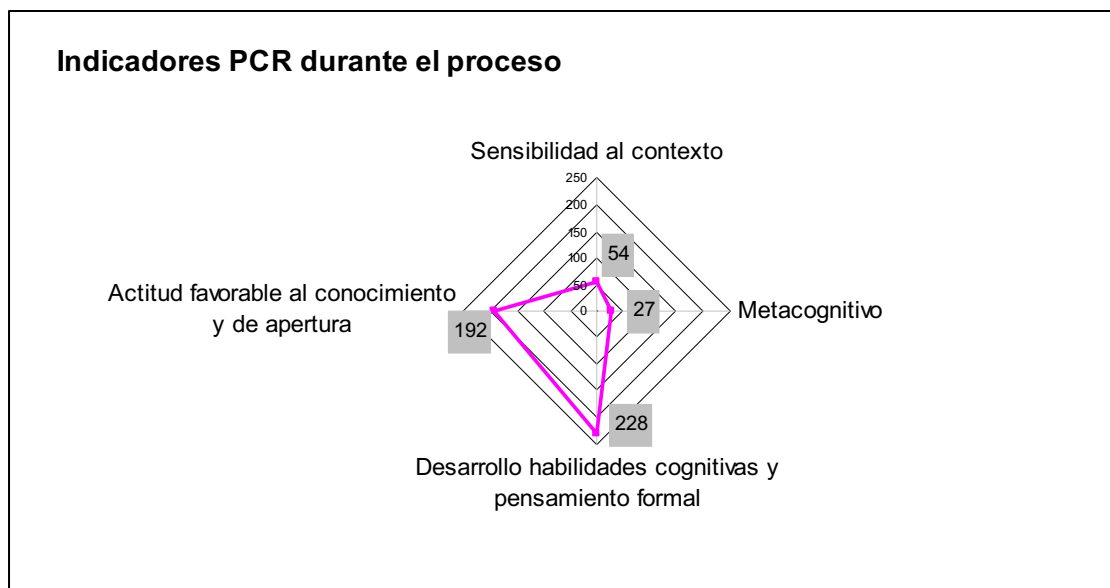


Gráfico 39. Indicadores de PCR acumulados durante el proceso en el grupo UB

Según los resultados la dimensión del PCR que más se ha evidenciado durante los intercambios en los foros es la de las áreas subyacentes, recordando los rasgos incluidos en el desarrollo de habilidades cognitivas y pensamiento formal, tiene bastante sentido, ya que esta comprende el Desarrollo de habilidades cognitivas: Análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Desde el punto de vista formal se muestra: Bien argumentado, fundamentado, estructurado, defendible, convincente, el dialogar intercambiando puntos de vista en forma escrita conlleva necesariamente el desarrollo de estas habilidades.

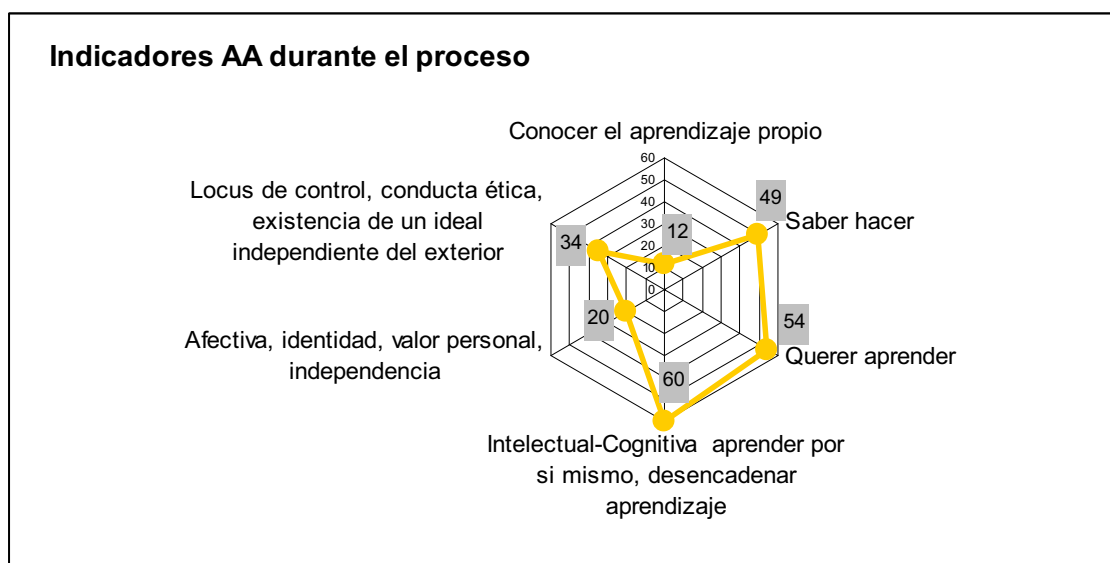


Gráfico 40. Indicadores de AA acumulados durante el proceso en el grupo UB

En cuanto a los indicadores de AA parece que el desarrollo podría haber sido más uniforme, ocupando las tres posiciones con mayor frecuencia la dimensión *Intelectual cognitiva* que para nosotros incluye: Aprendizaje por sí mismo, Desencadenamiento y dirección personal del aprendizaje, Interpretación de las situaciones difíciles como oportunidades y posibilidades de desarrollo. La subdimensión *Querer aprender* que se evidencia en Convicción acerca de la utilidad del aprendizaje, Ejercitación y estudio independiente de las exigencias externas, Control personal del esfuerzo y ejecución; y el *Saber hacer* que se traduce en Comprobación personal de lo aprendido, Aplicación de las herramientas adecuadas a los distintos aprendizajes y Distribución de la tarea en el tiempo disponible. Parece que todas estas conductas están muy asociadas tanto al período de *Practicum* como a la exigencia de incorporarse en una experiencia como esta.

No olvidemos que como ya se ha señalado, hay ciertos indicios de desarrollo tanto del PCR como de AA que no pueden ser incluidos en esta contabilización de aportes, como por el ejemplo el hecho de la participación en sí misma vista en la cantidad de aportaciones y en la intención de diálogo de casi todas ellas, o el inicio de los hilos de discusión.

En cualquier caso podemos afirmar que durante el proceso se ha establecido una dinámica enriquecedora que ha cumplido con varios objetivos importantes en el marco del *Practicum*, tanto desde el punto de vista emocional como experiencial y de aprendizaje y que en la opinión expresada por los propios actores, así como por las evidencias contabilizadas y/o analizadas el e-Diario parece ser un excelente acompañante para este período y el desarrollo de las metacompetencias AA y PCR.

## 7. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

### 7.1. Introducción

Siguiendo con el modelo de acción propuesto, a continuación haremos el análisis de los distintos elementos relativos al producto o resultado de la experiencia.

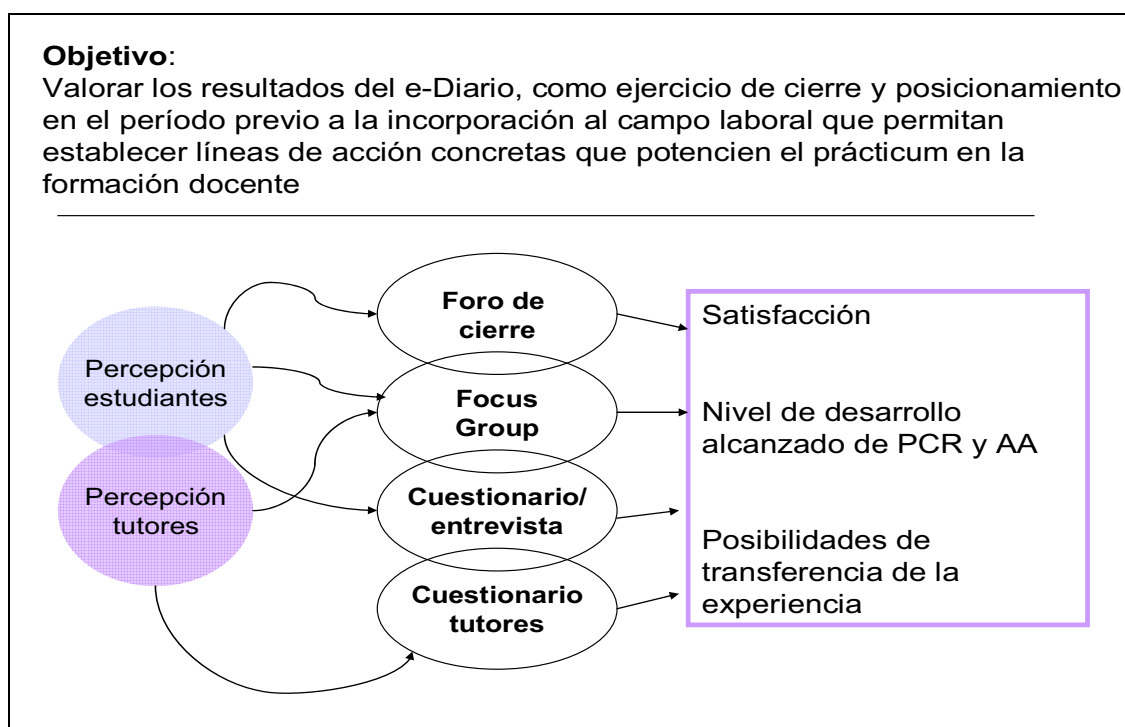


Gráfico 41. Objetivo de logro de los elementos al momento de cierre del proceso.

Como se puede apreciar en el gráfico que antecede, para el análisis de esta última fase contamos con una serie de instrumentos que sirvieron para recoger información relativa a la satisfacción, la percepción del nivel de desarrollo alcanzado en las metacompetencias propuestas y las posibilidades a futuro de la estrategia, igual que en el apartado anterior, la amplitud y riqueza de los resultados hace que no sea fácil una exposición en la que se capten todos los matices y posibilidades sin embargo intentaremos incluir todos los aspectos de la forma más estructurada y didáctica posible.

## **7.2. Competencias**

Para valorar el desarrollo de las competencias a nivel de resultado final tomaremos el grupo de la UB, a cuyos participantes se les hizo una entrevista final y aplicó un cuestionario<sup>18</sup>, los resultados de ambas estrategias las iremos analizando en detalle y contrastando con los indicadores exhibidos durante el proceso, esta información a su vez tiene dos niveles diferenciados, por estudiante y por dimensión y subdimensión de las competencias. Un dato destacable es el hecho de que tanto en la entrevista como en el cuestionario hubo preguntas referidas al desarrollo de la competencia, así como, respecto a las bondades del e-Diario y su posible efecto en este desarrollo, los resultados son autovalorativos y basados en la percepción de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje.

### **7.2.1. Percepciones acerca del PCR**

#### **Sensibilidad al contexto**

Hemos afirmado desde el planteamiento de las categorías iniciales que uno de los fundamentos subyacentes al PCR es el hecho de que se muestra *sensible al contexto*, esto es, matizado por las circunstancias excepcionales o irregulares, limitaciones especiales y contingencias. No objetivo o dependiente de los intereses del sujeto que piensa y exhibe una respuesta razonada y coherente con la situación.

A este respecto, en el cuestionario, se pidió que expresaran su acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 (Total desacuerdo) a 5 (Total acuerdo) calificando **en qué medida, el e-Diario ha promovido:**

---

<sup>18</sup> Anexos N° 6 y 7



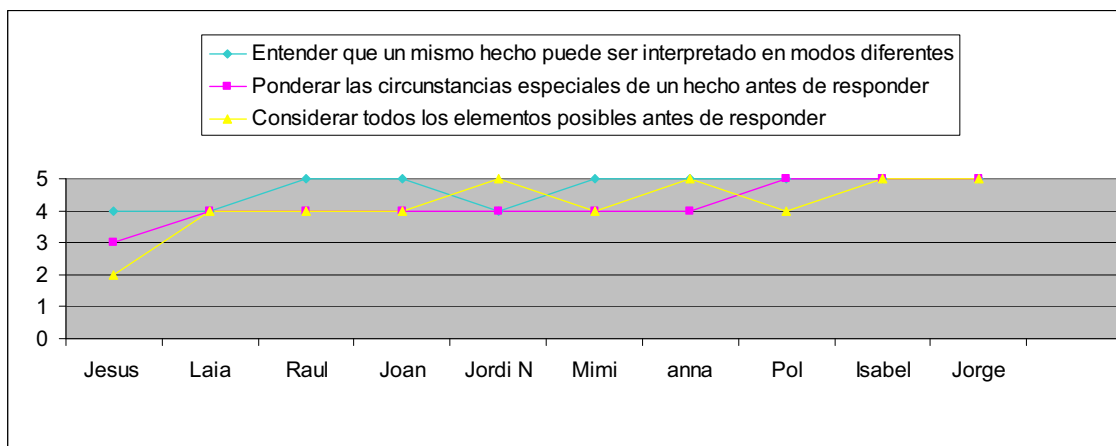


Gráfico 42. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre sensibilidad al contexto

	Jesús	Laia	Joan	Mimi	Raul	Jordi	Pol	Ana	Isabel	Jorge	Prom
Entender que un mismo hecho puede ser interpretado en modos diferentes	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4,7
Ponderar las circunstancias especiales de un hecho antes de responder	3	4	4	4	4	4	5	4	5	5	4,2
Considerar todos los elementos posibles antes de responder	2	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4,2

En el gráfico y la tabla se observa que salvo uno de los participantes, todos están muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el e-Diario ha sido una estrategia que favorece el desarrollo de la sensibilidad al contexto y hay dos participantes que están totalmente de acuerdo en las tres preguntas.

En la entrevista también se hicieron preguntas a este respecto. A la pregunta

Quando 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? (Pregunta 1 de la entrevista)

La totalidad de los participantes coincidieron en que les había parecido fácil y muy importante el establecimiento de estas relaciones, algunos comentaron ciertas dificultades para encontrar la información así como para asociarla al colegio en aquellas instituciones en que los niños no pertenecen al barrio en el

que se encuentra la escuela. A continuación copiamos una de las respuestas dadas por ser una muestra de que se ha asumido esta característica del PCR.

Difícil no, lo que ha sido es poco a poco y me ha sorprendido que es a lo largo del tiempo, o sea tu puedes encontrar una información ahora y ella va cobrando sentido poco a poco, tu conoces el nivel socioeconómico de los niños influyen de una manera, no es algo directo y lineal, no es como decir, ah pues como son pobres entonces tal y tal cosa, no, es mucho más complejo que eso... hay ciertos comportamientos que se explican por las características pero es necesario un análisis constante. Yo creo que es muy importante, porque si tienes la ayuda de los padres el colegio puede hacer mucho más, si esta ayuda existe muy probablemente el niño podrá hacer estudios superiores, en cambio si no es así todo se dificulta, hay que trabajarlo mucho más prácticamente en el aula. (Respuesta de Pol a la primera pregunta de la entrevista)

También se hizo la siguiente pregunta:

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? (Pregunta 2 de la entrevista)

En este caso los participantes coinciden en que han descubierto esa relación o al menos le otorgan mucha más importancia después de las prácticas, señalan que la realidad les ha mostrado esas vinculaciones, pero no comentan acerca de la facilidad o dificultad, se concentran en la importancia.

Antes de empezarlo a hacer te crees que no, que simplemente al ver el colegio te darás cuenta de las cosas, pero cuando consigues la información, ves lo tremendamente vinculado que está el estatus social que tienen los padres de los niños, etc. O sea que esto me ha ayudado mucho a ver su importancia (Respuesta de Jorge)

Retomando la cantidad de aportes hechos, por este subgrupo (UB), a lo largo del período de discusión de los foros que son indicadores de sensibilidad al contexto tenemos

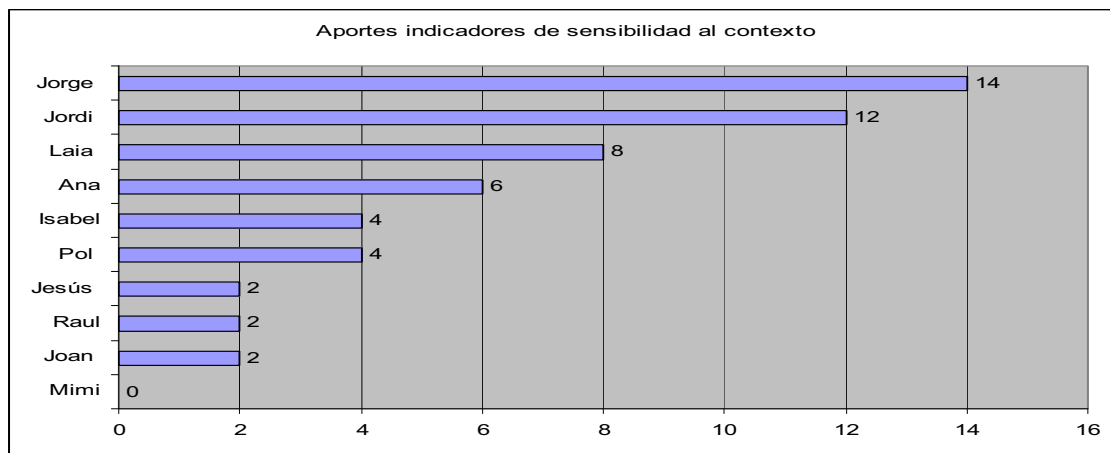


Gráfico 43. Aportes indicadores de sensibilidad al contexto en los foros de discusión

Asumiendo las tres fuentes de información solo hay un participante que no parece haber aprovechado la experiencia de la manera más óptima, se trata de Jesús que coincidentemente en el cuestionario, entrevista y aportes en los foros obtiene bajas calificaciones u ofrece una respuesta poco significativa a este respecto, y que además declara el menor acuerdo respecto a que el e-Diario sea una herramienta eficaz para desarrollarlo. Hay uno que coincide en las puntuaciones más altas tanto en el cuestionario como en la cantidad de aportaciones, se trata de Jorge. También encontramos a una participante, Mimi que a pesar de otorgarse altas puntuaciones no ha acumulado ninguna aportación en este sentido. El resto del grupo parece haber alcanzado un desarrollo óptimo, y atribuirle en parte al e-Diario este desarrollo.

### Metacognición

El segundo fundamento que subyace al PCR es la *metacognición*, esto es que piensa sobre sí mismo, se muestra interesado por su veracidad y validez, está sometido a autoevaluación y por lo tanto es autocorrectivo.

Al respecto, en el cuestionario se pidió que calificaran con qué frecuencia 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre) actuaban en la forma descrita:

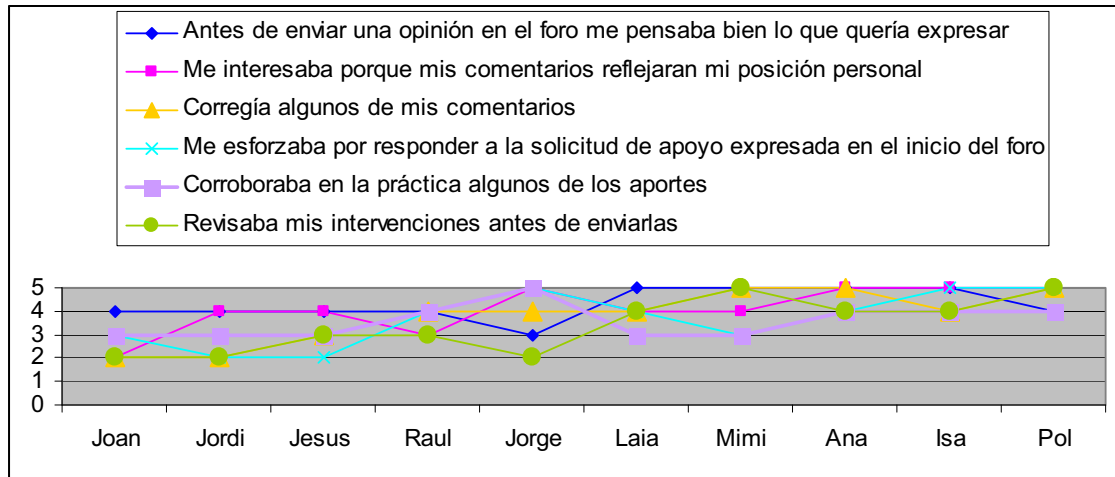


Gráfico 44. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre metacognición

Lo que se corresponde con los datos de la siguiente tabla

	Joan	Jordi	Jesus	Raul	Jorge	Laia	Mimi	Ana	Isa	Pol	Prom
Antes de enviar una opinión en el foro me pensaba bien lo que quería expresar	4	4	4	4	3	5	5	5	5	4	4,3
Me interesaba porque mis comentarios reflejaran mi posición personal	2	4	4	3	5	4	4	5	5	5	4,1
Corregía algunos de mis comentarios	2	2	3	4	4	4	5	5	4	5	3,8
Me esforzaba por responder a la solicitud de apoyo expresada en el inicio del foro	3	2	2	4	5	4	3	4	5	5	3,7
Corroboraba en la práctica algunos de los aportes	3	3	3	4	5	3	3	4	4	4	3,6
Revisaba mis intervenciones antes de enviarlas	2	2	3	3	2	4	5	4	4	5	3,4

Pensando en cada una de las preguntas y cómo podrían afectar el resultado general tenemos que la conducta *Antes de enviar una opinión en el foro me pensaba bien lo que quería expresar* es la que tiene un promedio más alto 4.3 frente a la que obtuvo el peor promedio *Revisaba mis intervenciones antes de enviarlas* con 3.4 casi un punto de diferencia. Entendemos por una parte que si un comentario está suficientemente meditado previamente su nivel de

corrección debe ser mínimo, esto podría ser una de las causas de esta diferencia, otra es el hecho de que es menos costoso en tiempo y esfuerzo el pensar sobre algo que disponer de las herramientas conceptuales para corregir lo escrito. Por otra parte, analizando las respuestas por participante tenemos que a pesar de que los promedios se sitúan por encima de 3 lo que implicaría que estas conductas se dan con una frecuencia media y alta, hay algunas respuestas individuales que llegan a 2 y que llaman la atención. Las puntuaciones por sujeto nos permiten hacer dos grupos, por un lado los cuatro participantes que aparecen en el gráfico de izquierda a derecha que se perciben con una frecuencia menor en las conductas señaladas, lo que nos diría que hay una menor tendencia a la metacognición, y los seis de derecha izquierda que han coincidido en una alta frecuencia en estas mismas conductas.

Esta información la debemos complementar con lo obtenido en la entrevista y los foros de discusión y con ello encontramos un cambio sustancial, en un esfuerzo por “reducir” la información obtenida en la entrevista, podríamos decir que para la pregunta

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? (Pregunta 9 de la entrevista)

Un estudiante, Jesús, señala “no hubo grandes diferencias entre los maestros observados y mi propio estilo”, el resto del grupo afirma que ha habido cambios en su forma de ver la enseñanza, dos de ellos autoevalúan su desempeño respecto a lo observado y hablan del mejoramiento, uno menciona el proceso de incorporación constante que ha supuesto esta práctica y cinco hacen comentarios evaluativos de los maestros observados, comparándolos entre ellos y con su propio desempeño y finalmente se posicionan respecto al estilo de enseñanza que tendrán en el futuro, a continuación reproducimos la respuesta de Joan el cual se encuentra en el grupo de participantes que otorgó puntuaciones de 2 y 3 en algunas de las respuestas.

Si, porque comparas con mucho maestros, malos, buenos. A veces dices, esto yo nunca lo haría así pero en este momento parece

adecuado, esto en ese momento puede ser bueno, comparas entre ellos y luego contigo mismo constantemente. [...]  
(Respuesta de Joan)

Como se ha mencionado en la respuesta se aprecia la reflexión sobre sus opiniones y creencias en base a la observación de distintos modelos y el éxito en la práctica y su contraste como un proceso permanente de búsqueda hacia el mejor desempeño.

También en la entrevista se planteó la posible influencia de la dinámica y los temas discutidos en los foros como fuente de reflexión a través de la siguiente cuestión:

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? (Pregunta 13 de la entrevista)

A estas preguntas la respuesta fue muy satisfactoria porque la casi totalidad de los estudiantes mencionan un proceso de reflexión que los conduce al cambio o reafirmación de sus posturas, pero como producto del análisis y revisión de sus creencias y opiniones.

Pensando en el niño conflictivo... no, había algunas que se salían de lo que yo pensaba, había veces en las que miraba algo y decía ay que bien! esto lo puedo incorporar y hacerlo y había otras que no, que estaba en desacuerdo con el planteamiento o con lo que habían propuesto. Siempre me hizo reflexionar, independientemente de cómo yo lo viera! Porque también hay gente que te encuentras en tu propio centro que piensan así y como hacer en esos casos (Respuesta de Laia)

[...] Si cambié algunas cosas que pienso y hasta incluso escribía algo y por lo que me respondían me daba cuenta que había sido muy ambiguo, que no había quedado claro, o me ayudaba a pensar distinto y matizar las opiniones y puntos de vista (Respuesta de Jordi)

No obstante hay un participante que difiere en su respuesta al resto del grupo e incluso pone en duda la honestidad de las opiniones expresadas por el resto de los compañeros, Jesús comenta:

Había elementos en los que no estaba de acuerdo, las leía y veía que había gente que se iba a dar opiniones muy coincidentes con lo que te enseñan en la facultad pero que no tiene nada que ver con lo que pasa en la escuela, que si que está muy guay que ayuda al otro, pero el colegio es mucho más duro... he sentido que las respuestas no eran lo suficientemente contundentes... me decían que tratara de ser más comprensivo y tal... y no me creo eso (Respuesta de Jesús)

Por otra parte si retomamos la cantidad de aportes hechos durante los foros de discusión que se consideraron indicadores de metacognición tenemos.

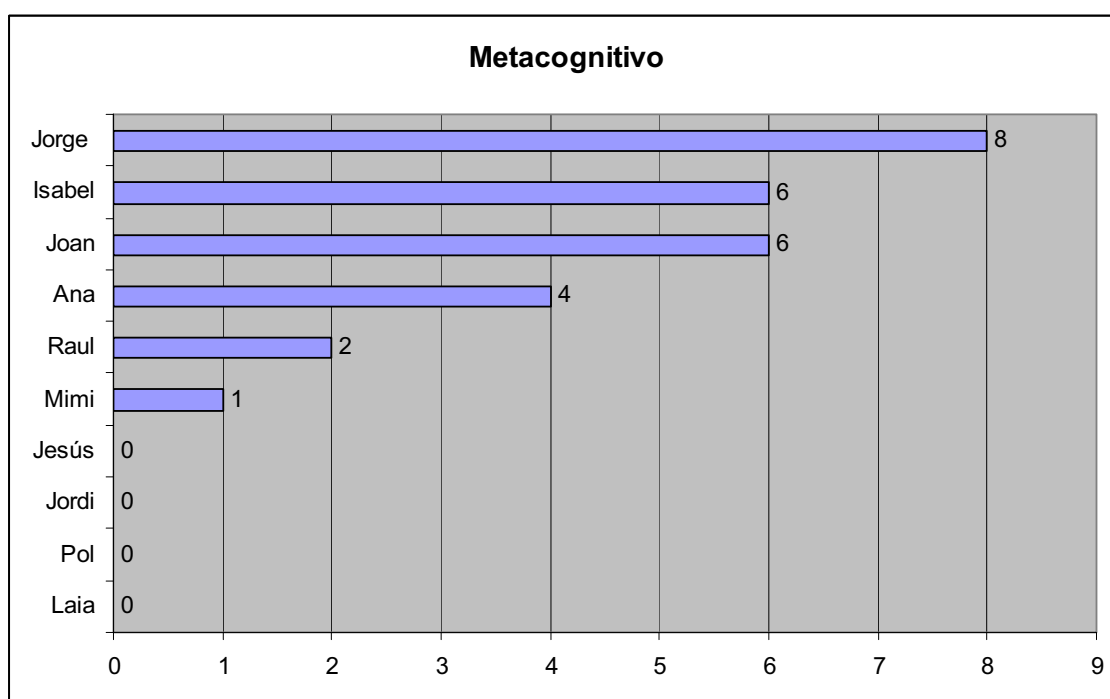


Gráfico 45. Aportes indicadores de metacognición en los foros de discusión

Como puede observarse si triangulamos este dato con las respuestas del cuestionario solo habría coincidencia en que uno de los participantes, se trata de Jesús que no parece haber desarrollado su capacidad metacognitiva durante el período, el resto del grupo parece haber alcanzado un buen desarrollo y le otorga al e-Diario un papel importante en esa adquisición.

### Área cognitiva

Hemos afirmado que el PCR se muestra en dos esferas de desempeño, una de ellas, el área cognitiva, a la cual corresponde el desarrollo de habilidades como el análisis, evaluación, inferencia y autorregulación, lo que hace que los juicios producto del PCR sean desde el punto de vista formal, bien argumentados, fundamentados, estructurados, defendibles y convincentes.

A este respecto en el cuestionario se pedía por una parte, que calificaran en qué medida de 1 (Muy poco) hasta 5 (En gran medida) el e-Diario había contribuido en el desarrollo de las habilidades de:

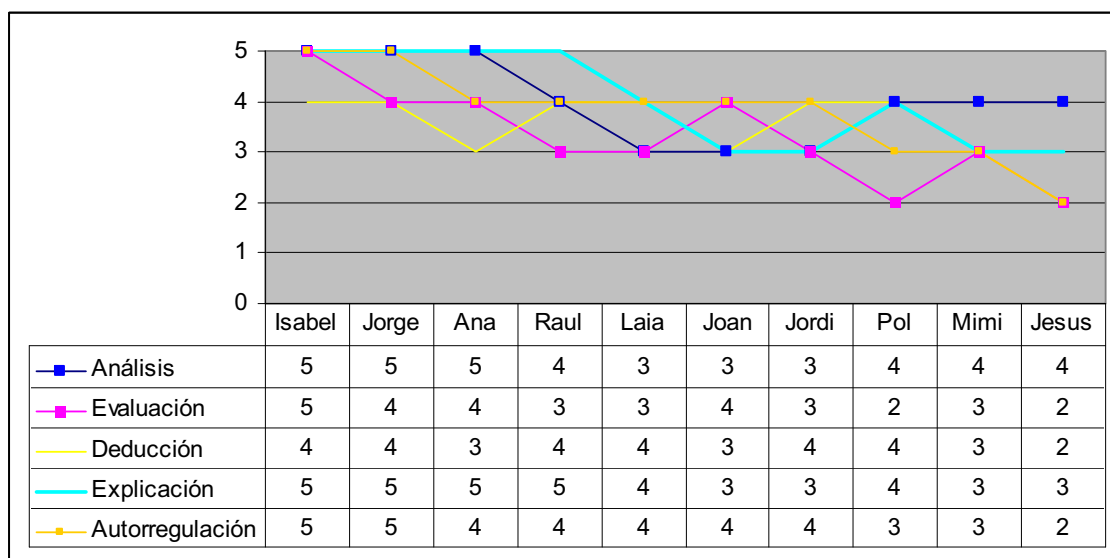


Gráfico 46. Resultados del cuestionario a las preguntas del área cognitiva de PCR, habilidades

Si analizamos cada uno de los niveles de logro por los que se pregunta tenemos que la explicación y el análisis son las que han obtenido mayores puntajes alcanzando un promedio de 4 puntos, mientras que la evaluación tiene el promedio más bajo 3.3, la diferencia creemos que puede explicarse debido al nivel de complejidad que implica, si consultamos cualquier taxonomía de los aprendizajes del área cognitiva, la evaluación se sitúa en el más alto nivel de desempeño.

Por otro lado, viendo los resultados desde el punto de vista individual de los participantes, nuevamente nos hallamos ante la situación de que a pesar de que el promedio de las puntuaciones otorgadas (3.72) nos dice que el grupo concuerda en que el e-Diario facilitó el desarrollo del área cognitiva del PCR, el grupo se subdivide en opiniones diferentes, por una parte Isabel, Ana, Jorge y Raúl lo ven como muy favorecedor, Laia, Joan, Jordi y Mimi en menor medida y Pol y Jesús mucho menos.

También se pedía en el cuestionario que calificaran en qué medida 1 (Muy poco) hasta 5 (Mucho) les preocupaba que sus ideas fueran:



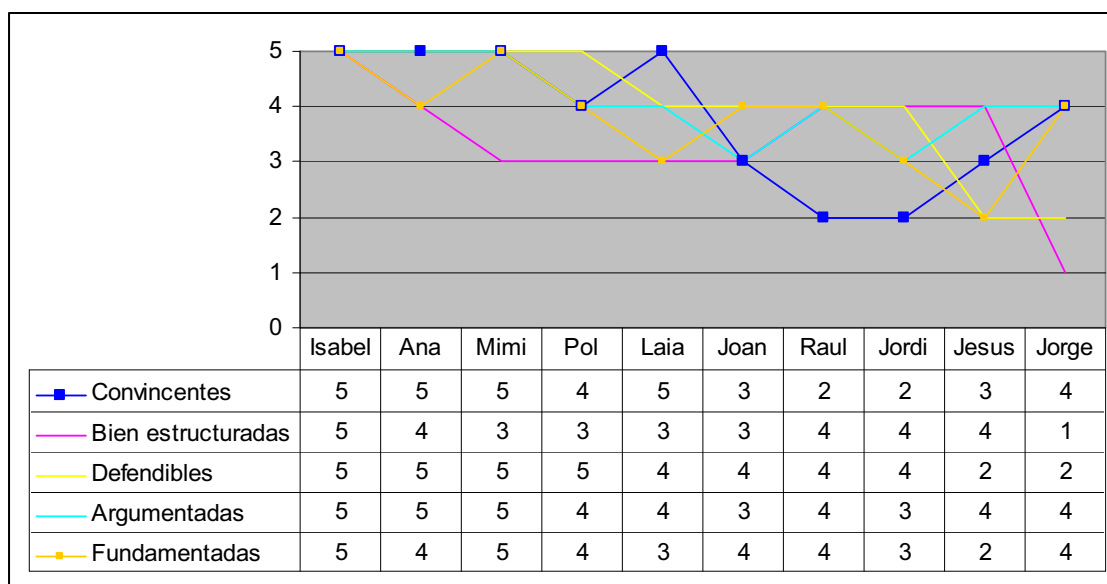


Gráfico 47. Resultados del cuestionario a las preguntas del área cognitiva de PCR desde el punto de vista formal.

Desde el punto de vista de las características incluidas las que obtienen un mayor nivel de preocupación son la argumentación y defensa con 4.1 y 4 puntos en promedio respectivamente, mientras que la menos importante parece ser que sus ideas estén bien estructuradas con 3.4 puntos de promedio, esto podría estar relacionado con la importancia que le da el grupo en general a los aspectos formales.

Pareciera que el grupo aquí se puede subdividir en dos, si comparamos los resultados de habilidades con características formales de los juicios, podemos observar que Isabel, Ana y Laia se mantienen en el grupo superior, Jesús se mantiene en el grupo inferior en ambos casos y Mimi, Pol, Raúl y Jorge se ubican uno en el subgrupo superior y en el otro en el subgrupo inferior de puntajes. Sin embargo esto se matiza cuando vamos a las respuestas de la entrevista. De este modo, en ella se les preguntaba:

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? (Pregunta 8 de la entrevista)

A lo que la totalidad del grupo dijo haberse preocupado por estos elementos. Pol, Joan, Jesús y Jorge dijeron preocuparse mucho y el resto del grupo siguió algunos de los criterios comentados. En todo caso, este fue un aspecto que tomaron en cuenta denotando interés por el rigor y veracidad de la

información. A continuación la respuesta de uno de los participantes que comentaron mucho interés y otro del grupo que le preocupaba en menor medida respectivamente:

Siempre, es muy importante para mí que la fuente sea oficial, y si no, lo trato de contrastar con las fuentes oficiales. Lo tengo muy en cuenta, igual que la fecha de publicación, trato de que sea actualizado... miré por Internet y contrasté con la información del Centro, hablé con las maestras tutoras y me faltó ir al Ayuntamiento, pero triangulé la información. (Respuesta de Jorge)

No me fijo en los autores, las fechas si porque si hace mucho tiempo igual las cosas van cambiando. Depende de las fuentes que tan confiable sea, igual puede que no sean muy buenas (Respuesta de Mimi)

En mayor o menor medida parece que ha habido desarrollo de las habilidades cognitivas del PCR y si lo contrastamos con los aportes indicadores de esta subdimensión acumulados en los foros, esto se confirma, ya que esta es una de las categorías que acumularon un número muy elevado de aportaciones.

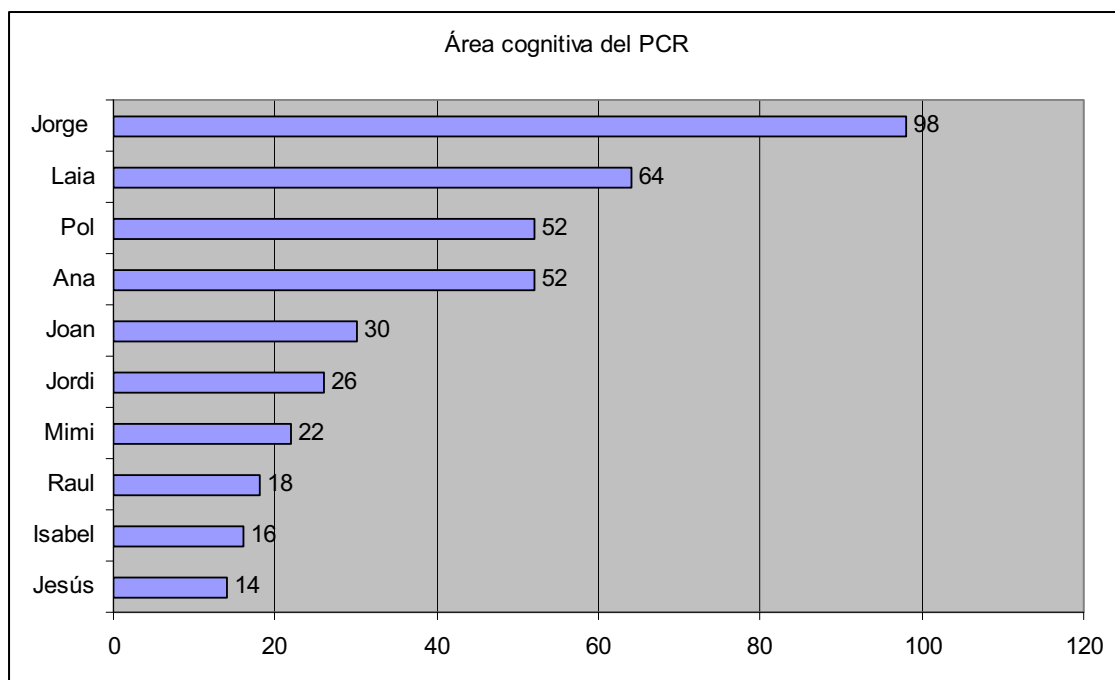


Gráfico 48. Aportes indicadores del área cognitiva en los foros de discusión

## Área Actitudinal

La segunda subdimensión dentro de las áreas de desempeño del PCR es el Área Actitudinal, la que está asociada a desarrollar una disposición crítica que implica estar abierto a enfoques múltiples, desarrollar una actitud positiva frente al conocer, contemplar perspectivas diferentes a la propia en el pensar y en el vivir y dialogar con otros en el proceso de pensar críticamente.

Para valorar esta subdimensión se pidió a los participantes en el cuestionario que calificaran en qué medida estaban de acuerdo desde 1 (Total desacuerdo) hasta 5 (Total acuerdo) con que el e-Diario había promovido en ellos:

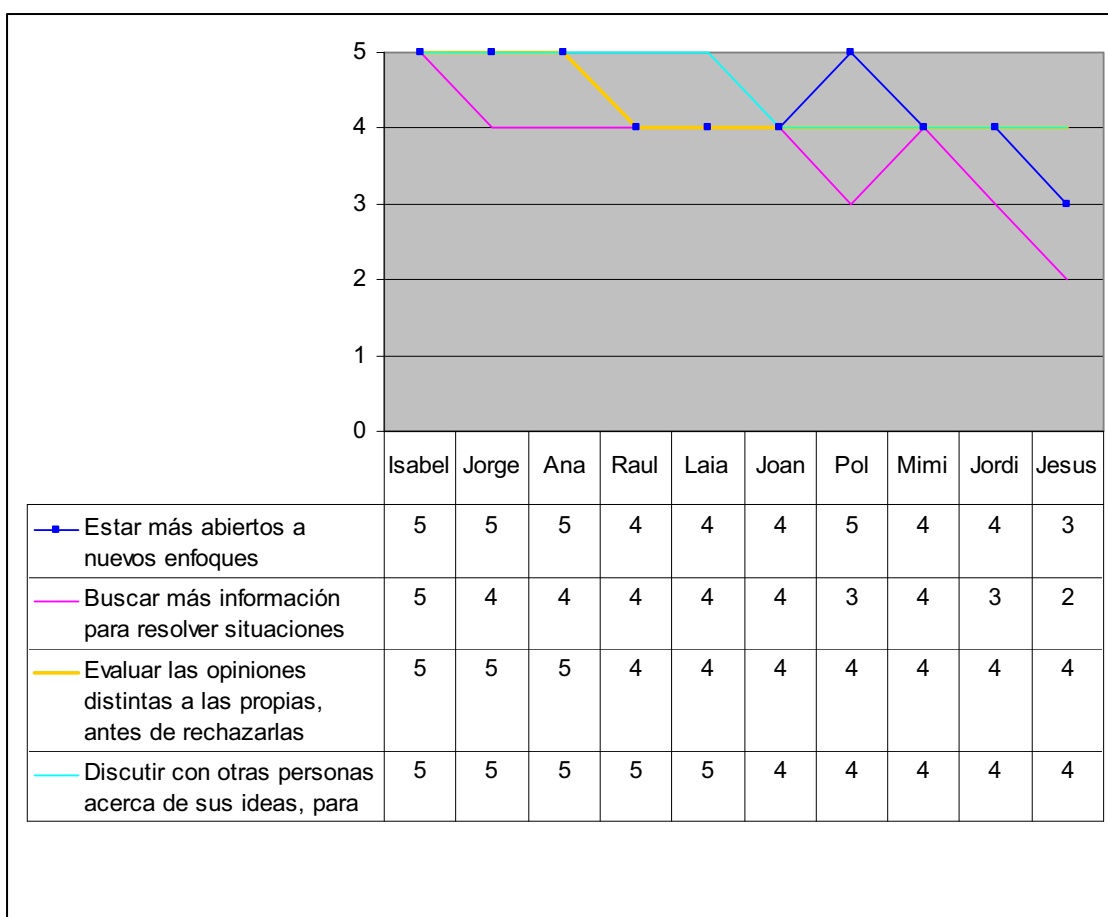


Gráfico 49. Resultados del cuestionario a las preguntas del área actitudinal de PCR

El grupo en general parece estar de acuerdo con que el e-Diario ha sido una experiencia de ayuda al desarrollo del área actitudinal sin embargo hay una pregunta que es la menos puntuada que se refiere a *buscar más información para resolver situaciones* con un promedio de 3.7 puntos a lo que entendemos que han debido responder en función de buscar otras informaciones distintas a

las aparecidas en el e-Diario, por contraste la pregunta mejor puntuada es *Discutir con otras personas acerca de sus ideas* con 4.5 de promedio, lo que apunta a la dinámica establecida en los foros y que más han ejercitado durante el período. En cuanto al movimiento de los participantes se mantienen Ana e Isabel entre las puntuaciones muy altas y Jesús en las más bajas.

En la entrevista, a este respecto, también se incluyeron dos preguntas, la primera refiriéndose todavía a la elaboración de la memoria, se formuló como sigue

Además de este, ¿qué otro estándar consideras que utilizaste para darle rigor y validez a tu trabajo? (Pregunta 9 de la entrevista)

Las respuestas fueron pobres, tanto en esta pregunta como en la anterior. Una posible causa de esto es el perfil del grupo, maestros de educación física, por lo que comentan en los foros se ve que son muy prácticos y no dan demasiada importancia a ciertos temas formales, un indicador más que ilustrativo de este comentario es la ortografía y redacción que tienen al expresarse en los foros, de hecho hay un comentario en el foro de valoración intermedio, de una compañera que llama la atención de sus compañeros a este respecto.

Las respuestas giran en torno a la credibilidad de la persona que le refiere la información, argumentación, triangulación, criterio personal, análisis de la fiabilidad de las fuentes. Por ejemplo el comentario de Laia es “Lo que hago es antes de escribir analizar un poco todo, ordenando la información” o la de Jesús “Yo contrasto la información unas con otras y con mi propia experiencia”.

A este respecto se hizo otra serie de preguntas que nos aportan una información muy valiosa.

La interacción con tus compañeros a través del e-Diario ha sido una oportunidad de expresar libremente tus juicios, puedes describir el proceso seguido: 1¿Leías todo primero y luego respondías? O 2¿Ibas leyendo y respondiendo?, Al escribir las respuestas, 3¿Las revisabas antes de enviarlas, corregías? 4¿Te mirabas con cuidado los argumentos? 5¿Revisabas que realmente respondieran al planteamiento inicial del foro? ¿Te esforzabas por responder a la solicitud de apoyo expresada por tu compañero/a? (Pregunta 12 de la entrevista)

En esta pregunta las respuestas han sido variadas, sin embargo lo que dicen la mayoría de los participantes es que su participación ha provocado la reflexión,

autoevaluación, argumentación y el conocimiento colaborativo, solo dos de ellos Jesús y Joan, discrepan de este patrón, diciendo que su participación ha fomentado el aprendizaje colaborativo. Veamos ejemplos de ambas

Reflexión  
Auto- evaluación  
Argumentación  
Aprendizaje

Normalmente, si había una conversación abierta, me la leía toda entera, por que hay muchas veces que si te preguntan ¿y tu que harías?, a lo mejor ¿tu que harías? lo han contestado tres personas antes, y si es lo mismo exactamente no lo volverás a poner, o al menos yo no lo vuelvo a poner. Si había algún tema que a mi me interesaba y no estaba puesto si que he iniciado alguna conversación, o alguna cosa concreta, algún participante, que no fuera dentro del tema en general, alguna cosa chiquita si que la contestas, pero si no aprovechas, te lees todo, y al final contestas. Alguna vez si, si tenía poco tiempo normalmente escribes y ya está. Alguna vez si que me he dado cuenta que me he puesto a escribir y al mirar la respuesta he tenido que volver para arriba y decir me he ido, esto no es lo que estaba explicando, y volver a redactarlo o cambiar la manera. No, depende, si te preguntan una opinión intentas dar tu opinión siempre respaldándote en algo, en tu experiencia o en lo que tu creas. Si es algo mas sólido como han sido los últimos temas de dar recurso, o algo así. Siempre te vas a buscar unos argumentos sólidos, y decir, esto esta aquí y esto me apoya. (Respuesta de Isabel)

Leía y si había algo diferente que yo pensaba, ... ¿puedo y me apetece aportar algo? Pues escribía... y luego miraba a los dos días si me habían respondido. (Respuesta de Joan)

Aprendizaje  
colaborativo

En todo caso el e-Diario en línea con lo esperado, ha sido una estrategia que viabiliza ejercitar distintas acciones que facilitan el intercambio de ideas, la ampliación del propio pensamiento y la apertura a ideas nuevas y diferentes.

Si vemos los aportes indicadores del área afectiva del PCR tenemos los siguientes resultados.

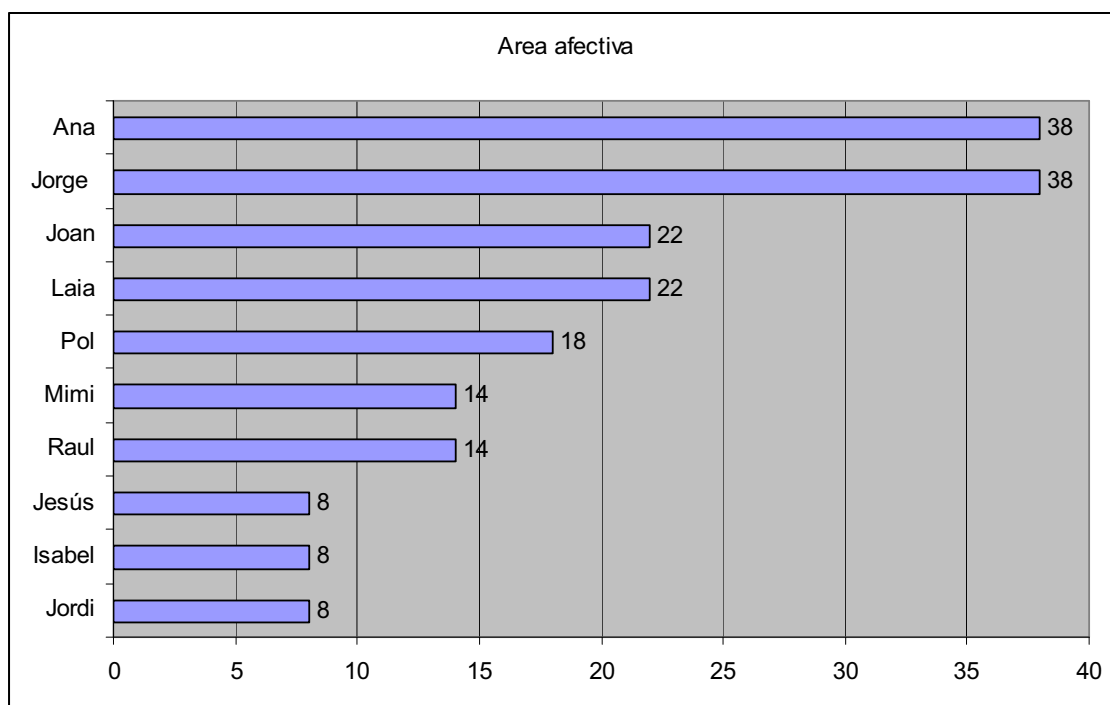


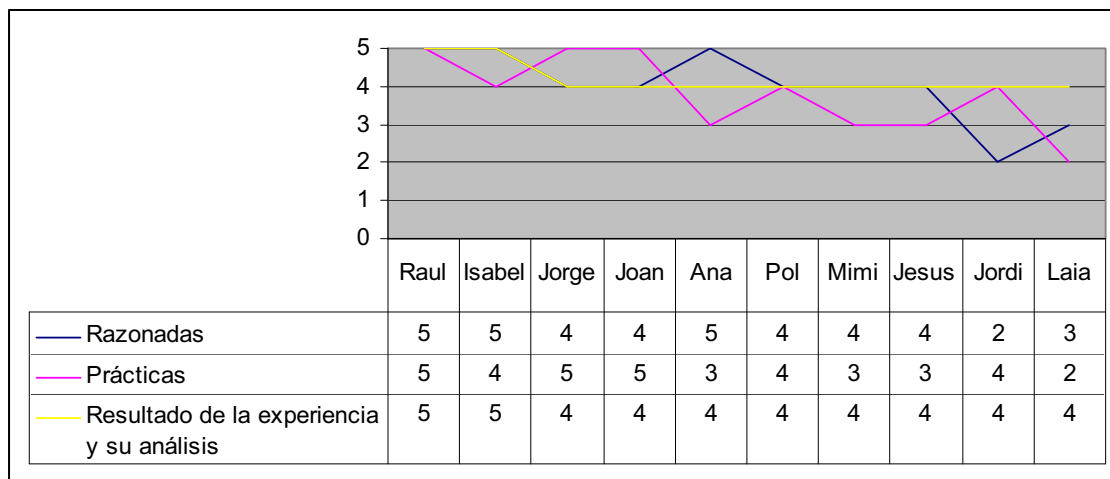
Gráfico 50. Aportes indicadores del área afectiva en los foros de discusión

Las constantes que se aprecian con esta tercera fuente de información son Jordi y Jesús que parecen haber desarrollado poco el área afectiva del PCR y además atribuyen una baja importancia al e-Diario en su desarrollo, contrariamente Jorge, Laia. Ana y Joan coinciden en altas puntuaciones en todas las evidencias.

### Elaboración de juicios

Hay una tercera dimensión del PCR que son sus productos, entre ellos tenemos la elaboración de juicios y que se evidencia en reflexiones basadas en principios, que vienen orientados por estándares, criterios y razones, juicios prácticos, resultados de la experiencia y su análisis y acuerdos reconocidos intersubjetivamente.

Para valorar esta subdimensión en el cuestionario se incluyeron varias preguntas, por una parte se pedía a los participantes que calificaran en qué medida se preocupaban 1 (Muy poco) hasta 5 (Mucho) porque sus ideas en los foros fueran:



También se incluyó una pregunta acerca de la intervención del e-Diario en este proceso, en la que se les pedía que calificaran en qué medida estaban de acuerdo 1 (Total desacuerdo) hasta 5 (Total acuerdo) con que el e-Diario había promovido en ellos:

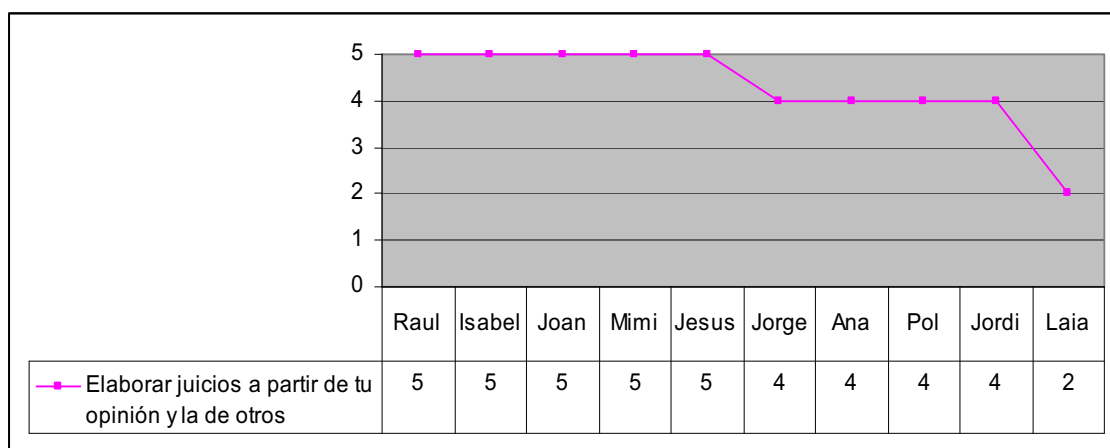


Gráfico 51. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la elaboración de juicios como producto del PCR.

La diferencia existente entre la preocupación entre las tres conductas expresadas es mínima, apenas 0.4 puntos en los promedios, incluso con esta última pregunta, aunque apuntan en el primer caso a la adquisición de la conducta y en el segundo a la intervención del e-Diario en su desarrollo.

Observando al grupo de participantes notamos una diferencia con los análisis anteriores, en este caso Jesús no se ubica en las puntuaciones bajas como en los anteriores y Laia otorga puntuaciones bajas tanto al desarrollo como a la

incidencia del e-Diario a diferencia de las subdimensiones anteriores en que se había ubicada en las puntuaciones altas o medias.

En la entrevista también se exploró este rasgo, a través de dos preguntas, la primera referida al desarrollo y la segunda respecto a la posible influencia del e-Diario en su adquisición, de este modo tenemos

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 (Pregunta 3 de la entrevista)

La totalidad del grupo apunta a una serie de factores como influyentes en la conducta del niño, lo describen como multidimensional, todos afirmaron que las vinculaciones son importantes y en cuanto a la dificultad para apreciarlas varían entre unos y otros, así como entre un caso y otro, por lo que hacen juicios bien estructurados y argumentados.

Múltiples factores, el entorno familiar, el no haberse sentido querido, en mi experiencia he visto muchos niños faltos de autoestima, de padres divorciados, en donde los padres no se ocupan demasiado... por ejemplo me han regalado el play station pero los padres no están en casa, también influyen factores culturales, la forma de relacionarse, entre padres e hijos y con el resto. Los niños callejeros tienen una forma muy diferente de relacionarse y de actuar. Cada niño es un mundo, muchas veces puedes encontrar las causas muy fácilmente, otras puedes encontrar causas que no son las verdaderas causas, por ejemplo cada niño es distinto e igual uno es así porque es así, porque tiene celos de sus hermanos, del chico mas listo de la clase... entonces a lo mejor no eres lo suficientemente hábil para darte cuenta de que es por esa razón. Muchas veces es un conjunto de factores los que afectan su conducta. No me parece fácil, creo que uno hace conjeturas, podría ser por eso o por aquello, buscamos causas pero nada precisas, nadie tiene unas causas que le determinen de manera tan clara. Este período no me ha ayudado a encontrar las causas de nada porque con 25 niños en cada grupo y viendo dos horas semanales a cada grupo es muy difícil conocerles y menos conocer las razones por las que obran de una manera determinada, puedes llegar a decir este niño tiene una conducta así y el resto de profesores te comentan es que sus padres parece que le pegan, pero porque te lo dicen no por otra cosa. (Respuesta de Jesús)



Es importante tener en cuenta la familia, los niños son reflejo de lo que son en casa, yo he tenido la fortuna de conocer en muchos casos a los padres y de repente ves que en sus casas los padres no les ponen límites y claro tu si se los pones y entonces el niño como que se cierra... así que hay que buscarle la vuelta. Es un ejercicio difícil, sobre todo si los padres no quieren colaborar, por ejemplo aquí en la escuela, uno los conoce y sabes si los padres no están mucho por los niños o no les marcan límites, entonces se les dan desde aquí algunas pautas a seguir, pero si los padres se cierran en banda y no quieren cooperar se vuelve más difícil, pues no hay una continuidad entre los dos ambientes. La experiencia hace que sea más fácil así que me será más fácil cada vez. (Respuesta de Laia)

La otra pregunta de la entrevista que apunta a la elaboración de juicios es continuación de la anterior

¿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.

A lo que respondieron en su mayoría, que tienen experiencia previa, que en las prácticas lo han reforzado más y alguno menciona que el e-Diario ha contribuido en diferentes formas, por ejemplo Laia y Jordi responden:

No, la verdad es que no, vas haciendo con el niño, hablas con él y observas su reacción, pero ahora después de las prácticas y el e-Diario ves mucho más allá, por que buscas las explicaciones en otros sitios y posibilitas una actuación mucho más adecuada sobre las verdaderas causas de la conducta (Respuesta de Laia)

Ha sido muy positivo en algunos momentos algún compañero ha escrito problemas que yo he intentado responder desde mi punto de vista, pero también te fijas en los demás y te permite ver cosas que se te han escapado y ver distintos puntos de vista (Respuesta de Jordi)

Hemos incluido como ejemplo las respuestas de Laia y Jordi, por ser los que puntuaron más bajo en el cuestionario, verificando que a pesar de sus valoraciones, la opinión que tienen cuando se profundiza un poco más es indicativa de buenos juicios.

### **Comporta el automejoramiento**

La segunda subdimensión de los productos del PCR es que comporta el automejoramiento, esto se puede observar en que permite al individuo conseguir sus fines individuales o los del grupo así como que es permanente y continuo.

Para valorar estas características se incluyó en el cuestionario una pregunta en la que debían calificar su grado de acuerdo 1 (Total desacuerdo) hasta 5 (Total acuerdo) en qué medida el e-Diario había promovido las siguientes conductas:

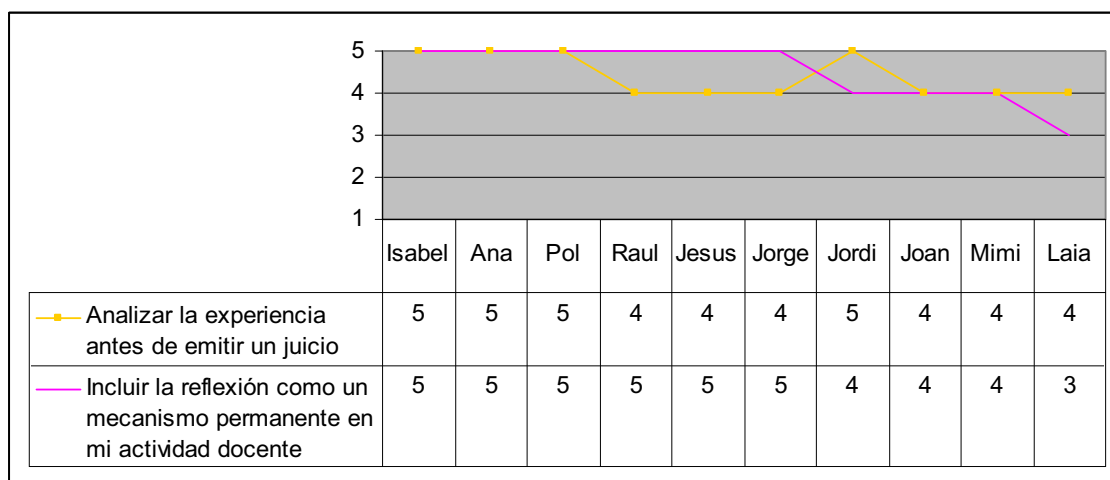


Gráfico 52. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre el automejoramiento como producto del PCR.

En la percepción del grupo, el e-Diario ha promovido en gran medida al PCR en cuanto al automejoramiento permanente, Laia es quien lo estima peor pero aún ella obtiene un promedio de 3.5 puntos. Además en las respuestas dadas en la entrevista se evidencia que si lo valora, como veremos a continuación. Este es un tema especialmente sensible, porque se trata de hacer un hábito de la conducta reflexiva y esto como todos los hábitos, se consigue a través de la práctica y repetición exitosa.

En la entrevista se incluyeron cuatro preguntas al respecto, la primera que permite asumir la subjetividad como una característica propia del pensamiento y su expresión, otras que tienen que ver con la contribución de la dinámica de los foros para el logro de los objetivos y por último se pregunta acerca de la práctica de la reflexión. De este modo incluimos a continuación las preguntas y respuestas más significativas.

Aportaciones distintas por qué... Esto es subjetividad? (Pregunta 5 de la entrevista)

El e-Diario te permite ver que hay diferencias entre cada uno y que eso conducirá a maestros diferentes también (Pregunta 6 de la entrevista)

Estas preguntas son continuación de las preguntas 3 y 4 referidas a los diferentes factores asociados a la conducta de los niños y la facilidad e importancia de estas vinculaciones para el maestro, así como las distintas formas de verlo.

Como respuestas a esta cuestión los participantes reconocen la existencia de la diversidad de opiniones, cuesta un poco más la admisión de que se trate de un pensamiento subjetivo, creemos que esto se da por que el término en sí mismo resulta peyorativo. Veamos algunas respuestas al respecto.

[...] Y todas las opiniones aunque sean distintas pueden ser ciertas, pero desde el punto de vista de cada quien. del grupo (Parte de la respuesta de Mimi)

Por las experiencias de cada quien, por lo que hemos vivido estos días en la escuela, por lo que hemos vivido cada quien como alumnos, dependiendo del tipo de escuela que hayamos vivido y ni mejor ni peor sino diferente. Si es subjetiv (Respuesta de Ana)

Yo creo que tengo un pensamiento objetivo pero con mis subjetividades, ejemplo un niño tiene un problema y cada maestro tiene su forma de verlo y entonces para hacer que el niño mejore tiene que reflexionar sobre lo que ha ocurrido y así que él mismo sea el que corrija y no por imposiciones. (Respuesta de Jordi)

Otra de las preguntas de la entrevista incluidas a este respecto fue:

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 *Practicum*? Respecto a ¿Tus propios objetivos? y ¿Los del grupo? (Pregunta 10 de la entrevista)

Excepto un participante, Jesús, que le dio una relevancia limitada como puede observarse en su respuesta:

Yo creo que el e-Diario era algo mucho mas personal, que cada quien contaba sus impresiones y sus sensaciones pero no se pretendía ir mas allá, ¿no?... uno expresaba sus opiniones y ya, porque nadie tenía tanta autoridad como para decir la manera de hacer es esta... compartes experiencia sensaciones, yo creo que para mi era una forma de expresar mis sentimiento y por lo tanto creo que no ha contribuido excesivamente en mi trabajo. (Respuesta de Jesús)

El resto de los participantes consideran que ha sido de gran importancia a nivel personal y grupal, destacando sus efectos en cuanto a la promoción de la reflexión, contacto de otras realidades similares a la propia, acompañamiento y respuesta inmediata a las inquietudes y como “potenciador” de las prácticas, como puede apreciarse en las respuestas que se transcriben a continuación.

Si. Definitivamente yo he aprendido mucho, el e-Diario me ha permitido a través de la reflexión lograr mejor mis objetivos y los del grupo, y eso que no nos lo hubiéramos planteado al principio, pero si que es verdad que ahora veo claro que ese era uno de los objetivos de este período. (Respuesta de Ana)

Yo he evolucionado mucho desde que inicié este período, pues he hecho muchas aportaciones al e-Diario, he reflexionado mucho tanto allí como en la escuela y pienso que he evolucionado, espero que en la dirección correcta, y que esto me permita además seguir evolucionando. Yo en el e-Diario he contribuido me los han criticado positiva o negativamente y en aquellos pensamientos que fueron bien recibidos los he ratificado y aquellos en los que estaba equivocado me han ayudado a verlo y en los que estaban incompletos pues a completar mis ideas (Respuesta de Jordi)

Ha conseguido sobre todo dos cosas muy importantes, sentirte parte de un grupo, he sentido que podías apoyar y que te podían apoyar, además casi instantáneo, es decir que tenías un grupo grande de aspirantes a maestros a los que podías pedir la opinión y caso instantáneamente la tenías. (Respuesta de Pol)

Mas que ayudarme a conseguir mis objetivos, yo diría que ha mejorarlos, por ejemplo si yo iba a tener sin el e-Diario un 5 en mis conocimientos al terminar este período, pues con el e-Diario he logrado un 8 en mis conocimientos, siempre se puede aprender mucho más, el e-Diario potencia el resto de las actividades. (Respuesta de Raúl)

Hemos colocado varias respuestas porque además de dar sustento a lo que se planteaba nos parecen muy importantes, son las conclusiones pero en sus propias palabras, dichas desde su propia percepción y experiencia, con lo cual creemos que agregan una gran riqueza a nuestro análisis.

Se realizó una última pregunta en la entrevista relacionada con el automejoramiento que deriva del PCR, esta es:

La dinámica que estableciste para expresar tu pensamiento en los foros, se puede expresar como: Aprovechaba cualquier momento para revisarlos. Me conectaba una vez a la semana. Me conectaba con cierta frecuencia. Me conectaba muy eventualmente. Háblame un poco de esta dinámica. (Pregunta 11 de la entrevista)

Las respuestas a esta pregunta, igual que en el caso anterior son muy reveladoras, pues hablan de la creación de un hábito, hablan de una tarea realizada de forma permanente y automotivada. Nuevamente hay una

excepción, se trata de Jesús que respondió: “Una vez por semana o cada 10 días” excepto él todos mencionan una frecuencia muy alta, además de que dan detalles sobre su importancia y motivación, como se ve a continuación:

Yo no tengo un horario fijo porque cambio de turno, a veces trabajo en la mañana, a veces en la tarde y otras en la noche, entonces eso condicionaba un poco el horario de participación. Lo que si es cierto es que al principio me conectaba porque era un compromiso de la carrera pero poco a poco se volvió algo mucho mas personal, entonces me conectaba por que estaba muy interesado en lo que habían escrito los compañeros, en la respuesta a alguna consulta o en las reacciones a algún comentario... empezó siendo una obligación y terminó siendo una diversión y una necesidad casi. (Respuesta de Pol)

Hasta hará dos semanas, más o menos me iba conectando cada día, desde el propio colegio, a las horas libres o la hora de permanencia, intentando revisar todo. Desde hace dos semanas ha sido casi imposible pues entrar cada día, ha sido mas o menos una vez a la semana, pero antes era a diario.(Respuesta de Isabel)

El resto de las respuestas son muy similares en cuanto a motivación y periodicidad, se ve claramente que este constituyó un recurso importante para ellos y que por lo tanto hicieron un esfuerzo para conectarse en forma frecuente.

Quisimos hacer la comparación del estado inicial y final de desarrollo y para ello seguimos el mismo criterio del cuestionario inicial, en el que en función de la experiencia narrada se estableció la posesión de cada una de las subdimensiones de la competencia, para el proceso determinamos la aparición de aportaciones como adquisición y en el cuestionario final consideramos un mínimo de tres puntos para calificar como presente la competencia, de este modo obtuvimos el siguiente resultado.

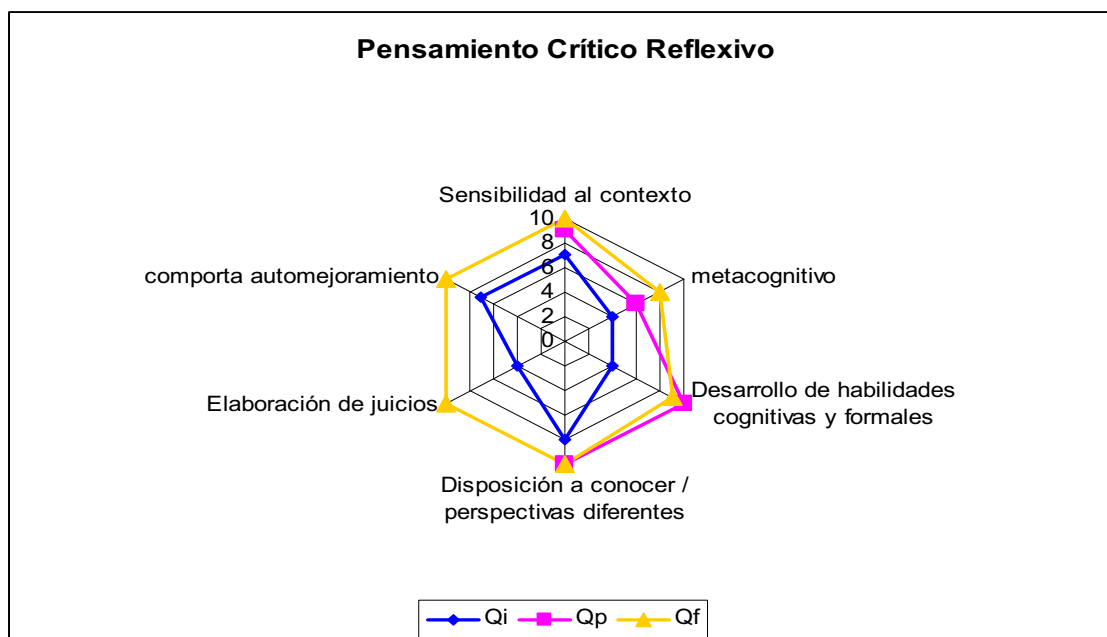


Gráfico 53. Comparación de los miembros del grupo de la UB que evidencian rasgos del PCR en el momento inicial, proceso y final de la experiencia.

Como se aprecia, ha habido una diferencia importante entre el momento inicial y final, siendo Qi la medición inicial, Qp la medición durante el proceso basada en la cantidad de aportaciones indicadoras y Qf la valoración final de percepción de desarrollo, hay un mayor número de participantes que demuestran evidencias de la adquisición de las distintas subdimensiones para todas ellas. Si observamos la línea amarilla que corresponde al cuestionario final, solo el pensamiento metacognitivo y el desarrollo de habilidades cognitivas y formales aparecen como rasgos en los que las evidencias de su adquisición no corresponden a la totalidad del grupo.

Finalmente para cerrar la entrevista se hizo una pregunta respecto al PCR, para ello se les preguntó

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 (Pregunta 14 de la entrevista)

Las respuestas obtenidas a esta pregunta son tan significativas que es difícil elegir alguna para representarlas, los participantes han mencionado que el e-Diario les ha servido para ver la importancia de la reflexión, ha ejercitado su

autoevaluación, que les ha enriquecido a través del aprendizaje colaborativo o que sencillamente lamentan haber tenido una baja participación porque sienten en este momento, que se han perdido de una experiencia enriquecedora, este último es el caso de Jesús, que nos dice:

Teniendo en cuenta que no he participado demasiado ... yo he visto opiniones interesantes y de estas me he centrado sobre todo en mis problemáticas, el resto de las opiniones no me identificaba y no me interesé demasiado... ahora me doy cuenta que verdaderamente como que no le saqué todo el beneficio, se han tratado temas interesantes.  
(Respuesta de Jesús)

La mayoría de los rasgos mencionados en las respuestas las hallamos concentradas en la respuesta dada por Joan, que además incorpora un elemento de valor, al vincular esta metacompetencia con el perfil del maestro:

Si que pienso que en el *Practicum* tienes que poner en práctica el pensamiento crítico reflexivo, no porque es el *Practicum* sino porque eres el profesor y tienes que estar abierto a nuevas cosas, autoevaluándote y creo que el maestro es un poco eso, si tienes ganas y está ilusionado, querrás aprender más, de ti mismo y de los demás y el diario estaba totalmente ligado a eso : a ver como piensas tu, como piensan los demás y a corroborar a no corroborar, yo estoy en lo correcto y hasta que punto, es ver las metodologías, recursos, que piensan los demás sobre una misma cosa. Y es muy importante en la práctica porque el maestro está muy solo en su aula, para tomar las decisiones en cambio con el diario te podías apoyar, que estés constantemente abierto a aprender es muy importante (Respuesta de Joan)

Por otra parte Raúl habla de un cambio personal en su conducta de un aprendizaje logrado de una forma profunda, dice sentir que ha habido un cambio real en él y que este ha sido fomentado por el e-Diario.

Está un poco relacionado con el aprendizaje autónomo, porque yo tenía un profesor que me dijo que aprender era un cambio de conducta y que no la habías aprendido hasta que tu mismo no sabes, y que de verdad si aprendes algo es porque cambias tu pensamiento y cambias tu mismo, y en esto como decía, me ha ayudado mucho, porque me ha cambiado  
(Respuesta de Raúl)

Ana refiere su respuesta a un hecho que no hemos mencionado hasta ahora, y es que muy posiblemente el uso del e-Diario además, se potencia con estos instrumentos (el cuestionario, la entrevista) ya que además de vivir la experiencia les ha hecho pensar en lo que estaban haciendo y sus posibles efectos, esto se intuye en la respuesta dada por ella.

La reflexión ha sido muy importante para mi y lo que he aprendido, además de ver la importancia de la propia reflexión (Respuesta de Ana)

En la respuesta dada por Laia se ve claramente la importancia que le otorga al aprendizaje colaborativo, como un hecho que ha enriquecido su pensamiento y que parece trasladarlo a otras situaciones.

El hecho de que te den opiniones distintas te hace ver que hay opiniones para todo y que a veces lo que tu piensas no es lo mejor, y que incluso estando muy bien puedes unir lo que piensan distintas personas para encontrar una nueva forma de verlo mucho más completa y mejor. Incluso te hace pensar en el trabajo en equipo el pensamiento en grupo, a veces en las escuelas te encuentras con profesores que quieren resolverlo todo ellos solos y a veces sin contar con sus compañeros y esto parece que no es la mejor vía. También me ha ayudado a ver muchas realidades distintas y que tienes que adaptarte a ellas.(Respuesta de Laia)

Al igual que Jordi y Pol

Actualmente me siento más abierto a nuevos enfoques, siempre he mantenido una posición de observación, reflexión y apertura pero esta experiencia ha incrementado eso. El e-Diario me ha ayudado a buscar más fácilmente nuevas ideas, me facilita el tener a la mano mas opiniones y puntos de vista, me ha enriquecido por eso. (Respuesta de Jordi)

Si es un poco lo que hemos hablado antes, de ver distintas ideas sobre una misma cosa, y no pensar que tienes la razón, y desde allí, reflexionar sobre lo que pensabas acerca de eso. Claro que me ha ayudado a incorporar nuevos pensamientos (Respuesta de Pol)

Las respuestas de Isabel y Jorge se centran más en la posibilidad generada desde el e-Diario de autoevaluarse. Lo que conduce también al automejoramiento como rasgo del PCR.

Yo creo que si, por que es una manera que teníamos todos de proponer un tema, o decir una opinión y a partir de ahí, de otras opiniones sobre lo mismo, incluso a veces pensar en lo que tu mismo habías dicho o habías hecho, o no, decir pues mira yo tenía muy claro esto, a lo mejor no es tan claro lo que yo tenía y hay otras posibilidades, de una forma siempre es blanco y lo negro es negro si no hay muchos grises de por medio. Yo creo que si. (Respuesta de Isabel)

Si porque yo con el e-Diario me he dado cuenta como trabajaba cada alumno de prácticas y además es muy importante tener la posibilidad de reflexionar sobre lo que uno mismo hace, si antes era reflexivo pues ahora más (Respuesta de Jorge)

Tras el análisis de todas las dimensiones y subdimensiones del PCR evaluadas en la fase de resultados del e-Diario no hay duda que se trata de una estrategia



que facilita el desarrollo del PCR y potencia y mejora el período de *Practicum* ambos con una importancia innegable en la formación de maestros y su futuro desempeño laboral.

### 7.2.2. Percepciones acerca de la AA

#### Conocer el aprendizaje propio

La primera dimensión que hemos descrito son los fundamentos que subyacen a la AA y dentro de esta el conocimiento que se tiene sobre el propio aprendizaje, esto incluye ciertas características como el autoaprendizaje, el conocimiento acerca del proceso de aprender y la adquisición de las destrezas formales asociadas a cada nivel educativo.

Para valorarlo, en el cuestionario final se describían una serie de comportamientos o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno

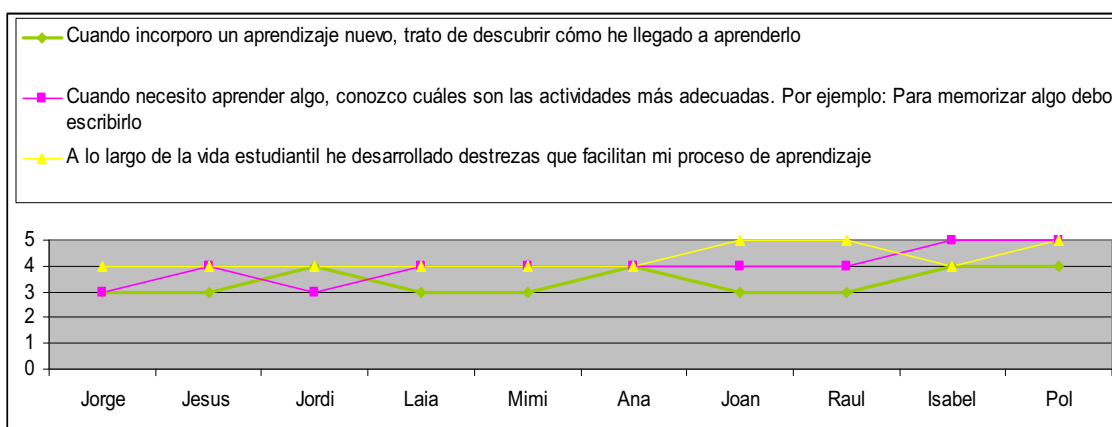


Gráfico 54. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre el conocer el aprendizaje propio como fundamento subyacente de la AA.

	Promedio actitud	Promedio participante
Cuando incorporo un aprendizaje nuevo, trato de descubrir cómo he llegado a aprenderlo	3,4	Jorge 3,33
Cuando necesito aprender algo, conozco cuáles son las actividades más adecuadas. Por ejemplo: Para memorizar algo debo escribirlo	4	Jesús 3,67
A lo largo de la vida estudiantil he desarrollado destrezas que facilitan mi proceso de aprendizaje	4,30	Jordi 3,67
		Laia 3,67
		Mimi 3,67
		Ana 4,00
		Joan 4,00
		Raúl 4,00
		Isabel 4,33
		Pol 4,67

En función de los puntajes obtenidos en las distintas actitudes y conductas se ve que valoran su propio proceso de aprendizaje y parecen haber obtenido un desempeño satisfactorio en los niveles anteriores, por el contrario en cuanto a saber la forma como se producen los aprendizajes ninguno de los participantes contesta por encima de cuatro puntos, y esta es la actitud que parece menos desarrollada.

Por otro lado en el análisis de las valoraciones otorgadas por cada participante se mantiene hasta cierto punto el orden exhibido en PCR, nuevamente Jesús y Jordi dan los puntajes menores y Ana e Isabel en cambio están en valoraciones altas.

Contrastando estos valores con el nivel de desarrollo alcanzado según la cantidad de aportaciones hechas, categorizadas como indicadores de esta subdimensión de la AA tenemos lo siguiente.

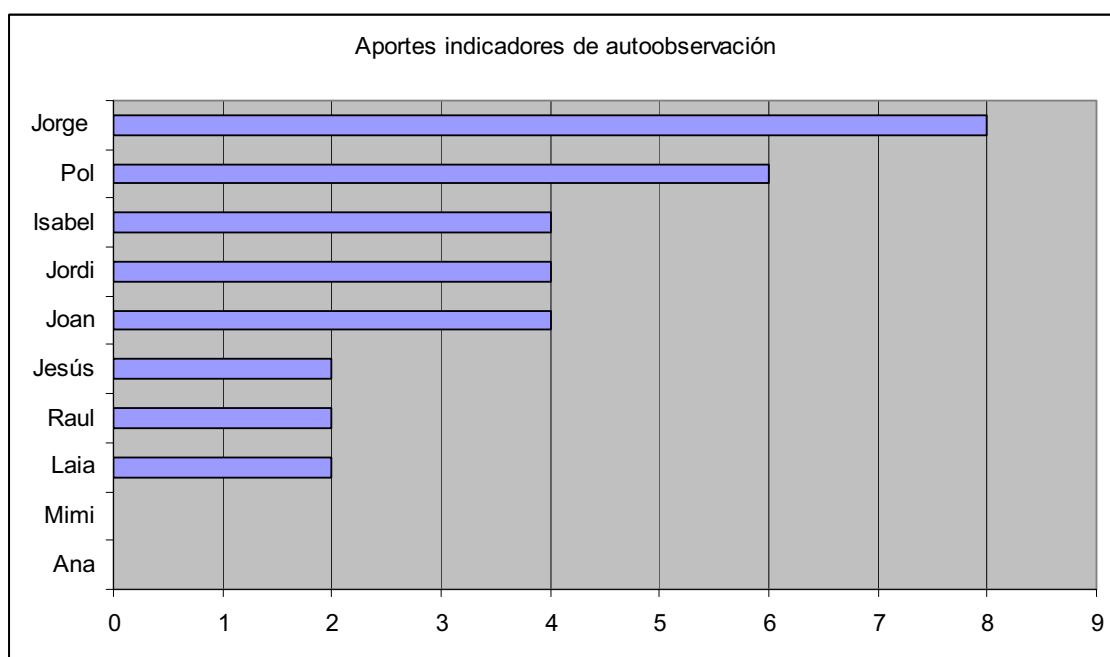


Gráfico 55. Aportes indicadores del conocimiento del propio aprendizaje en los foros de discusión

Se confirman las percepciones de Isabel, Pol y Joan que se autoevalúan con altos puntajes y tienen la mayor cantidad de aportes indicadores de la metacompetencia, igual que Laia y Mimi que valoran con puntajes algo más bajos y no muestran indicadores o muestran pocos indicadores de conocimiento de su propio aprendizaje.

En el cuestionario también se incluyeron preguntas para verificar la posible contribución del e-Diario en el desarrollo del conocimiento de su propio aprendizaje. Para ello se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) con las siguientes proposiciones

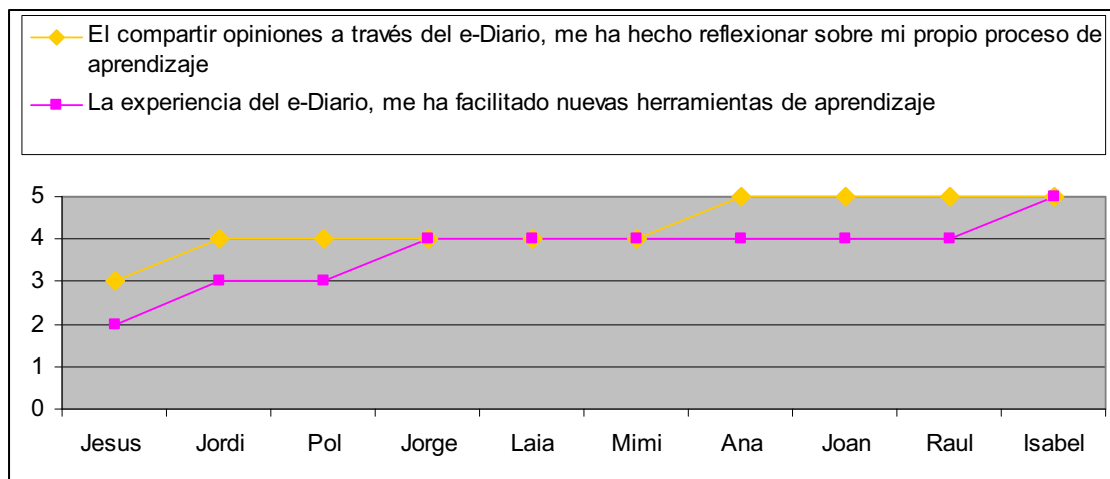


Gráfico 56. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de "conocer el aprendizaje propio" como fundamento subyacente de la AA.

	Promedio actitud	Promedio participante
La experiencia del e-Diario, me ha facilitado nuevas herramientas de aprendizaje	3,7	Jesús 2,5
El compartir opiniones a través del e-Diario, me ha hecho reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje	4,3	Jordi 3,5
		Pol 3,5
		Jorge 4
		Laia 4
		Mimi 4
		Ana 4,5
		Joan 4,5
		Raúl 4,5
		Isabel 5

Como se aprecia en el gráfico y las tablas la percepción de los participantes es que el e-Diario ha favorecido más la reflexión acerca del aprendizaje que la adquisición de nuevas herramientas, en cuanto al orden de los participantes en función de sus percepciones, este es coherente con los puntajes analizados anteriormente, sin embargo existe una diferencia muy pronunciada dentro del grupo, mientras que unos participantes perciben que el e-Diario ha sido de gran utilidad, otros lo sienten muy poco útil, vale decir en este momento que Jesús es un participante que se encontraba repitiendo las prácticas por segunda vez,

y que parte de sus percepciones creemos que están fuertemente condicionadas por este hecho, eso podría explicar una buena parte de sus valoraciones y respuestas.

### Saber hacer

La segunda subdimensión que subyace a la AA es Saber hacer, caracterizada por la distribución de la tarea en el tiempo disponible, comprobación personal de lo aprendido, aplicación de las herramientas adecuadas a los distintos aprendizajes.

Para que los participantes valoraran su desarrollo en el período, se incluyeron preguntas en el cuestionario final, en las que se describían una serie de comportamientos o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno.

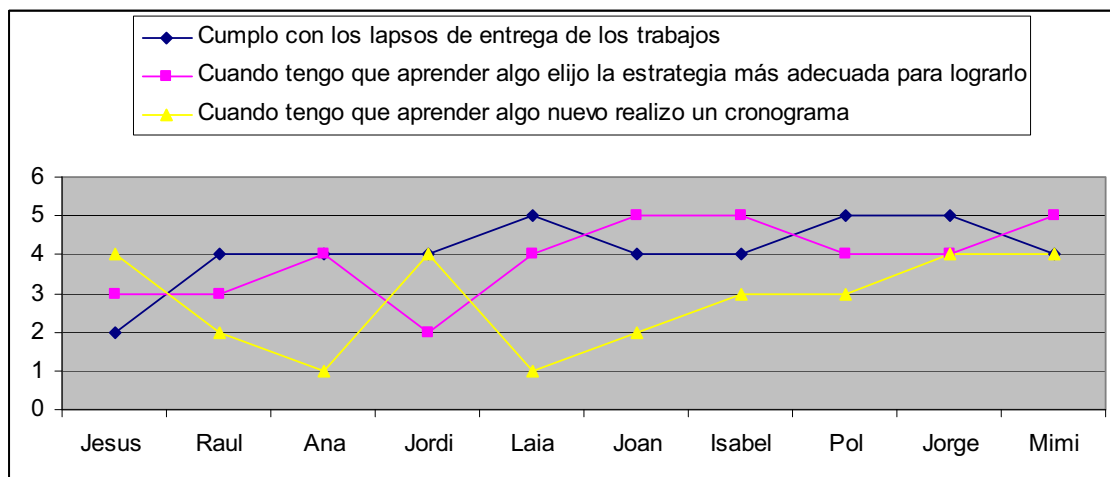


Gráfico 57. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre el "saber hacer" como fundamento subyacente de la AA.

	Promedio actitud
Cuando tengo que aprender algo nuevo realizo un cronograma	2.8
Cuando tengo que aprender algo elijo la estrategia más adecuada para lograrlo	3.9
Cumpro con los lapsos de entrega de los trabajos	4.1

	Promedio participante
Jesús	3,00
Raúl	3,00
Ana	3,00
Jordi	3,33
Laia	3,33
Joan	3,67
Isabel	4,00
Pol	4,00
Jorge	4,33
Mimi	4,33

En cuanto al desarrollo del “saber hacer” hay una enorme diferencia entre las actitudes desarrolladas, a pesar de que los participantes dicen cumplir con los lapsos de entrega de sus asignaciones, no se plantean una programación temporal para abordar nuevos aprendizajes. Esto puede estar influido no sólo por su autonomía sino por ciertos patrones de disciplina hechos hábitos o porque las evaluaciones están más orientadas a ciertos esquemas formales, en todo caso son rasgos de la AA a revisar. En cuanto al promedio de acuerdo exhibido por cada participante existe una diferencia notable entre ellos, aunque se mantiene más o menos el orden de aprovechamiento entre los miembros del grupo. Parece que las temporalizaciones como herramientas de control no están incorporadas como herramientas de aprendizaje.

Revisando los aportes hechos en los foros y que son indicadores de “saber hacer” vemos que se corroboran sus percepciones en el caso de Jorge, Joan, Pol, Laia, Jordi, Raul, Ana e Isabel.

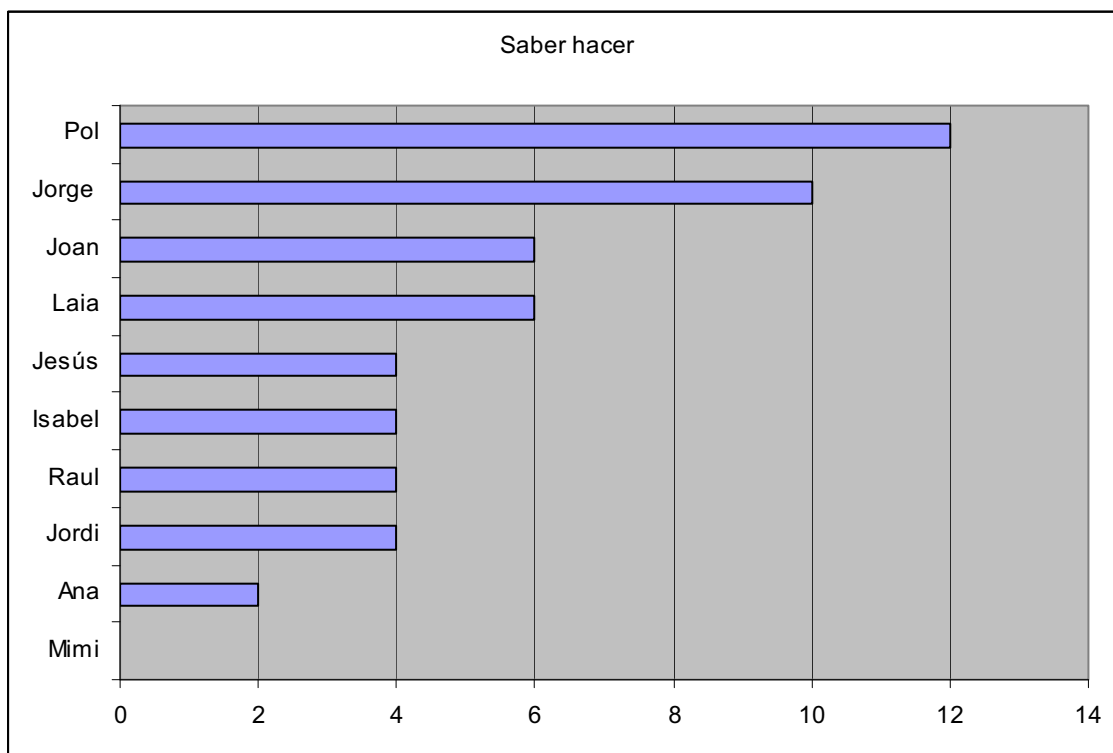


Gráfico 58. Aportes indicadores del “Saber hacer” en los foros de discusión

Llama especialmente la atención el caso de Mimi que en el cuestionario ha otorgado la más alta valoración pero no registró ningún indicador de “Saber

hacer” durante las discusiones en los foros e igualmente el caso de Jesús, que a pesar de haber otorgado el más bajo puntaje en el cuestionario, tiene una cantidad de aportes durante las discusiones en los foros que lo ubican al mismo nivel que varios de sus compañeros. Otro dato interesante y distintivo al respecto, ya mencionado en apartados anteriores, es el inicio del foro de recursos por parte de Pol y Joan y sus mensajes para mantenerlo activo.

En el cuestionario también se incluyeron preguntas para verificar la posible contribución del e-Diario en el desarrollo del “saber hacer”. Para ello se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) con las siguientes proposiciones

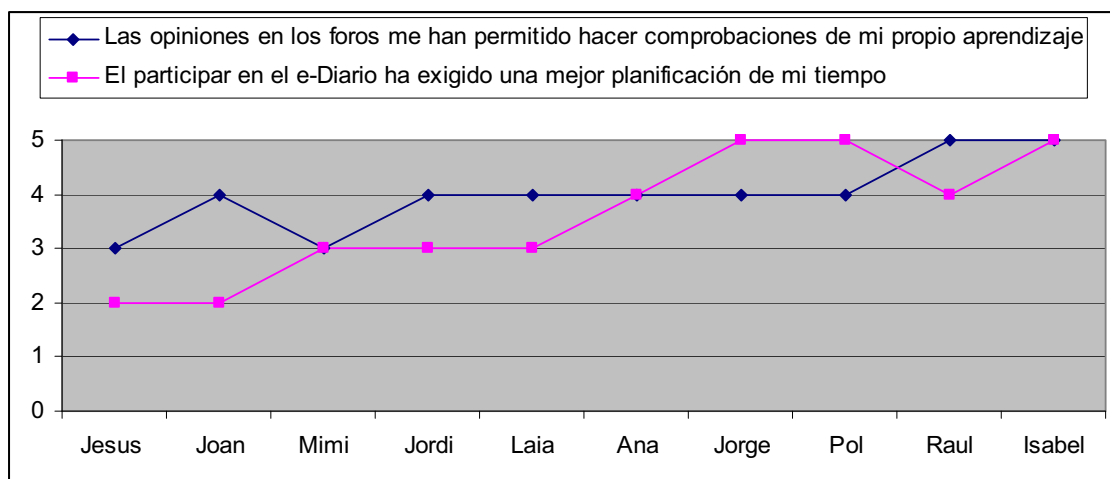


Gráfico 59. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de “saber hacer” como fundamento subyacente de la AA.

	Promedio actitud
El participar en el e-Diario ha exigido una mejor planificación de mi tiempo	3.6
Las opiniones en los foros me han permitido hacer comprobaciones de mi propio aprendizaje	4.0

	Promedio participante
Jesús	2,5
Joan	3
Mimi	3
Jordi	3,5
Laia	3,5
Ana	4
Jorge	4,5
Pol	4,5
Raúl	4,5
Isabel	5

Los participantes perciben que ha sido mayor la contribución del e-Diario en cuanto a las comprobaciones de su propio aprendizaje a través de los comentarios del foro, que en su planificación del tiempo, esto puede haber sido

influido por la opinión generalizada de que esta experiencia ha aumentado su reflexión, y por tanto este como un elemento más de análisis también se habría visto beneficiado. Por otra parte una de las limitaciones señaladas ya desde la valoración intermedia fue la copiosa cantidad de comentarios en el foro, de modo que puede ser percibido no como un elemento que favorece la planificación del tiempo de estudio sino como algo difícil de gestionar. En cuanto a las puntuaciones otorgadas por participante, vemos una vez más, que se mantiene la coherencia de poco desarrollada y baja contribución por parte de Jesús, desarrollo medio y contribución media del e-Diario en Jordi y Laia, y alta valoración de desarrollo y alta contribución por parte de Jorge, Isabel y Pol.

### Querer aprender.

La última de las subdimensiones de los fundamentos subyacentes a la AA es el “Querer aprender”, caracterizado por la convicción acerca de la utilidad del aprendizaje, la ejercitación y estudio sin exigencias externas y el control personal del esfuerzo y ejecución.

Para que los participantes valoraran su desarrollo en el período se incluyeron preguntas en el cuestionario final en las que se describían una serie de comportamiento o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno.

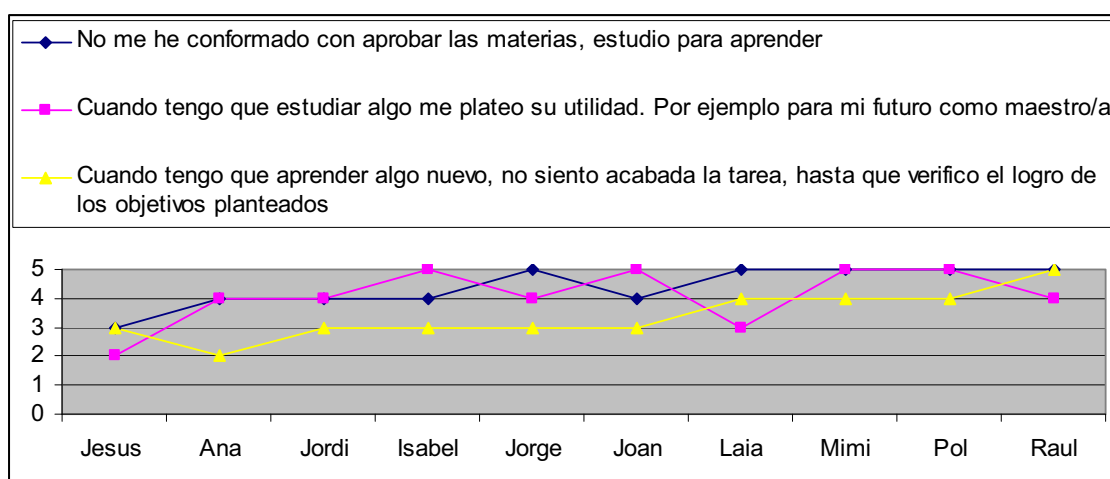


Gráfico 60. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre “querer aprender” como fundamento subyacente de la AA.

	Promedio actitud
Cuando tengo que aprender algo nuevo, no siento acabada la tarea, hasta que verifico el logro de los objetivos planteados	3.4
Cuando tengo que estudiar algo me plateo su utilidad. Por ejemplo para mi futuro como maestro/a	4.1
No me he conformado con aprobar las materias, estudio para aprender	4.4

	Promedio participante
Jesús	2,67
Ana	3,33
Jordi	3,67
Isabel	4,00
Jorge	4,00
Joan	4,00
Laia	4,00
Mimi	4,67
Pol	4,67
Raúl	4,67

En cuanto al desarrollo del “querer aprender” se aprecia una diferencia importante entre las actitudes desarrolladas, los participantes están más de acuerdo con que estudian para aprender y vinculan el aprendizaje a la utilidad que con la orientación al logro. En cuanto al promedio de acuerdo exhibido por cada participante existe una diferencia notable entre ellos, el grupo puede subdividirse en tres, con los puntajes más bajos aparecen Jesús, Ana y Jordi; un grupo intermedio alto en el que se ubicarían Isabel, Jorge, Joan y Laia y un grupo alto en el que se encuentran Mimi, Pol y Raúl.

Revisando los aportes hechos en los foros y que son indicadores de “querer aprender” vemos que se corroboran sus percepciones en el caso de Jorge, Joan, Pol, Laia, Jordi, Raul, Ana e Isabel.

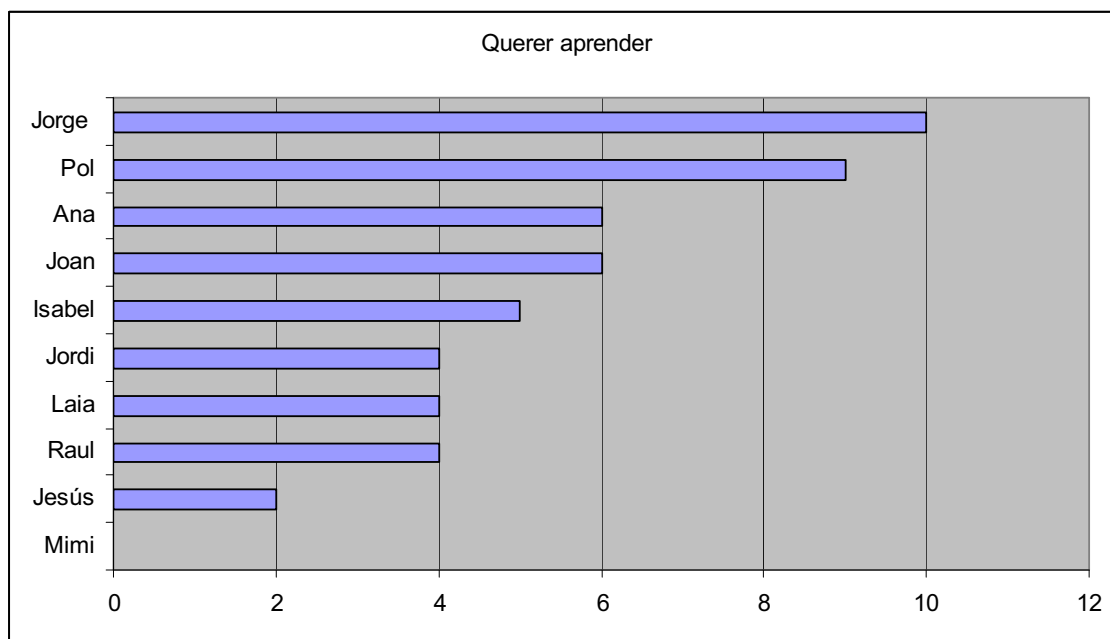


Gráfico 61. Aportes indicadores de “querer aprender” en los foros de discusión



Nuevamente llama especialmente la atención el caso de Mimi que en la valoración de desarrollo ha otorgado un puntaje de los más altos pero no hizo ningún aporte indicador de “Querer aprender”, esto podría revelar una falsa percepción. Hay otro caso de contradicción, que lo encontramos en Ana que se percibe a si misma con un bajo desarrollo y en los foros acumula un buen número de aportaciones indicadoras de saber hacer, en función de los resultados exhibidos por el grupo. Igualmente cabe decir que en esta subdimensión deben considerarse el número de aportes en general que se han hecho al foro, ya que como habíamos comentado anteriormente, el hecho de participar en un intercambio como el que implica el e-Diario, es ya un indicador de “querer aprender”, en este sentido tenemos que la cantidad de aportes hechos por los estudiantes de la UB en los distintos foros de discusión son los siguientes.

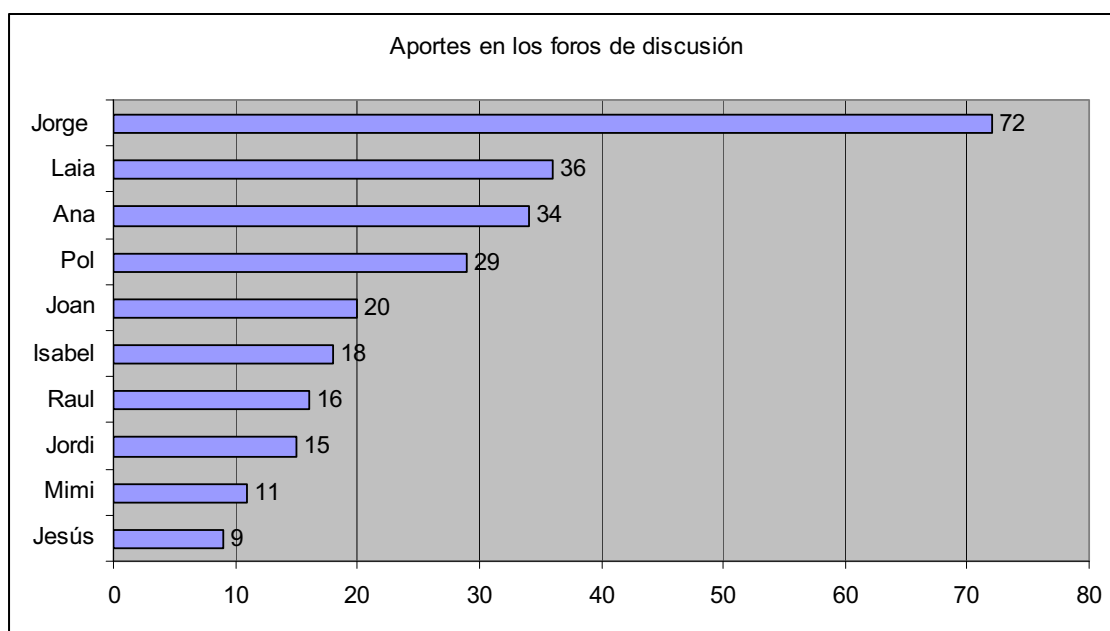


Gráfico 62. Cantidad de aportes por participante hechos en los foros de discusión

Los datos del gráfico confirman los análisis previos, se mantiene el orden así como las discrepancias señaladas.

En el cuestionario también se incluyeron preguntas para verificar la posible contribución del e-Diario en el desarrollo de “querer aprender”. Para ello se

pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) con las siguientes proposiciones

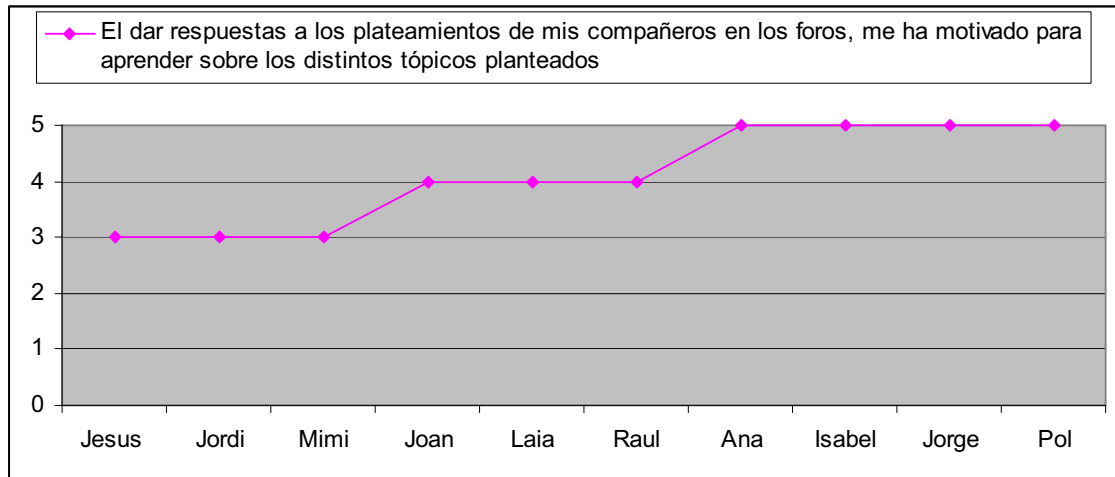


Gráfico 63. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de "querer aprender" como fundamento subyacente de la AA.

	Promedio actitud
El dar respuestas a los planteamientos de mis compañeros en los foros, me ha motivado para aprender sobre los distintos tópicos planteados	4.1

Jesús	3
Jordi	3
Mimi	3
Joan	4
Laia	4
Raúl	4
Ana	5
Isabel	5
Jorge	5
Pol	5

Los participantes perciben que el e-Diario ha contribuido en buena medida al desarrollo de la subdimensión "querer aprender" representada aquí como motivación para aprender sobre los tópicos presentados en las discusiones.

### Autonomía intelectual-cognitiva

La segunda dimensión que hemos descrito son las esferas de desempeño en que se da la AA y dentro de estas la primera que analizaremos es la Intelectual-cognitiva. Las características en las que se traduce la posesión de la metacompetencia AA en esta esfera son el aprendizaje por sí mismo, el desencadenamiento y dirección personal del aprendizaje y la interpretación de situaciones difíciles como oportunidades y posibilidades de desarrollo.

Para valorarla, en el cuestionario final se describían una serie de comportamiento o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno

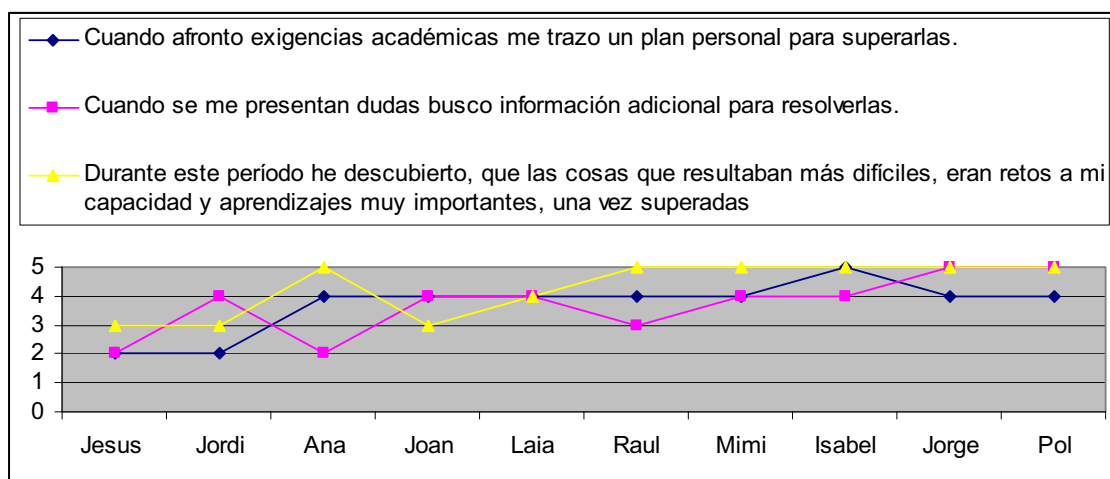


Gráfico 64. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre el área intelectual-cognitiva de las esferas de desempeño de la AA.

	Promedio actitud
Cuando afronto exigencias académicas me trazo un plan personal para superarlas.	3.7
Cuando se me presentan dudas busco información adicional para resolverlas.	3.7
Durante este período he descubierto, que las cosas que resultaban más difíciles, eran retos a mi capacidad y aprendizajes muy importantes, una vez superadas	4.3

	Promedio participante
Jesús	2,33
Jordi	3,00
Ana	3,67
Joan	3,67
Laia	4,00
Raúl	4,00
Mimi	4,33
Isabel	4,67
Jorge	4,67
Pol	4,67

Según la percepción de los participantes se presenta una mayor resistencia a la búsqueda de información adicional o esfuerzos añadidos que a la motivación personal y disposición hacia el aprendizaje, esto en si es una contradicción y la posible razón de ella es que a pesar de percibirse como motivados, la pregunta por tareas específicas en las que se aplicaría la motivación, los ubica en un plano mucho más concreto, de cualquier modo el perfil del grupo se percibe con un desarrollo aceptable de esta esfera de la AA. En función de los puntajes dados por cada uno a su propio desarrollo se observa una diferencia muy

marcada entre participantes, se mantiene cierta constancia en la ordenación de los sujetos.

Contrastando estos valores con el nivel de desarrollo alcanzado según la cantidad de aportaciones hechas en los foros y categorizadas como indicadores de esta subdimensión de la AA tenemos lo siguiente.

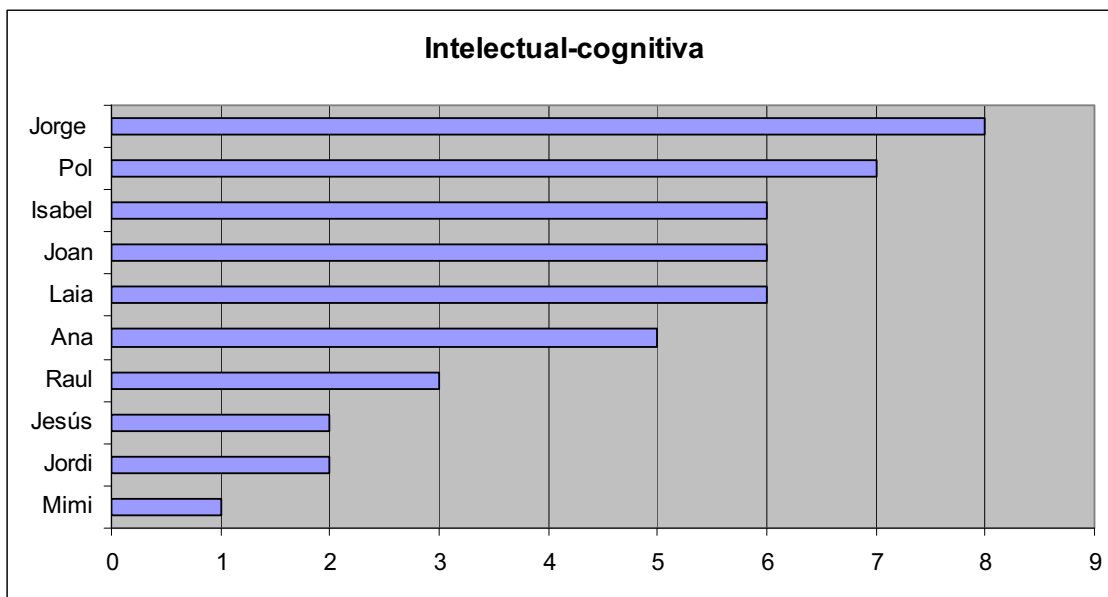


Gráfico 65. Aportes indicadores de la esfera intelectual-cognitiva en los foros de discusión. Se confirman las percepciones de la mayoría de los estudiantes, aquellos que han puntuado con altos valores según su percepción también son los que más aportes acumulan, a excepción del caso de Mimi cuya puntuación es bastante alta y su nivel de aporte ocupa la última posición. Estos números se reafirman si vemos la cantidad de hilos de discusión iniciados por cada uno, ya que consideramos que este es un indicador del desarrollo intelectual cognitivo de la AA.

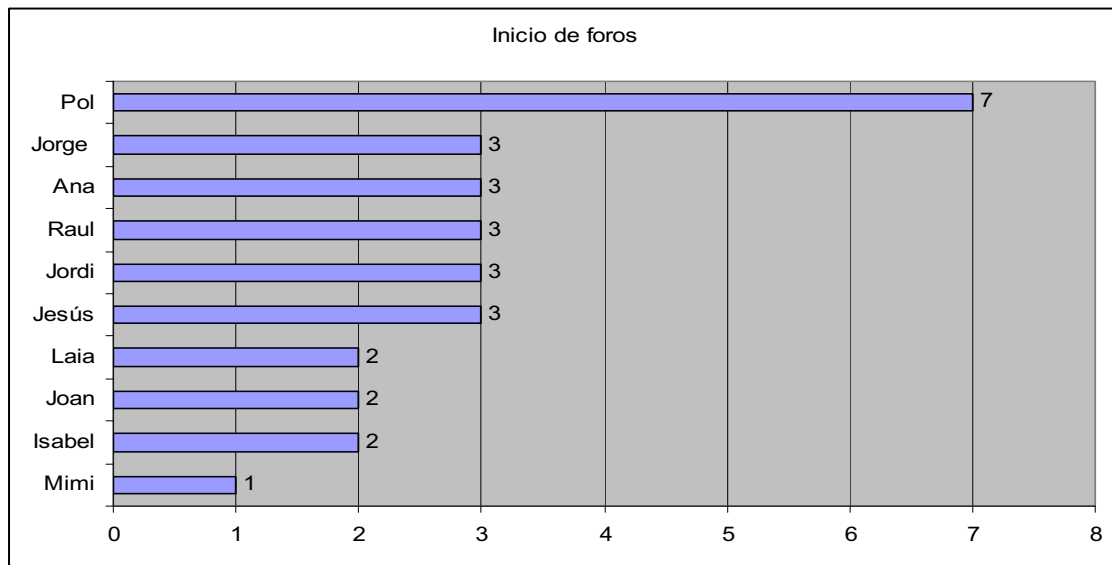


Gráfico 66. Cantidad de hilos de discusión iniciados en los foros de discusión

En el cuestionario también se incluyeron preguntas para verificar la posible contribución del e-Diario en el desarrollo de la autonomía intelectual-cognitiva. Para ello se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) con las siguientes proposiciones

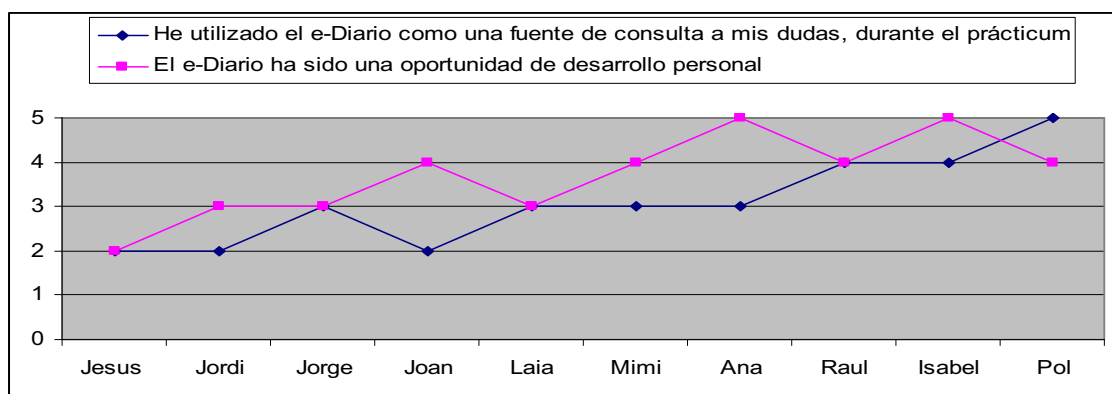


Gráfico 67. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de la "autonomía intelectual-cognitiva".

	Promedio actitud	Promedio participante
He utilizado el e-Diario como una fuente de consulta a mis dudas, durante el prácticum	3.1	Jesús 2
El e-Diario ha sido una oportunidad de desarrollo personal	3.7	Jordi 2,5
		Jorge 3
		Joan 3
		Laia 3
		Mimi 3,5
		Ana 4
		Raúl 4
		Isabel 4,5
		Pol 4,5

Como se aprecia en el gráfico y las tablas, en opinión de los participantes, el e-Diario es percibido más como una oportunidad de desarrollo que como una fuente de consulta, aunque esto se contradice con algunas de las valoraciones hechas por otros medios como los foros de valoración, focus group y entrevistas, en los que han asociado constantemente el e-Diario con una herramienta de consulta y respuesta permanente. El orden en que se presentan los participantes guarda coherencia con el mostrado hasta ahora en las otras dimensiones.

### Autonomía afectiva

La AA también tiene una esfera de desempeño afectiva, relacionada con el sentido de identidad y el propio valor personal, la independencia a la autoridad, la expresión de opiniones con firmeza pero sin actitudes negativas o agresivas y la independencia de otros para que los animen constantemente o les apoyen para superar sus timideces, ansias y temores.

Para valorarla, en el cuestionario final se describían una serie de comportamiento o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno

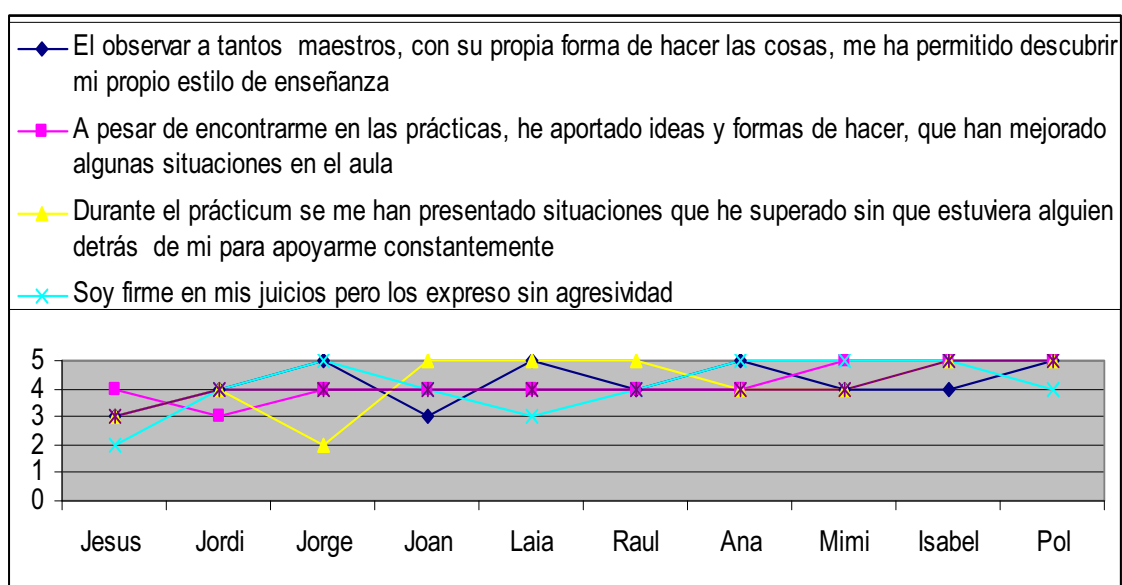


Gráfico 68. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre "autonomía afectiva" una de las esferas de desempeño de la AA.

	Promedio actitud
Soy firme en mis juicios pero los expreso sin agresividad	4,1
Me esfuerzo por aprender más allá de las exigencias de clase	4,1
El observar a tantos maestros, con su propia forma de hacer las cosas, me ha permitido descubrir mi propio estilo de enseñanza	4,2
A pesar de encontrarme en las prácticas, he aportado ideas y formas de hacer, que han mejorado algunas situaciones en el aula	4,2
Durante el <i>Practicum</i> se me han presentado situaciones que he superado sin que estuviera alguien detrás de mi para apoyarme constantemente	4,2

	Promedio participante
Jesús	3
Jordi	3,8
Jorge	4
Joan	4
Laia	4,2
Raúl	4,2
Ana	4,4
Mimi	4,4
Isabel	4,8
Pol	4,8

En esta esfera de la AA no destaca especialmente ninguna de las actitudes que hemos utilizado para valorarla, y todas alcanzan un buen promedio de desarrollo, sin embargo al analizar las puntuaciones por participante si que se observan discrepancias notables entre unos y otros. En este sentido se mantienen más o menos el orden del grupo y como en ocasiones anteriores contrastaremos estos resultados con las aportaciones hechas en el foro, que sirven como indicadores de la autonomía afectiva.

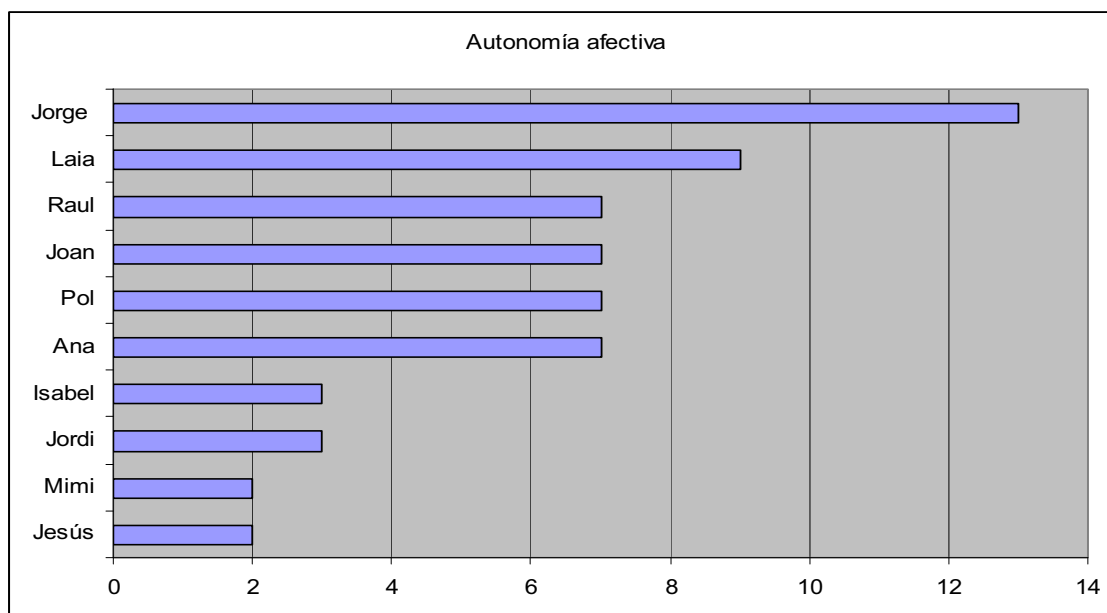


Gráfico 69. Aportes indicadores de autonomía afectiva en los foros de discusión

Se confirman las percepciones de la mayoría de los estudiantes, aquellos que han puntuado con valores altos según su percepción también son los que más

aportes acumulan, a excepción del caso de Mimi cuya puntuación es bastante alta y su nivel de aporte está entre las últimas posiciones.

En el cuestionario también se incluyeron preguntas para verificar la posible contribución del e-Diario en el desarrollo de la autonomía afectiva. Para ello se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) con las siguientes proposiciones

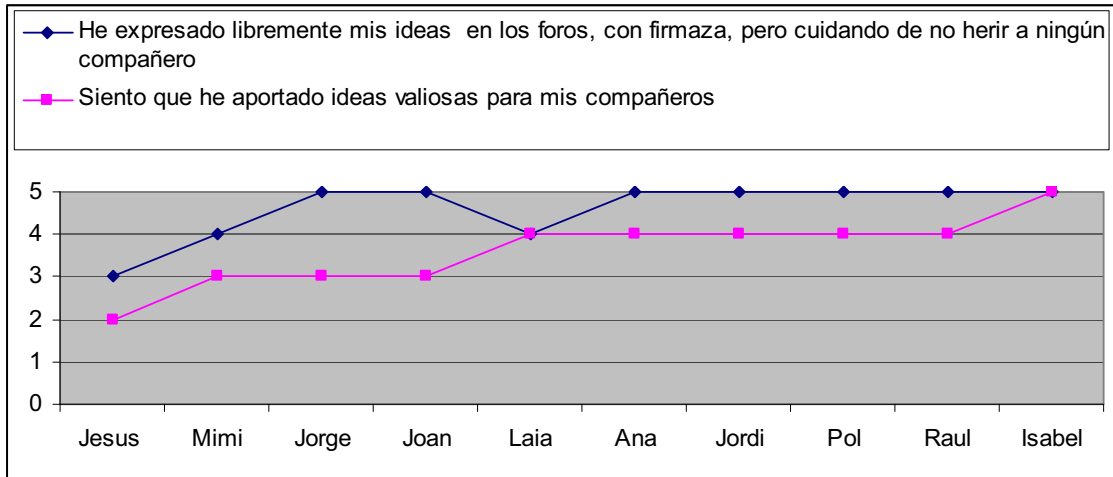


Gráfico 70. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre la influencia del e-Diario en el desarrollo de la "autonomía afectiva" como área de la AA.

	Promedio actitud	Promedio participante
Siento que he aportado ideas valiosas para mis compañeros	3,6	Jesús 2,5
He expresado libremente mis ideas en los foros, con firmeza, pero cuidando de no herir a ningún compañero	4,6	Mimi 3,5
		Jorge 4
		Joan 4
		Laia 4
		Ana 4,5
		Jordi 4,5
		Pol 4,5
		Raúl 4,5
		Isabel 5

Como se aprecia en el gráfico y las tablas, en opinión de los participantes hay una diferencia percibida y expresada por casi todos ellos respecto a las dos conductas sobre las que se pregunta, en el sentido de que la experiencia les ha fomentado más la expresión de sus ideas en forma independiente que el valor de sus aportaciones, sin embargo si consideramos la opinión del grupo que ha destacado lo valioso de la información encontrada en los hilos de discusión, podemos afirmar que las aportaciones si han sido enriquecedoras para el



grupo. En cuanto a las apreciaciones dadas por cada participante, apreciamos una enorme diferencia entre las puntuaciones más bajas y más altas, nuevamente se reproduce el orden en el que se distribuyen en función del desarrollo de la autonomía afectiva, que como vimos es muy similar a los indicadores de desarrollo observados a lo largo de los foros, con la excepción de Mimi, que a pesar de percibir un alto desarrollo esto no es respaldado por su actuación en los foros.

### Autonomía moral

La última esfera de desempeño de la AA que consideraremos, es la autonomía moral, que tiene que ver con la conducta ética, el locus de control interno, la existencia de ideales independientes de la expresión exterior.

Para valorarla, en el cuestionario final se describían una serie de comportamiento o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno

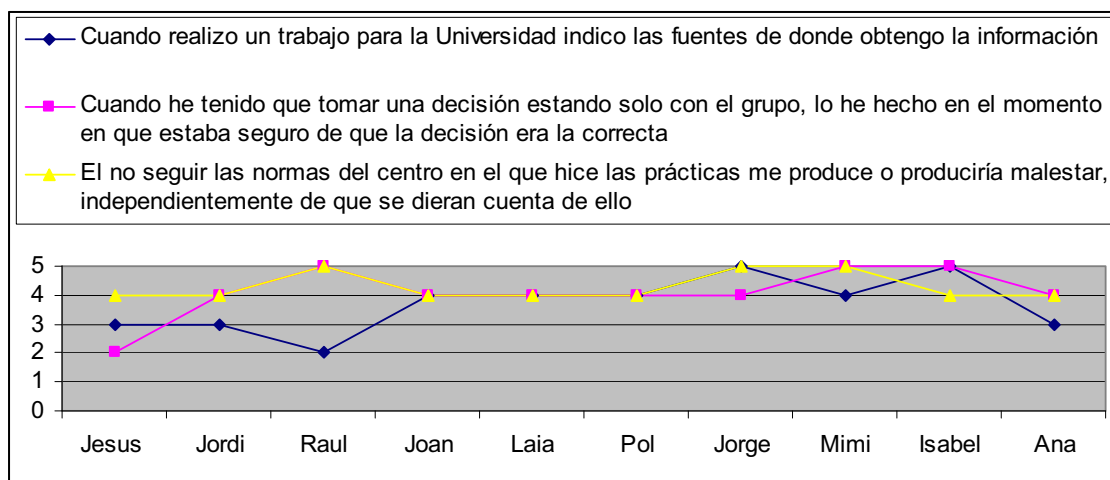


Gráfico 71. Resultados del cuestionario a las preguntas sobre "autonomía moral" una de las esferas de desempeño de la AA.

	Promedio actitud
Cuando realizo un trabajo para la Universidad indico las fuentes de donde obtengo la información	3.7
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	4.1
El no seguir las normas del centro en el que hice las prácticas me produce o produciría malestar, independientemente de que se dieran cuenta de ello	4.3

	Promedio participante
Jesús	3,00
Jordi	3,67
Ana	3,67
Raúl	4,00
Joan	4,00
Laia	4,00
Pol	4,00
Jorge	4,67
Mimi	4,67
Isabel	4,67

Analizando las puntuaciones obtenidas en las tres conductas cuestionadas, las puntuaciones otorgadas por Jesús, Jordi, Raúl y Ana han hecho que el promedio de la conducta “Cuando realizo un trabajo para la Universidad indico las fuentes de donde obtengo la información” sea bastante más bajo que las otras dos, como resultaba del análisis anterior, parece que al plantear acciones sobre hechos concretos, su autonomía suele resultar puntuada más baja que en aquellas que son más intangibles y difíciles de valorar. En cuanto al orden establecido en los participantes según su desarrollo de la autonomía moral, parecen percibirse como menos autónomos Jesús, Jordi y Ana, los dos primeros mantienen la posición de desarrollo de las otras áreas y Jorge, Mimi e Isabel se perciben con el más alto nivel de adquisición, contrastando esto con el nivel de desarrollo demostrado durante las discusiones de los foros tenemos.

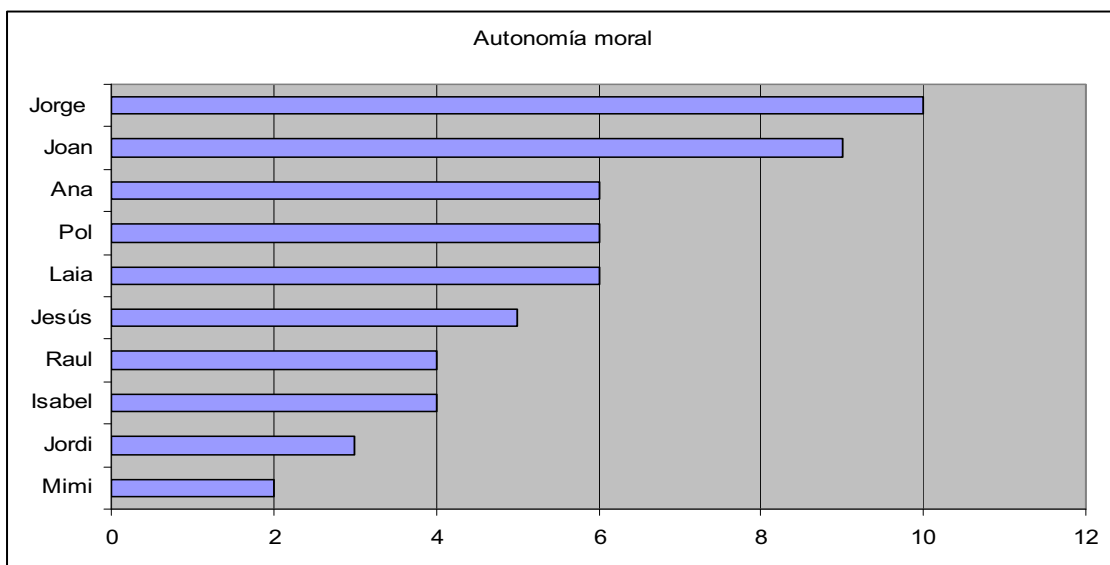


Gráfico 72. Aportes indicadores de “autonomía moral” en los foros de discusión

Se confirman las percepciones con el desarrollo de la autonomía moral exhibida en los foros de discusión de participantes como Jorge, Raúl, Joan, Laia y Pol, se contradicen las de Isabel y Mimi que a pesar de haberse valorado con los puntajes más altos se han reunido pocas evidencias de desarrollo durante el período o la de Ana y Jesús que a pesar de haberse valorado con los puntajes más bajos, han demostrado en los foros el desarrollo de su autonomía moral a través de sus posturas durante las discusiones.

En el cuestionario también se incluyó una pregunta para verificar la relación del e-Diario con el desarrollo de la autonomía afectiva. Para ello se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) lo siguiente

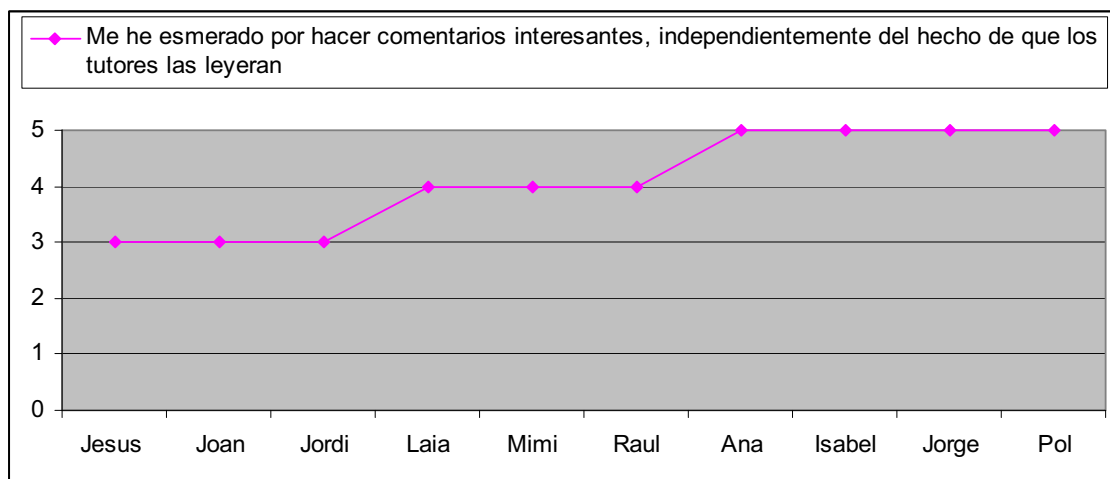


Gráfico 73. Resultados del cuestionario a la pregunta de relación entre el e-Diario y el desarrollo de la "autonomía moral"

	Promedio actitud
Me he esmerado por hacer comentarios interesantes, independientemente del hecho de que los tutores las leyeran	4,1

	Promedio participante
Jesús	3
Joan	3
Jordi	3
Laia	4
Mimi	4
Raúl	4
Ana	5
Isabel	5
Jorge	5
Pol	5

Como se aprecia en el gráfico y las tablas, en opinión de los participantes se han esmerado por hacer comentarios interesantes, independientemente del

hecho de que los tutores las leyeran lo que supone un locus de control interno, característica asociada al desarrollo de la autonomía moral, en menor medida para Jesús Jordi y Joan lo que coincide con su percepción de desarrollo general, y en mayor medida para Pol, Jorge, Isabel y Ana, esta última coincidiendo con los indicadores de desarrollo obtenidos de los foros pero no con su apreciación personal o percepción. También llama la atención el caso de Mimi que se percibe con un alto valor de adquisición, la menor cantidad dentro del grupo de aportaciones indicadoras y una percepción media de desarrollo en el e-Diario.

### **Productos de la AA**

Dado que los productos de la AA no fueron categorizados en los foros de discusión y las preguntas de relación con el e-Diario, cuestionaban el grado de desarrollo percibido en el e-Diario y no la valoración de su posible influencia, nos hemos dado la licencia de incluirlas en un solo gráfico que nos permita analizar su nivel de adquisición desde la autovaloración. Los productos de la AA son un continuo de desarrollo que inicia con el establecimiento de contacto, comprensión, planeación, ejercitación y mantenimiento de la motivación dirigido al aprendizaje.

#### **Establecimiento de contactos por sí mismos con cosas e ideas.**

En esta categoría entendemos que se incluye la lectura comprensiva, relación entre la información sacada de los textos con las observaciones de la vida real, el trabajo independiente de las clases (aprendizaje y experimentación) y el estudio individual para realizar distintas funciones.

Para valorar su desarrollo en el cuestionario final se describían los tres primeros comportamientos o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno, y una pregunta para verificar la relación del e-Diario con el “Establecimiento de contactos por sí mismos con cosas e ideas” para lo cual se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) de la conducta destacada con la mención del e-Diario en el pie de la pregunta.

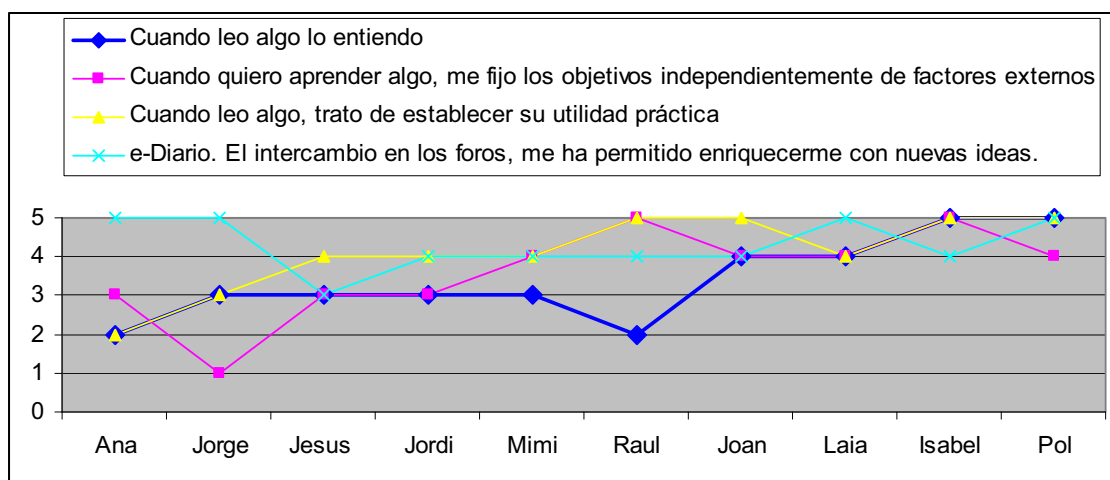


Gráfico 74. Resultados del cuestionario a las preguntas de percepción del nivel de desarrollo del "Establecimiento de contactos por sí mismos con cosas e ideas"

	Promedio actitud
Cuando leo algo lo entiendo	3,4
Cuando quiero aprender algo, me fijo los objetivos independientemente de factores externos	3,6
Cuando leo algo, trato de establecer su utilidad práctica	4,1
e-Diario. El intercambio en los foros, me ha permitido enriquecerme con nuevas ideas.	4,3

	Promedio participante
Ana	3
Jorge	3
Jesús	3,25
Jordi	3,5
Mimi	3,75
Raúl	4
Joan	4,25
Laia	4,25
Isabel	4,75
Pol	4,75

Como se aprecia en el gráfico y las tablas, parece haber una diferencia entre las dos primeras y las dos últimas conductas sobre las que se pide la apreciación de los participantes. Lo interesante de esta división es que por una parte aparecen conductas que podríamos considerar como instrumentales y por el otro lado se agrupan otras de naturaleza más utilitaria, si recordamos el perfil de los participantes esto podría explicarse por su orientación práctica, además de su necesidad de obtener el máximo posible de conocimientos, experiencias que les permita cerrar con éxito este ciclo de aprendizaje. Un elemento interesante es el hecho de que la pregunta relacionada con el e-Diario es la mejor valorada, lo que implicaría pensar que este es un buen espacio para el desarrollo de este producto de la AA. Hay un elemento no mencionado hasta ahora y es el hecho de que el promedio de la lectura está

claramente influenciado por la puntuación dada por Raúl, que es un chico castellano-parlante que ha manifestado en más de una ocasión su dificultad con el catalán y que podría ser esta la causa de su baja puntuación.

A pesar de este hecho se ubica junto con Joan, Laia, Isabel y Pol en el grupo de participantes que se perciben como bastante capaces de establecer contactos por sí mismos con cosas e ideas.

### Comprensión por si mismo de fenómenos y textos.

En esta categoría entendemos que se incluye la comprensión del significado de las cosas, captando su estructura esencial, el establecimiento de relaciones y descubrimiento de conexiones, así como la incorporación de los conocimientos derivados de la experiencia, mediante lecturas, observación y búsqueda intencionada de información.

Para valorar su desarrollo en el cuestionario final se describían los tres primeros comportamientos o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno; y una pregunta para verificar la relación del e-Diario con el “Comprensión por si mismo de fenómenos y textos” para lo cual se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) de la conducta destacada con la mención del e-Diario en el pie de la pregunta.

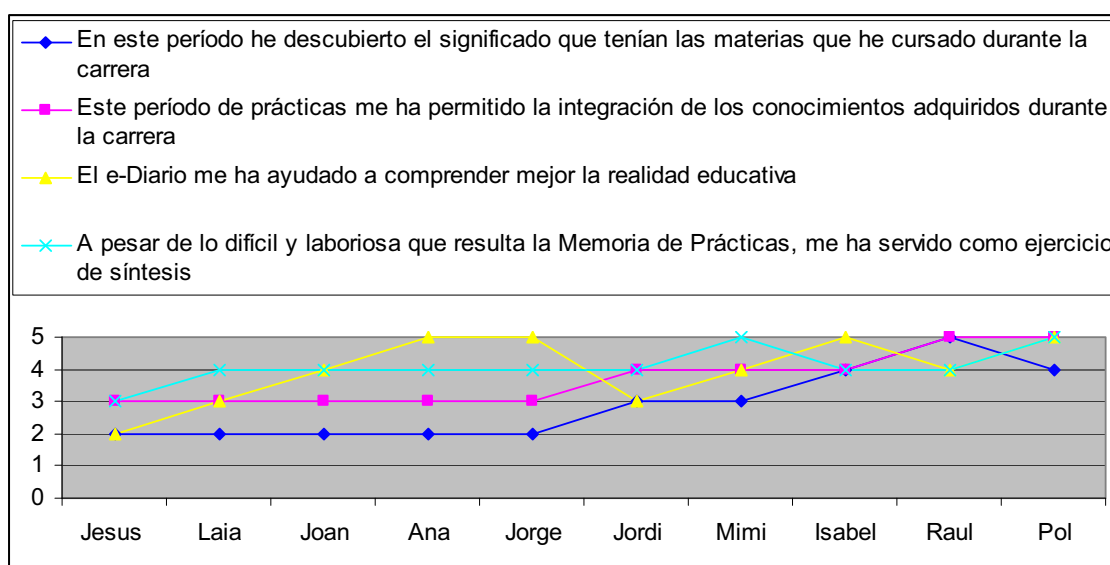


Gráfico 75. Resultados del cuestionario a las preguntas de percepción del nivel de desarrollo del “Comprensión por si mismo de fenómenos y textos”

	Promedio actitud
En este período he descubierto el significado que tenían las materias que he cursado durante la carrera	2,9
Este período de prácticas me ha permitido la integración de los conocimientos adquiridos durante la carrera	3,7
El e-Diario me ha ayudado a comprender mejor la realidad educativa	4
A pesar de lo difícil y laboriosa que resulta la memoria de prácticas, me ha servido como ejercicio de síntesis	4,1

	Promedio participante
Jesús	2,5
Laia	3
Joan	3,25
Ana	3,5
Jorge	3,5
Jordi	3,5
Mimi	4
Isabel	4,25
Raúl	4,5
Pol	4,75

Como se aprecia en el gráfico y las tablas, el grupo en general está en desacuerdo con la aseveración “En este período he descubierto el significado que tenían las materias que he cursado durante la carrera”, lo que puede descubrirnos un bajo desarrollo de la AA, y que podemos considerar incierto por todas las evidencias que se han presentado anteriormente, o llevarnos a una reflexión profunda en cuanto al plan de estudios de la carrera, pues solo tres de los participantes parecen encontrarle sentido a las materias vistas, suponemos y esperamos que esta opinión puede variar con el desempeño en el aula posterior a las prácticas, sin embargo creemos que es un punto de atención importante e inesperado, sobre todo si lo comparamos con la puntuación otorgada por el mismo grupo a la pregunta “Este período de prácticas me ha permitido la integración de los conocimientos adquiridos durante la carrera”, que resulta mucho mejor valorada y que apunta igualmente a la comprensión. Otro rasgo interesante que resulta de las otras dos preguntas es que el e-Diario nuevamente aparece como una oportunidad de desarrollo al igual que la Memoria de Prácticas, que sienten como útil a pesar de su dificultad.

Por lo comentado hasta aquí, consideramos que para utilizar estas respuestas como indicadores del desarrollo de la *comprensión por sí mismos de textos e ideas*, deberíamos obviar la primera pregunta, en cuyo caso los resultados apuntan a un desarrollo aceptable de este producto de la AA.

### Planeación por si mismos de acciones y solución de problemas.

En esta categoría entendemos que se incluye la identificación de las causas o razones más importantes que originan los problemas, la formulación de reglas de aplicación, organización adecuada del tiempo libre y compatibilización con el trabajo, así como la respuesta a las obligaciones de la vida ciudadana y de la vida privada.

Para valorar su desarrollo en el cuestionario final se describían tres comportamientos o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno; y una pregunta para verificar la relación del e-Diario con el “Planeación por si mismos de acciones y solución de problemas” para lo cual se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) de la conducta destacada con la mención del e-Diario en el pie de la pregunta.

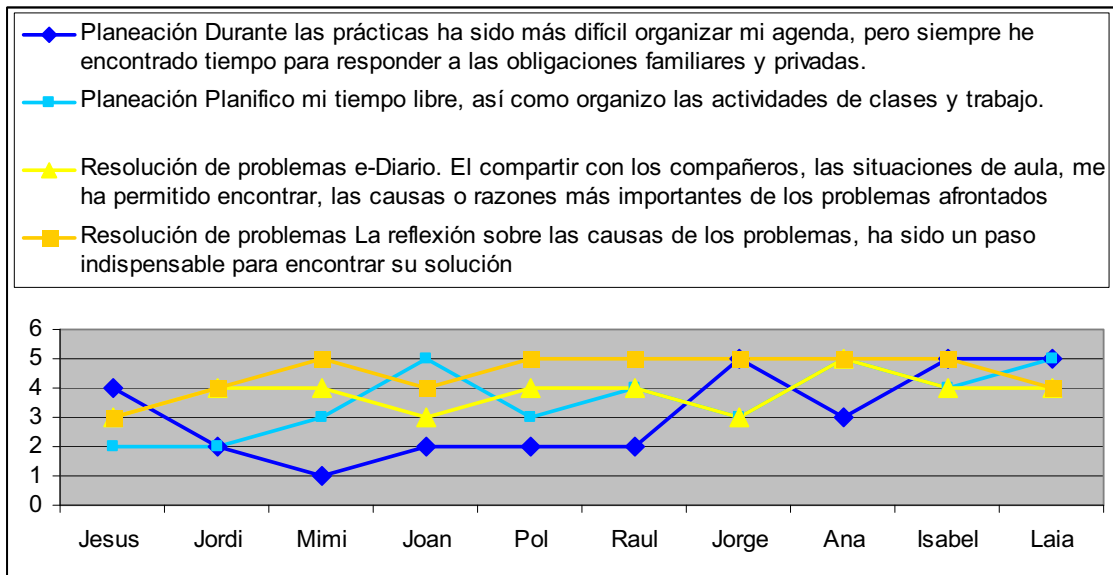


Gráfico 76. Resultados del cuestionario a las preguntas de percepción del nivel de desarrollo de la “Planeación por si mismos de acciones y solución de problemas”



	Promedio actitud
Durante las prácticas ha sido más difícil organizar mi agenda, pero siempre he encontrado tiempo para responder a las obligaciones familiares y privadas.	3,1
Planifico mi tiempo libre, así como organizo las actividades de clases y trabajo.	3,6
e-Diario. El compartir con los compañeros, las situaciones de aula, me ha permitido encontrar, las causas o razones más importantes de los problemas afrontados	3,8
La reflexión sobre las causas de los problemas, ha sido un paso indispensable para encontrar su solución	4,5

	Promedio participante
Jesús	3
Jordi	3
Mimi	3,25
Joan	3,5
Pol	3,5
Raúl	3,75
Jorge	4
Ana	4,5
Isabel	4,5
Laia	4,5

Como podemos observar en el gráfico y las tablas, hay una diferencia muy pronunciada entre las respuestas dadas a las cuatro preguntas, se aprecia que ha sido muy difícil la organización de su tiempo durante el período, esto puede ser el resultado de que efectivamente no hayan desarrollado aún su capacidad para la planificación combinado con que se trata de un período novedoso e intenso, nos satisface ver que el e-Diario continúa ocupando una buena posición frente al resto de las preguntas con lo cual asumimos que es percibido como una herramienta valiosa para el desarrollo de la AA e igualmente consideramos muy importante el puntaje obtenido en la mejor proposición valorada, ya que aunque no hace alusión al e-Diario, en el análisis del PCR hemos visto como este ha contribuido, en la opinión de los participantes a su desarrollo, lo que vendría a ratificar nuestra postura respecto a sus bondades.

En el análisis de esta subdimensión de la AA a través de las preguntas encontramos una dificultad especial, y es la dispersión de las respuestas lo que dificulta la interpretación, creemos que esto puede deberse a la naturaleza tan variada de la propia subdimensión y a que las preguntas para explorarlas podrían mejorarse.

**Ejercitación de actividades por si mismos y mantenimiento de la motivación para la actividad y el aprendizaje.**

En esta categoría entendemos que se incluye la comprensión, ejercitación y asimilación de la información, así como el planteamiento de objetivos parciales y la administración correcta del esfuerzo.

Para valorar su desarrollo en el cuestionario final se describían dos comportamientos o actitudes en las que los participantes debían valorar el nivel de certeza desde 1 (Totalmente falso) hasta 5 (Totalmente cierto) para cada uno; y dos preguntas para verificar la relación del e-Diario con el “Ejercitación de actividades por si mismos y mantenimiento de la motivación para la actividad y el aprendizaje” para lo cual se pidió que los participantes valoraran el nivel de acuerdo, siendo 1 (Total desacuerdo) y 5 (Total acuerdo) de las conductas destacadas con la mención del e-Diario en el pie de las preguntas.

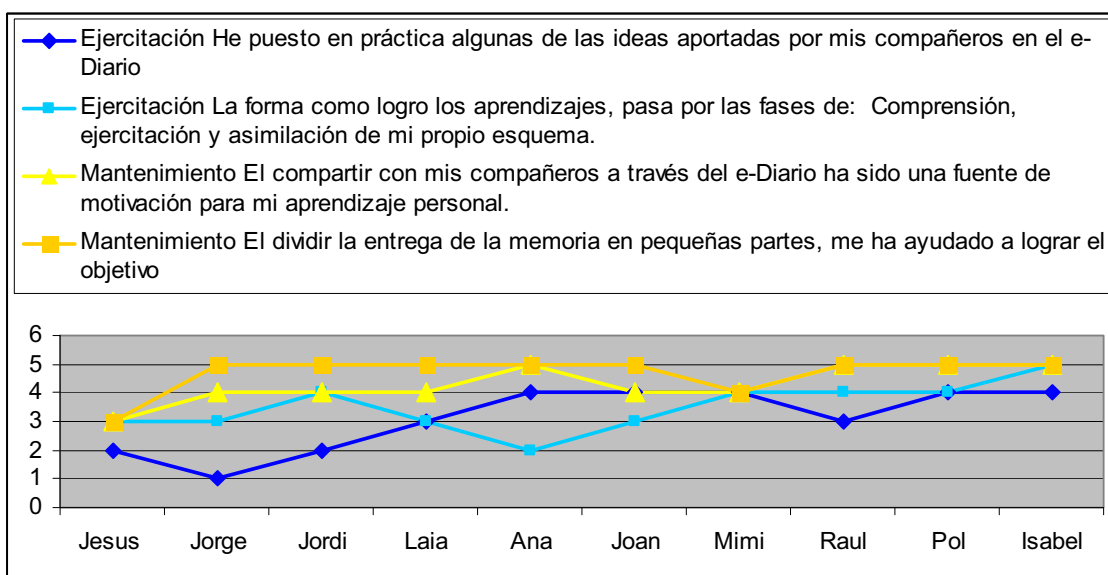


Gráfico 77. Resultados del cuestionario a las preguntas de percepción del nivel de desarrollo de la “Ejercitación de actividades por si mismos y mantenimiento de la motivación para la actividad y el aprendizaje”

	Promedio actitud	Promedio participante
He puesto en práctica algunas de las ideas aportadas por mis compañeros en el e-Diario	3,1	Jesus: 2,75 Jorge: 3,25 Jordi: 3,75 Laia: 3,75 Ana: 4 Joan: 4 Mimi: 4 Raul: 4,25 Pol: 4,5 Isabel: 4,75
La forma como logro los aprendizajes, pasa por las fases de: comprensión, ejercitación y asimilación de mi propio esquema.	3,5	
El compartir con mis compañeros a través del e-Diario ha sido una fuente de motivación para mi aprendizaje personal.	4,3	
El dividir la entrega de la memoria en pequeñas partes, me ha ayudado a lograr el objetivo	4,7	

En el análisis del gráfico y las tablas podemos apreciar como hay una diferencia considerable entre la ejercitación de actividades por si mismos y el mantenimiento de la motivación para la actividad y el aprendizaje, en el desarrollo de este producto de la AA puede que haya influido en forma importante la inclusión de la memoria en las preguntas, ya que esta es una actividad en la que han estado volcados durante el período, pero en todo caso parecen percibir como más desarrollada la motivación que la ejercitación. Llama la atención que por primera vez en la percepción de los estudiantes la actividad relacionada con el e-Diario no ocupa las posiciones mejor valoradas. En cuanto al orden de los participantes se mantienen las posiciones mejor y peor valoradas dentro del grupo.

Haciendo la misma comparación que para el PCR, asumimos la cantidad de participantes que mostraban rasgos de AA en el cuestionario inicial, luego contabilizamos los participantes que hacían aportaciones durante le proceso y por último sumamos los participantes que valoraron sobre tres puntos cada una de las subdimensiones de la AA para considerar que habían evidencias de la posesión de esta metacompetencia obteniendo los siguientes resultados.

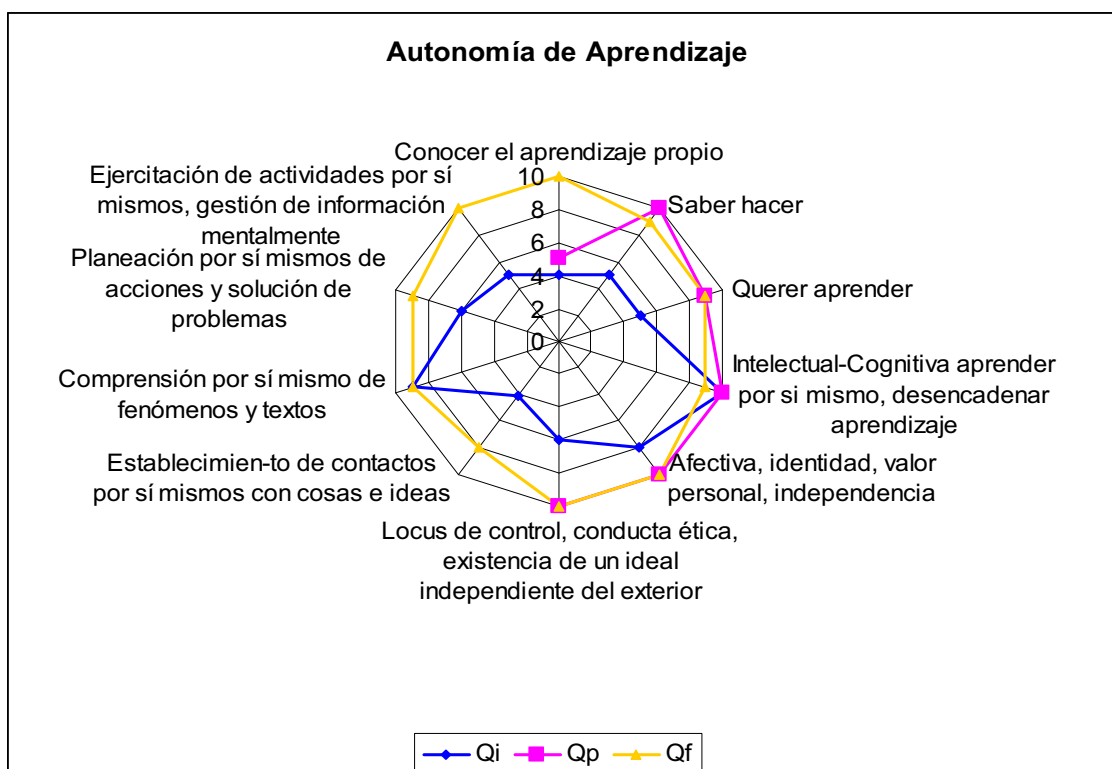


Gráfico 78. Comparación de los miembros del grupo de la UB que evidencian rasgos de la AA en el momento inicial, proceso y final de la experiencia.

Igual que en el caso anterior –PCR-, encontramos que al final de la experiencia la casi totalidad del grupo se ha percibido y durante el proceso ha mostrado evidencias de poseer AA, muy por encima de lo hallado al inicio del semestre.

En la entrevista se hizo una única pregunta referida a la AA, esta decía:

Partiendo del concepto de Autonomía de Aprendizaje, definida 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.

La mayoría de los participantes del grupo hacen sus aportes alrededor de que el e-Diario ha contribuido en la incorporación de la reflexión como base del aprendizaje personal lo que conduce a aprender sobre su propio aprendizaje así como al hecho de que es una herramienta de motivación hacia el aprendizaje personal. También se presentaron dos respuestas no tan favorables, dadas por Jesús y Mimi

Para mi el del año pasado fue mucho más práctico, ví más el reflejo entre escuelas y facultad, el otro año estaba en un grupo que conocía y con quienes me sentía en más confianza para opinar (Respuesta de Jesús)

Este período ha sido muy difícil para mi, como sabes he tenido una serie de inconvenientes personales y creo que podría haberle sacado más partido aún, pero no por falta de autonomía sino por las circunstancias personales, creo que me ha ayudado a mejorar, aunque ha sido trabajo me ha ayudado (Respuesta de Mimi)

En esta respuesta de Jesús se encuentra buena parte de la explicación al resto de sus valoraciones hechas tanto en el cuestionario como en la entrevista, pensamos que ha habido un elemento motivacional muy importante que, como él mismo decía en la última respuesta analizada de PCR es una lástima que no le haya sacado suficiente provecho a la experiencia. Como hemos visto a lo largo de todo el trabajo existe un elemento afectivo que es inherente al PCR a la AA y al comportamiento en si de cada persona. Si esto se da, empiezan los aportes tímidamente que al encontrar respuesta se motivan más... estableciendo un círculo virtuoso, exactamente lo contrario que le ha ocurrido a este participante.

En un registro completamente diferente encontramos a Jorge, Isabel y Pol,

Si, sobre el aprendizaje autónomo, me he dado cuenta también que yo he tratado de hacerlo, cuales son los procesos de aprendizaje, saber aprender, el e-Diario me ha permitido mejorar sobre toda mi práctica, por las cosas que se comentaban en el e-Diario yo estaba pendiente en la clase y en el gimnasio y las relacionaba allí mismo, o sea que me ha estimulado a aprender más (Respuesta de Jorge)

Si, por que se han propuesto muchos temas en los cuales cada uno ha intentado dar una posible solución o buscar diferentes posibilidades a un caso y esto me ha incentivado a querer resolver cosas y por ello a aprender y profundizar en los temas (Respuesta de Isabel)

Lo que te permite es practicar, razonar sobre diversas opiniones. Te lleva a comentar sus opiniones con los profesores tutores, es una herramienta para aprender y en una palabra lo que pienso es que es útil.(Respuesta de Pol)

Ellos destacan la utilidad del e-Diario, como una oportunidad de aprendizaje y mejora, y unido al *Practicum*, como comentó Raúl, un potenciador del período. Pues ya el *Practicum* es un lapso en el que se intensifica el aprendizaje y si lo unimos al e-Diario, esto se incrementa.

En este mismo sentido positivo, también aportan Jordi, Raúl y Laia

El e-Diario me ha puesto al alcance realidades escolares muy distintas y además me ha implicado más en mi propio proceso de aprendizaje. (Respuesta de Jordi)

El diario era como una fuente como cualquier libro en el que te daba y además tenías tu que ir a buscar, mejorar tu propio aprendizaje, pero además como algo mas cercano y me ha servido para hacerme una idea de otras ideas y de las propias ideas (Respuesta de Raúl)

Si, porque aunque estuvieras compartiendo con otros eres tu misma quien tienes que ir haciendo ese camino o ese aprendizaje con los aportes de todos, eso te ayuda por lo que cada quien aporta y también porque te impulsa a hacerlo. Te obliga a reflexionar sobre lo que tú ves. (Respuesta de Laia)

Ellos además de considerarlo como una fuente de aprendizaje, también incorporan la importancia de la reflexión como un elemento valioso en la AA y recalcan el esfuerzo o la dinámica en la que cada participante es el núcleo activo de esta búsqueda, por lo que recae sobre cada uno la responsabilidad de su aprendizaje, igual que Ana

Yo creo que sin la reflexión es imposible llegar a esa autonomía y que de ella he aprendido mejor a aprender, ahora será algo que he ido

incorporando y que seguiré haciendo en cada cosa que haga.  
(Respuesta de Ana)

En esta respuesta además incorpora la posibilidad o germen del aprendizaje a lo largo de toda la vida o el aprender a aprender, que como competencia es lo buscado, lo deseable. Por último hemos querido transcribir la respuesta de Joan.

Si, yo soy una persona bastante autónoma para todo y para aprender más, pero a la vez a mi me encanta trabajar en equipo, eso hacía que colaborara con el grupo del foro y lo que ayuda a la autonomía es que está allí, para ti y lo buscas cuando lo quieres, es más, ojalá siempre todo fuera así... a disposición para cuando lo necesitas, que puedas elegir hacerlo, eres tu el que vas a aprender o no sobre ti mismo, tu eliges que leer que no, a partir de allí eres tu quien define todo, excepto la organización de la actividad, todo lo demás tu eres el que llevas las riendas, como participar y cuando, al tiempo que lo haces en equipo necesitas de los demás, porque sin sus aportes no tendrías nada que leer. (Respuesta de Joan)

En esta respuesta no solo se define las posibilidades de desarrollar la dinámica de “aprender a aprender” sino que además se vincula la autonomía al grupo con un concepto superior como es el de interdependencia.

### **7.3. E-Diario**

Como hemos visto en el apartado anterior, el e-Diario parece ser un elemento adecuado y una propuesta interesante para acompañar el período del *Practicum*, por sus beneficios en el desarrollo de dos metacompetencias importantísimas en el perfil de los maestros, el PCR y la AA, sin embargo creemos que además es capaz de aportar otros beneficios, y para ello analizaremos factores como la satisfacción o sus posibilidades de transferencia a través de la opinión de los tutores y los propios participantes, en este caso incluyendo a todos los que formaron parte de la experiencia.

#### **Visión de los tutores.**

En opinión de los tutores hay coincidencias respecto a valorar positivamente la experiencia, el uso del e-Diario les ha parecido fácil y útil para sus respectivos grupos de estudiantes, en palabras de Manuel Navarro y Marta Capllonch:

Sin lugar a dudas la herramienta y la metodología empleada son muy útiles para los estudiantes y profesores del *Practicum* ya que fomentan

un mayor compromiso, responsabilidad, espíritu crítico y reflexión antes, durante y al finalizar el período de prácticas docentes (Respuesta de M. Navarro, ULPGC)

El e-Diario se muestra como una excelente herramienta para valorar la experiencia escolar y de trabajo entre iguales donde el alumnado se siente acompañado, y puede encontrar soluciones a sus dudas, o al menos comprobar que sus problemas y preocupaciones son compartidas. (Respuesta de M. Capllonch, UB)

Mencionando su utilidad han señalado, elementos muy potentes como el hecho de que fomenta el ejercicio de la observación, descripción para la posterior reflexión.

En muchos casos creo que se ha conseguido esa reflexión crítica sobre lo que ocurre en los centros escolares, ver que no eres el único o la única que percibe de una determinada forma la realidad escolar aumenta su seguridad y les permite ser más objetivos. (Respuesta de Carmen Triguero, UG)

Percibir puntos débiles y fuertes de su actuación personal o en su defecto ha servido para reafirmarse, tomando conciencia de lo mucho que les falta por aprender, este es un punto que también ha aparecido reiteradas veces en los comentarios de los participantes, por lo tanto descubrir que “la formación es siempre algo inacabado” (M. Capllonch, UB)

Igualmente señalan que amplía su visión de la educación y favorece el reconocimiento de otras realidades y posiciones diferentes frente a realidades semejantes, fortaleciendo además su seguridad a la hora de tomar decisiones.

El compartir con otros y otras sus experiencias, contextos, la concepción social existente de la Educación Física en cada centro,... hace que este objetivo se haya alcanzado, o así lo he percibido yo por los comentarios recibidos en este sentido al evaluar la experiencia del e-Diario una vez finalizada esta. (Respuesta de Carmen Triguero, UG)

Respecto a los foros propuestos, se considera que funcionaron muy bien, ya que incitaban a la participación, a pesar de las aportaciones desiguales en número, entre unos y otros, todos despertaron gran interés y fueron una buena guía para ubicar los distintos comentarios.

En relación con la participación, reconocieron la existencia de participantes que intervinieron mucho y otros poco, algunos con reflexiones muy importantes y otros con menor profundidad, pero en general el ejercicio fue muy satisfactorio

porque una gran parte del grupo de estudiantes se mostró comprometido con la tarea.

En cuanto a las limitaciones, se señalaron los inconvenientes iniciales con el uso de la plataforma, así como el tiempo de conexión desde Canarias; la falta de sincronía en los calendarios de prácticas, lo que trajo como consecuencia cierta reiteración al tocar los distintos temas y tal vez el elemento más importante, la cantidad de comentarios, que si bien es cierto es una fortaleza, desde el punto de vista de la motivación desencadenada, llegó a ser una limitante por el tiempo requerido para la leer y responder adecuadamente.

El número de participantes era francamente elevado, y sobretodo en algunos momentos de mucha motivación hacía que la tarea de leer y escribir mensajes fuera muy tediosa. (Respuesta de M. Capllonch, UB)

Por último, se hicieron varias sugerencias muy valiosas para futuras ediciones, algunas de ellas dirigidas a solventar las limitaciones señaladas y otras en aras de mejorar detalles, que sin ser una limitante los tutores consideraron que podrían incrementar el éxito de la experiencia, entre ellas tenemos:

1. Utilizar una plataforma compartida por las distintas universidades a fin de minimizar los problemas tecnológicos.
2. Apertura y cierre de la herramienta con antelación y posterioridad al período de prácticas, a fin de que los participantes puedan conocerse previamente y mantener el intercambio de información e impresiones más allá de las prácticas.
3. Abrir la posibilidad de intervención de tutores de prácticas y profesores en un espacio específico, por ejemplo un foro o hilo de discusión en cada foro, a fin de profundizar más en el ejercicio reflexivo y argumentativo, además de enriquecer con puntos de vista experimentados en las discusiones. Incluso crear una red de maestros en prácticas.
4. Abrir un espacio que permita el intercambio de archivos y documentos a fin de crear una base de recursos para la lectura y la acción.
5. Extender la experiencia a un número mayor de universidades interconectadas, pero limitando los grupos de interactúan entre si, de



forma que los grupos no sean mayores de quince participantes para hacer manejable la cantidad de mensajes a leer sin perder la riqueza que ofrece la diversidad.

6. Hay acuerdo entre los tutores en que el proyecto reúne las bondades necesarias para transferirse a otros entornos y especialidades, las propuestas para su institucionalización recorren distintas fórmulas.

### **Visión de los estudiantes**

Del grupo total, solo doce participantes hicieron aportes en el foro de valoración y cierre, en parte porque varios de ellos estuvieron presentes en el Focus Group y utilizaron este espacio para valorar la experiencia, de modo que en el análisis se incorporan también los trece comentarios de los participantes que intervinieron en el grupo de discusión valorando el e-Diario.

Considerando las opiniones de ambas estrategias, es muy satisfactorio ver que la totalidad de los estudiantes han mencionado que se trató de una experiencia muy positiva calificándolo como interesante, excelente, una experiencia inolvidable, una herramienta fenomenal, una gran idea o herramienta muy útil. Tal vez la idea que más se repite en esta valoración global es que ha sido un elemento de “ayuda”, y este apoyo entendido en varios sentidos, para solventar dudas y problemas bien por la vía directa de respuestas que satisfacen una necesidad de información o por que las respuestas han fomentado la reflexión y con ella se han encontrado las respuestas; porque ha servido para plantear e intercambiar reflexiones sobre temas importantes que permiten ampliar la propia visión así como el contacto con otras realidades complementando y enriqueciendo las prácticas; permite un intercambio equitativo de todos los miembros del grupo superando la timidez u otros factores que afectan la comunicación cara a cara y finalmente porque permite el compartir sentimientos y miedos propios de un período tan intenso como las prácticas.

Igualmente si vemos en detalle los comentarios referidos a su utilidad, se refuerzan las ideas ya esbozadas en la valoración general, aunque en este caso la idea que más aparece es lo útil que les ha resultado el intercambio, la interacción, la cual vinculan a su vez a dos elementos principales, por una parte a la posibilidad de aprender colaborativamente, y a las posibilidades de

automejoramiento como efecto del compartir y reflexionar sobre sus propios puntos de vista

He aprendido mucho de vosotros. Sobre todo de Zaira y de Adrián. A veces de la gente que tiene una opinión diferente a la tuya es de la que más aprendes, más te enriqueces, y te hacen replantear tus ideas.  
(Comentario de Jorge).

Además del apoyo emocional que ha significado durante el período, como comenta Isabel en el grupo de discusión ... “y te ayuda a saber que no estás solo”

También aparecieron algunas debilidades y sugerencias en estos dos momentos, en cuanto a las limitaciones, las únicas que se repiten son la gran afluencia de mensajes, que es interpretada por ellos como participaciones muy largas en algunos casos, y la necesidad de intervención en algunos momentos del profesorado, aunque en este punto hay opiniones divididas pues algunos comentaron que era mejor mantenerlo en esta forma para poder intervenir con toda libertad o porque interpretan que una de las tareas era organizarse en forma independiente.

Otras limitaciones que mencionaron, fueron: el foro de las presentaciones que en opinión de Juan es innecesario o Sara F que comentó que le gustaría haber encontrado algo de teoría.

En cuanto a las sugerencias de mejora, se reitera la posibilidad de limitar el volumen de lectura a través del establecimiento de un límite de palabras o algún mecanismo similar. También se propone que además del nombre aparezca el lugar o institución a la que pertenece el estudiante que hace el aporte. También se hicieron comentarios sobre ampliación y continuidad como los siguientes

Creo que tendría que participar aún más gente para que las opiniones y los temas del foro se fueran expandiendo, más universidades o incluso otros grupos de

prácticas de aquí de granada, no se, creo que con más personas habría más opiniones y la riqueza de este foro sería incluso mayor a la de ahora. (Comentario de Valentín)

En definitiva, este foro debería estar abierto a más alumnos, para que se enriqueciera mucho más. Ante todo gracias a todos y todas y suerte en vuestro futuro. (Comentario de Carmen)

El e-Diario es una herramienta muy útil pero no sólo para hacer las prácticas, sino también es una herramienta para participar en un futuro, ya cuando hayamos acabado la carrera y estemos trabajando, como he dicho anteriormente es una herramienta útil que nos `permite ir formándonos como personas y en un futuro también, nos podemos ir formando paulatina y constantemente. (Comentario de Jordi en el foro de discusión)

[...] yo puse el de recursos que también me parece bien tener un foro de recursos o de bibliografía también me parecería bien tener uno de bibliografía que sería bueno tenerlo...(Comentario de Pol en el foro de discusión)

Uniendo estas sugerencias a las dadas por los tutores, se puede conseguir un funcionamiento óptimo del e-Diario sin perder su esencia, que es lo más valioso que han señalado todos los participantes, tanto tutores como estudiantes, la interacción y el intercambio que favorecen la reflexión, la posibilidad autoevaluación, el aprendizaje colaborativo y el acompañamiento durante las prácticas.

### **Nivel de participación**

Una vez más, debemos considerar la motivación generada por la estrategia, entendiendo como un excelente indicador el grado de participación, el cual podemos ver en dos sentidos; por una parte la implicación de los participantes en sus comentarios, y que con lo desarrollado hasta aquí, pensamos que ha quedado demostrado, pues en los ejemplos exhibidos se aprecia que los participantes no hacían comentarios por reunir una cantidad de intervenciones, sino que efectivamente sus aportes han sido inteligentes y coherentes en todo momento. La otra forma de “medir” la participación es a través de la cantidad y

en este sentido como se aprecia en la pantalla de la plataforma que se anexa a continuación, el *e-Diario* generó un total de 1195 mensajes de foro.

The screenshot shows a web browser window titled 'Prácticum II - WebCT 3.8.4 - Windows Internet Explorer'. The address bar shows 'http://campus.ubvirtual.com/SCRIPT/607UB430/scripts/serve\_home'. The page content includes a navigation menu on the left, a header for 'Prácticum II', and a main section titled 'Seleccione un foro temático para ver sus mensajes'. Below this is a table with the following data:

Foro temático:	No leídos	Total	Estado
<a href="#">Todo</a>	0	1195	
<a href="#">Presentaciones</a>	0	51	Público, Bloqueado
<a href="#">Situaciones del contexto</a>	0	399	Público, Bloqueado
<a href="#">La identidad docente</a>	0	286	Público, Bloqueado
<a href="#">La pertenencia al grupo</a>	0	71	Público, Bloqueado
<a href="#">La investigación como parte de la enseñanza</a>	0	232	Público, Bloqueado
<a href="#">Recursos</a>	0	55	Público, Bloqueado
<a href="#">Valoraciones y síntesis</a>	0	27	Público, Bloqueado
<a href="#">Despedida y cierre</a>	0	16	Público, No bloqueado
<a href="#">Foro de tutores</a>	0	58	Privado, No bloqueado

Gráfico 79. Pantalla del e-Diario con la cantidad de mensajes durante el período.

Entendemos esto como una muestra del éxito de la estrategia, y por tanto un elemento más que coincidente con la visión introducida por la creación del EEES del énfasis de la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.



## TERCERA PARTE

---

### REFLEXIONES FINALES



## 1. CONCLUSIONES

Utilizando los objetivos que sirvieron en su momento como elemento orientador de la búsqueda, hemos estructurado estas reflexiones finales, limitaciones encontradas y prospectivas de la investigación, que incluirán los hallazgos tanto teóricos como de la fase empírica.

Mi primera graduación y entrada al mundo laboral fue como maestra. Por ello, esta experiencia me ha dado una enorme satisfacción; el poder compartir con este grupo de jóvenes que muestran un compromiso con su formación y con querer hacer bien las cosas, que se involucran y se cuestionan, que ponen sus esperanzas en no cambiar en sus ánimos con el paso del tiempo, ha sido sumamente enriquecedor. En adición, no se me ocurre una mejor manera de concluir este doctorado hecho desde una postura tan consciente y madura profesionalmente.

Nos planteábamos un primer objetivo:

1. *Valorar el pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje, como metacompetencias importantes en el perfil del maestro.*

Éste a su vez se disgregaba en tres objetivos específicos:

- 1.1. *Comprender el valor de las competencias como porción de logro educativo y su adopción en el mundo académico.*

Reiteramos 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.

A partir de esta definición, entendemos que todo evento educativo acorde con nuestro tiempo debe estar orientado a su desarrollo, superando la visión atomizada del conocimiento y las prácticas pedagógicas tradicionales, como una vía para alcanzar la satisfacción laboral tanto desde el punto de vista de la



empleabilidad como del desarrollo profesional, una vez finalizados los estudios formales, y como una forma de desarrollo personal a lo largo de toda la vida.

En esta última frase cobran especial importancia las competencias transversales que se desarrollan a través de todo el currículum –el cual adquiere una visión mucho más totalizadora y global en este enfoque– y que sirven, a su vez, en distintos ámbitos de actuación y en el punto más alto de éstas como un nivel de mayor complejidad y profundización **las metacompetencias**. Éstas últimas además de ser intercambiables y asociadas a situaciones de la más diversa naturaleza, nos permiten una visión introspectiva acerca de los propios procesos y productos competenciales.

Sin embargo, todo esto implica cambios tan extensos como profundos en el quehacer educativo, a los que intentamos dar respuesta a través de un segundo objetivo:

1.2. *Analizar la naturaleza y viabilidad del desarrollo de las competencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje.*

En este sentido hemos abordado a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, que siguen siendo los mismos pero cuya relación ha variado sustancialmente. En este nuevo esquema, el alumno adquiere un enorme protagonismo, identificado como responsable principal de su propio aprendizaje; el profesor amplía el énfasis de su experticia del contenido a los métodos; y la tarea pasa a estar plenamente orientada al desarrollo competencial, adopta un carácter significativo para el estudiante, tanto desde el punto de vista de la motivación que debe liberar como del andamiaje preexistente y necesario para asumirla.

Igualmente hemos descrito la viabilidad de este nuevo enfoque desde el punto de vista del proceso, considerando los elementos más importantes de la planificación y diseño, ejecución y evaluación. En ellos se ve una clara adhesión al modelo constructivista de aprendizaje. Por una parte los objetivos que se presentan están claramente definidos como orientadores del evento educativo. Por la otra, los contenidos adquieren significado a los ojos del estudiante, bien por su utilidad o cercanía. Además, las actividades educativas que se incluyen ponen el énfasis en la coherencia con los propósitos

perseguidos, en su capacidad integradora, y apuestan por adaptaciones creativas. El tiempo de aprendizaje va más allá del compartido por los alumnos en el aula. Los materiales y fuentes también cobran una dimensión importante en su papel de provocar eficazmente el aprendizaje. Y, por último, la evaluación acompaña todo el proceso, es creativa, está basada en pruebas prácticas y/o de ejecución y es generadora de cultura evaluativa.

El tercer objetivo específico planteado fue:

1.3. *Comprender el concepto, elementos y naturaleza del pensamiento crítico reflexivo y la autonomía de aprendizaje.*

Empezaremos por reiterar ambos conceptos: pensamiento crítico reflexivo (PCR) y autonomía de aprendizaje (AA). Definimos el PCR como un proceso metacognitivo de elaboración de juicios y acción que tiende al automejoramiento. Esto implica, en primer lugar, contemplar perspectivas diferentes a la propia; en segundo lugar, mostrar sensibilidad hacia el contexto; y en tercer lugar, mantener una acción continua y permanente. Por su parte, entendemos la autonomía de aprendizaje como la competencia de aprender a aprender o aprender por sí mismo; lo que implica, primero, tener conocimientos sobre qué es y cuáles son los procesos del aprendizaje; segundo, saber aprender, y, tercero, querer hacerlo. Se trata, por tanto, de una competencia útil en el desempeño personal, profesional y ciudadano.

Del primero, PCR, hemos asumido una postura alternativa que afirma que es posible crear las condiciones para que se aprendan-desarrollen las herramientas del pensamiento crítico directamente. Esto debe hacerse contextualizadamente desde las distintas asignaturas, pero con la definición curricular explícita para su logro, detallando las estrategias que seguirán para conseguirlo, incluyendo actividades de metacognición, estimulando a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios procesos de conocimiento, y ayudándoles a reconstruir sus propios procesos, para que sistematicen los recursos de pensamiento disponibles y utilizados.

Asimismo, afirmamos que esto es importante en cualquier disciplina. Sin embargo, en la formación docente adquiere un nivel superlativo, ya que uno de los elementos que influyen en su desarrollo es el propio estilo personal del

maestro<sup>19</sup>, y de este modo el contar con maestros y profesores que hayan desarrollado esta metacompetencia es uno de los factores de éxito para reproducir en sus propios alumnos el desarrollo y progresión en los niveles de logro del PCR.

Respecto a la AA, quizás lo más destacado es comprender su importancia, ya que ante la pregunta ¿para qué aprender a aprender?, nos encontramos con la esencia misma de la AA. Saber qué es el aprendizaje y cómo se produce, saber aprender y querer hacerlo son los tres fundamentos del aprendizaje por uno mismo. ¿Para qué? Para todo. Una vez que se ha aprendido a aprender esto se transforma en un círculo virtuoso en el que se quiere aprender más, para resolver los problemas cotidianos, para responder a las exigencias del trabajo y de la vida, elegir qué se aprende, cómo se aprende, a qué exigencias hacemos frente; se vuelve una ruta apasionante en la que el éxito obtenido nos hace reiniciar el ciclo.

Aquí nuevamente nos detenemos para pensar en la relevancia de esta competencia en el maestro, encontrando por una parte la importancia del modelaje, y aún más, pues sólo un sujeto autónomo será capaz de estimular la interdependencia en vez del control.

Por otra parte hemos encontrado razones profundas que sitúan ambos constructos en el máximo nivel de las competencias como habilitadoras y/o potenciadoras del resto, además de vinculadas entre sí. De este modo la conciencia moral requiere de reflexión y discernimiento, y por ende de PCR. Se es más crítico en la medida que tenemos independencia de criterio, a lo que se llega a través de la autonomía afectiva. Comprender, evaluar y ponderar vías de acción son elementos del PCR necesarios para llegar a tomar decisiones autónomas. Por otra parte, el PCR se entiende como condición del ser competente, pues sin él no se puede seguir avanzando, analizando las nuevas experiencias e informaciones para incorporarlas en nuestros esquemas mentales y ¿qué es esto sino aprender continuamente? Al tiempo que nos preguntamos ¿cómo se puede ser competente sin ser autónomo, si hemos

---

<sup>19</sup> Ver gráfico 1 del trabajo.

dicho que la competencia implica el más alto nivel de dominio en la gestión de los distintos recursos personales?

En este sentido, la AA y el PCR pueden entonces ser considerados metacompetencias, vinculadas, sujetas a adquisición o desarrollo y altamente deseables en todas las personas y especialmente en los maestros y maestras. “La metáfora que conceptualiza *la enseñanza como una práctica reflexiva* es un elemento clave para dar poder y autonomía la profesor” (Rodríguez, 2002b, p. 82).

El segundo objetivo general planteado y que vincula todos estos conceptos con la experiencia empírica llevada a cabo es:

2. *Conocer la adecuación del e-Diario a los objetivos del Practicum, necesidades institucionales y posible contribución al nuevo EEES.*

Éste está desgregado a su vez en dos objetivos específicos:

2.1. *Analizar las perspectivas actuales de la formación de los maestros dentro del marco del EEES y sus exigencias.*

El contexto actual nos lleva a pensar que la formación profesional está muy lejos de terminar con la obtención de un grado. Este es tal vez uno de los principios orientadores del EEES. Su acento en el protagonismo del estudiante y su aprendizaje *versus* la enseñanza –en este sentido la experiencia propuesta e-Diario–, enfatizan el protagonismo del estudiante como elemento responsable de su propio aprendizaje, que además es un aprendizaje dialogado, colaborativo, basado en el saber existente y las experiencias del grupo que interactúan como iguales. Entre los mecanismos y estrategias existentes y deseables para continuar la formación en el caso de los maestros y maestras, aparecen dos elementos: como línea protagonista, la investigación en el aula, por su doble efecto de aprendizaje para el maestro y de mejora constante en el espacio laboral por excelencia; luego, el e-Diario con su foro de Investigación, que introduce a los maestros en prácticas en esa posibilidad, hasta ese momento desconocida, al tiempo que desarrolla competencias importantes en su perfil, como el aprendizaje colaborativo, la autoevaluación y la reflexión.

El e-Diario les abre una ventana hacia la diversidad, sentida en el contacto con compañeros de otras comunidades autónomas con culturas diferentes y vista a través de las experiencias contadas por esos mismos compañeros, que describen las realidades de las escuelas en las que hacen sus respectivas prácticas.

La experiencia propone llevar un diario, de gran utilidad porque permite poner algo de distancia entre lo vivido y la reflexión posterior de esa experiencia, permitiendo explorar su estilo de trabajo y sus reacciones, documentar su desarrollo a lo largo del período y descargar tensiones en un tiempo de gran implicación emocional.

Se trata de un diario dialogado, como lo hemos visto. De este modo, el poder de reflexión atribuido a los diarios se vuelve una experiencia colectiva de creación de significados compartidos, que se exhiben en los foros de debate “[...] haciendo que, en definitiva, el sujeto pueda regular su propia conducta de manera activa y consciente en función del significado que él mismo atribuye a los signos”... (Coll, 1998, p. 107)

Además pone a su alcance un recurso más, el uso de las TICs y la creación de una primera red de soporte, útil en sí misma por sus efectos de contención y acompañamiento y en el futuro como experiencia reproducible.

El segundo objetivo específico era:

*2.2. Analizar el Practicum como período espacio-temporal idóneo para la consolidación de competencias deseables para el ejercicio profesional.*

En este caso debemos partir de que se trata de un tiempo muy intenso de transición, quizás el más efectivo desde el punto de vista del desarrollo y consolidación de algunas competencias por su contexto de actuación, al tiempo que significa una relativa desconexión del ámbito de desempeño natural y el grupo de referencia. De este modo, el e-Diario se muestra como una estrategia viable e idónea para mantener algunos de esos apoyos y hacer más suave la transición.

Si bien hemos apuntado que durante este período el estudiante aprende aplicando la teoría, completándola y contrastándola con la práctica, el e-Diario

y las experiencias similares en su género, pueden hacer de este período una oportunidad para incrementar estas posibilidades.

El tercer objetivo general planteado fue:

3. *Valorar los elementos iniciales de viabilidad y adecuación del e-Diario al Practicum de maestros.*

Su primer objetivo específico era:

3.1. *Conocer la adecuación del e-Diario a las necesidades de los estudiantes.*

Las consideraciones hechas hasta aquí ya dan buena cuenta de la información obtenida a este respecto, sin embargo podemos dar más detalles, ya que en el cuestionario inicial se hicieron varias preguntas que indagaban el perfil de los estudiantes y por lo tanto sus necesidades. De aquí que podemos afirmar que además de comentar sobre su ilusión, sus ganas o su preparación para enfrentarse a las exigencias del Practicum, también suelen mencionar la falta de experiencia como un elemento importante, así como la falta de pericia en algunos aspectos técnicos como la programación o la didáctica de asignaturas específicas o aspectos mucho más generales como la comunicación con los padres o la disciplina. Esto último es muy importante ya que el acompañamiento permanente y la base de consultas constante que ofrece el e-Diario hace de éste, un elemento muy potente y adaptado a sus necesidades. Anderson y Kanuka exponen que como noveles, nuestro conocimiento puede ser ampliado por un proceso de interacciones con el resto de iguales, creando una comunidad de aprendices mediado por el diálogo, en este caso virtual (1998)

En segundo lugar aparece el objetivo siguiente:

3.2. *Determinar la viabilidad inicial del e-Diario, recursos y perfil de los implicados.*

Se trata de un grupo de jóvenes habituados al uso de plataformas virtuales, que perciben como uno de los valores agregados de haber estudiado magisterio su ampliación del capital relacional y el contacto con gente de inquietudes similares, así como la oportunidad de hacerse conscientes de sí

mismos y del rol del maestro; elementos bien necesarios (uso de las plataformas) o bien deseables para el éxito del e-Diario. Además poseen experiencias previas en situaciones de aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, como hemos desarrollado anteriormente, los tutores o profesores muestran una compatibilidad especial hacia el uso de estrategias novedosas e integradoras como la presentada. A pesar de los inconvenientes registrados inicialmente con la plataforma tecnológica WebCT utilizada, sabemos que hoy en día la mayoría de las universidades españolas utilizan el Moodle, lo que haría aún más exitosa la experiencia en términos de viabilidad.

En base a todo esto creemos que la experiencia puede adecuarse a los sistemas informáticos, es oportuna a las necesidades de los participantes, coherente con los principios rectores interuniversitarios; y, cuenta con un equipo técnico de innovación idóneo.

El tercer objetivo específico planteado fue:

*3.3. Analizar el estado inicial de los estudiantes en las dimensiones PCR y AA.*

A este respecto podemos resumir que encontramos un desarrollo parcial de ambas metacompetencias. Quizá el hallazgo más importante en ese período fue el hecho de que pese a su desarrollo no le atribuyan demasiada importancia, ni posean un gran conocimiento al respecto. Esto llama especialmente nuestra atención debido al valor que otorgamos a las mismas en el perfil del maestro. Creemos que cualquier iniciativa que ponga en contacto al estudiante con el conocimiento y la importancia del PCR y la AA, debe potenciar los efectos de su desarrollo, bien sea durante el Practicum o en las etapas previas de formación.

El cuarto objetivo general fue:

*4. Valorar la contribución e importancia de los elementos del proceso en términos pedagógicos y operativos.*

El primer objetivo específico para ello fue:

*4.1. Identificar los elementos funcionales y estructurales que dan factibilidad a la implementación del e-Diario.*

Las contribuciones del e-Diario han sido muchas y difíciles de disgregar, pues todas guardan una extrema relación. Sin embargo, en un esfuerzo por describirlas diremos que durante el proceso se constataron varios de los alcances intuidos desde la fase inicial, se corroboró que el perfil de los estudiantes era idóneo a la experiencia, más allá del subgrupo de la UB. La habituación del grupo a las plataformas virtuales y a la conexión en redes sociales, se constata en la facilidad con la que hacen uso de la herramienta y establecen relaciones entre los miembros de otras comunidades, llegando a que alguno de ellos haga referencia al foro de presentaciones como innecesario. La experiencia en este sentido fue muy grata, ellos la resaltan como cómoda y, al comprobar el volumen total de aportes, se puede afirmar que “hicieron suya” la herramienta.

Este elemento se ve ratificado por la libertad con la que hicieron las aportaciones Y, a pesar de que alguno dice que le hubiera gustado contar con la presencia del equipo docente en los foros, con una participación de reconducción, aporte y/o cierre, es posible que esta presencia hubiese limitado las intervenciones que fueron desenfadadas aunque totalmente respetuosas.

También es interesante constatar los beneficios de la interconexión interuniversitaria, tanto que a pesar de que una de las limitaciones señaladas, en reiteradas ocasiones, es el enorme volumen de comentarios y por lo tanto la exigencia en tiempo y esfuerzo de lectura, en paralelo la casi totalidad de los participantes han señalado como una fortaleza el hecho de estar conectados con otras comunidades, otras universidades, otras realidades escolares, al punto de sugerir que en las próximas ediciones se incluyeran aún más instituciones y otros actores, como a los maestros tutores por ejemplo.

Un elemento que vale la pena rescatar en este momento es que, desde el punto de vista formal, ha sido un ejercicio interesante el que se vieran “obligados” a escribir, ya que a pesar de que su redacción y ortografía son bastante “descuidadas”, lo que se aprecia en los extractos que aparecen a lo largo del trabajo es que han tenido que hacer un esfuerzo por hacerse comprender en sus comentarios. Esto es algo que mencionan repetidas veces; dicen que leían y releían y aún después de escribir sus comentarios, en ocasiones las respuestas de sus compañeros les hacían darse cuenta de que



no habían expresado exactamente lo que querían. Podemos afirmar, pues, que hubo un esfuerzo importante de estructuración y argumentación de las ideas.

Por último creemos que otro elemento que sirve para constatar la factibilidad de la experiencia, es que en sus valoraciones del proceso, los estudiantes manifestaran la enorme importancia que tuvo para ellos. Rescatando la idea del primer párrafo de este texto, el total de aportaciones a los foros hecho por los participantes se eleva a la cantidad de 1195.

Como elementos para aumentar la factibilidad de uso de la herramienta debemos incluir los aportes hechos en relación a mejoras dentro del foro de valoraciones intermedias. En este sentido, se mencionan: buscar una vía para reducir la cantidad de aportes; promover la intervención de los profesores con ciertas limitaciones a fin de que no reste en libertad de comentarios; agregar un buzón u otro mecanismo para compartir archivos y documentos que enriquezcan las discusiones; valorar la posibilidad de hacer un recopilatorio final de los foros con opción de guardado por parte de los participantes que deseen hacerlo.

El segundo objetivo específico que nos planteamos para valorar el éxito del proceso fue:

4.2. *Comprender los mecanismos que utiliza como el diálogo entre iguales, el aprendizaje colaborativo, la coevaluación formativa y su relación con el desarrollo de competencias en el Practicum.*

En las mismas valoraciones, hechas por los participantes a mitad del período, señalan que la utilidad del e-Diario radica en las posibilidades de intercambio de experiencias, a través de las cuales se percatan de la diversidad existente en las escuelas, al tiempo que constatan la existencia de problemas y situaciones comunes con las cuales comparar y llegar a las mejores posibilidades de actuación. Asimismo, destacan las posibilidades de discusión e intercambio que los conduce a la reflexión sobre la realidad y sus propias actuaciones, ampliando sus puntos de vista y el conocimiento de otros modos de actuación y otras realidades, resolviendo problemas y tomando mejores decisiones.

[...] La construcción del conocimiento en situaciones de enseñanza-aprendizaje como un proceso de apropiación personal de información culturalmente relevante. Este proceso es de naturaleza inherentemente social e interpersonal. Su finalidad no es únicamente incrementar la formación de los alumnos, sino hacerlo de manera que desarrollen las capacidades necesarias para integrarse en la sociedad de manera crítica y creativa, garantizándoles la preparación necesaria para continuar aprendiendo en el futuro y responder a nuevos desafíos.(Barberá *et al.*, 2002, p. 19)

Otra de las utilidades que se ha hecho patente a lo largo de los foros y que mencionan en numerosas ocasiones, es que en el marco de la dinámica de relación que se establece, además de aprender se sienten acompañados, tanto por las posibilidades de expresión que ofrece la plataforma como por la respuesta inmediata que tienen a sus dudas.

Como último punto en este apartado, nos gustaría señalar el hecho de que el e-Diario, se convierte en una herramienta de conocimiento del grupo y sus preocupaciones, de modo que nos permite orientar mejor las sesiones de trabajo presencial desde el rol docente.

Finalmente, aparece el tercer objetivo específico que nos planteamos:

*4.3. Valorar el desarrollo del PCR y AA a través del análisis de los foros de discusión del e-Diario, para comprender su potencial como recurso durante el Practicum de maestros.*

En este sentido creo que es prudente decir que hubo un desarrollo más notorio del PCR que de la AA. Sin embargo, partiendo de la relación entre ambas metacompetencias, parece justo decir que el grupo en general ha incrementado tanto el desarrollo del PCR como de la AA; considerando además como indicador de AA el inicio de hilos de discusión y que este elemento no está contabilizado en este sumatorio. En todo caso se han categorizado 2414 extractos como indicadores del PCR y 731 de la AA<sup>20</sup>, lo que a pesar del volumen de comentarios analizados consideramos como resultados espectaculares.

Por otra parte, las conductas que más destacan en este sentido son “concuera y aporta”<sup>21</sup> que como hemos mencionado anteriormente a pesar de

---

<sup>20</sup> Ver Cuadro 35.

<sup>21</sup> Ver Gráfico 31 en la pág. 240.

ser aportaciones válidas no significan un esfuerzo de pensamiento tan importante como podrían ser otras, “argumenta” por ejemplo.

En cuanto al análisis de las dimensiones, dentro de las áreas de desempeño del PCR, la que tiene un desarrollo más importante es el “área cognitiva” seguida por la “actitudinal”. En cuanto a la AA<sup>22</sup>, encontramos el “saber hacer” seguido del “querer aprender”. No obstante, en cuanto al desarrollo global podemos afirmar que han sido menos desiguales las evidencias aportadas en la metacompetencia AA que en el PCR.

En cuanto a los resultados comparados por universidad participante, el subgrupo que parece más aventajado en el desarrollo de ambas metacompetencias es el de la UB<sup>23</sup>. Si bien es cierto que afectó la fecha de inicio de las prácticas haciendo que los grupos de la UG tuvieran menos tiempo de intercambio, sostenemos que un elemento decididamente diferenciador fue el cuestionario inicial, pues en él ya se hacía mención al PCR y AA lo que permitió a los integrantes contemplar esta perspectiva en forma explícita.

Si consideramos los resultados obtenidos por participante<sup>24</sup> podríamos afirmar que ha habido un 49.09% de los participantes que han exhibido un buen desarrollo de las metacompetencias PCR y AA y un 25.45% que han demostrado un desarrollo muy alto. Además el 64% del total de los participantes, iniciaron al menos un hilo de discusión, que podría utilizarse como otra evidencia del desarrollo de la AA.

Finalmente, nos planteamos un último objetivo general:

5. *Valorar los resultados del uso del e-Diario, como ejercicio de cierre y posicionamiento en el período previo a la incorporación al campo laboral que permitan establecer líneas de acción concretas que potencien el Practicum de la formación docente.*

Éste también se dividió en tres objetivos específicos:

5.1. *Analizar el estado final de los estudiantes en las dimensiones PCR y AA y otros aprendizajes no previstos.*

---

<sup>22</sup> Ver Gráfico 30, pág 238.

<sup>23</sup> Ver Gráfico 33, pág 253.

<sup>24</sup> Ver Cuadro 39, pág 258.

En cuanto al PCR es interesante ver como ha habido desarrollo en todas las áreas a nivel del grupo de la UB<sup>25</sup>, que fue el subgrupo elegido para focalizar y contrastar este desarrollo. Los estudiantes suelen ser bastante “realistas” en sus apreciaciones, pues estas, en la mayoría de los casos, han sido contrastadas con el nivel de desarrollo en función de los indicadores exhibidos en el proceso, siendo la elaboración de juicios la subdimensión que más se ha incrementado y siguiéndola el desarrollo de habilidades cognitivas y formales. Al menos son en estas en las que aparecen las mayores discrepancias entre la valoración inicial y final. Esto tiene sentido ya que en los diálogos de los foros hubo cabida para ello.

Si eso lo contrastamos con las apreciaciones dadas durante la entrevista, los participantes han mencionado que el e-Diario les ha servido para percatarse de la importancia de la reflexión; para ejercitar su autoevaluación –que les ha enriquecido a través del aprendizaje colaborativo– o, sencillamente, que lamentan haber tenido una baja participación porque sienten que han perdido la oportunidad de ser parte de una experiencia enriquecedora.

En relación con la AA, igualmente se contrastó la cantidad de participantes que mostraron evidencias de las distintas subdimensiones en la entrevista final con la cantidad de aportes hechos durante el proceso y las apreciaciones en el cuestionario final, obteniendo una diferencia importante en casi todas ellas<sup>26</sup>. En las subdimensiones de “autonomía intelectual cognitiva” y “comprensión por sí mismos de fenómenos y textos” no se aprecian diferencias entre las valoraciones inicial y final, siendo éstas dimensiones que estuvieron presentes desde la evaluación inicial. En todas las demás hay más participantes que evidencian el rasgo al final que al principio, y aparecen como casos notables por su diferencia, el “conocer el aprendizaje propio” y la “ejercitación y mantenimiento de la motivación”. Este último estuvo además muy presente en el nivel de participación de los participantes, que fue continuo y sostenido durante la experiencia, y evidenciado en el nivel de aportes hasta el final.

En relación con esto, durante la entrevista la mayoría de los participantes del grupo hicieron aportes relacionados con el hecho de que el e-Diario había

---

<sup>25</sup> Ver Gráfico 52, pág. 284.

<sup>26</sup> Ver Gráfico 77, pág. 315.

contribuido en la incorporación de la reflexión como base del aprendizaje personal, lo que les había conducido a aprender sobre su propio aprendizaje así como al hecho de que el e-Diario se traducía como una herramienta de motivación hacia el aprendizaje personal.

En conclusión, constatamos que la experiencia ha resultado exitosa para el grupo en el sentido de desarrollar las metacompetencias PCR y AA.

En este punto quisiéramos añadir que somos conscientes de que estos resultados no son, ni muchos menos, imputables exclusivamente al uso del e-Diario, pensamos que estas metacompetencias pueden ser desarrolladas de manera igualmente importante en cualquier *Practicum* bien concebido, así como en ciertos ambientes que las estimulen, no obstante en opinión de los mismos participantes, la experiencia ha potenciado su progresión. Igualmente es imposible aislar los resultados de esta experiencia o cualquier otra que confluya con un período tan importante y significativo como el *Practicum*.

Los dos últimos objetivos específicos eran:

- 5.2. *Conocer la percepción de satisfacción de los actores respecto a la experiencia.*
- 5.3. *Identificar las buenas prácticas para facilitar la institucionalización y transportabilidad de la experiencia en el entorno universitario y en las escuelas.*

Según lo dicho por los propios actores, la experiencia ha sido satisfactoria; han señalado varios elementos coincidentes en cuanto a su utilidad, principalmente su potencial para poner en práctica la reflexión, que es un elemento que aparece en las diversas consultas, así como las ventajas derivadas de la exposición y contacto con diversas realidades, ya que fomenta el manejo de la diversidad y amplía el conocimiento al que tienen acceso el grupo en su conjunto. Respecto al mecanismo de participación, a pesar del esfuerzo de lectura que implicó, todos coinciden en que la posibilidad de compartir y ampliar el alcance de su propio pensamiento, aprender de forma colaborativa, ha sido enriquecedor.

Los foros propuestos parecen haber sido determinantes como herramienta de provocación de la participación y acertados para dar cabida a todas las

inquietudes presentadas durante las discusiones. En este caso consideramos que una nueva edición debería incorporar desde el inicio el foro de recursos.

Además mencionan tanto su facilidad de uso como la comodidad, lo que es un elemento importante de viabilidad, tanto a nivel de los estudiantes que ya se enfrentan con un período muy exigente, como para los docentes que en estos últimos años se han visto desbordados por las exigencias de la incorporación al EEES; todo ello unido a la crisis financiera que también ha llegado al mundo universitario y que ha obligado a afrontar nuevos retos con la misma o menor cantidad de recursos. Esta adopción significa una implementación de bajo costo y excelentes prestaciones.

Todas estas parecen ser reflexiones en torno a la posibilidad de transferencia de la experiencia. Sin embargo, creemos que aquí cabe añadir un precisión y es el hecho de que su atractivo es reproducible especialmente en aquellos espacios en los que sea posible la conexión con otros grupos y en los que el compartir entre iguales con libertad, sea deseable dentro de los objetivos planteados, así como su uso en períodos intensos, en los que este compartir sea favorecedor a la vista de los propios estudiantes, ya que esto es lo que permite que hagan suya la experiencia.

Así, las condiciones del discurso se corresponden con los valores liberal-democráticos de “igualdad”, “libertad” y “justicia”, y constituyen las condiciones que permiten que las personas desarrollen su comprensión a través de la comunicación con los demás. En contextos educativos, en los que los estudiantes se enfrentan a tareas “de comprensión”, el planteamiento de estas condiciones para el discurso constituye la responsabilidad *educativa* de los profesores.(Elliott, 1990, p. 200)

A pesar de que en base a las aportaciones hechas tanto por tutores como por los participantes en los foros de valoración, cuestionarios y grupo de discusión se ha obtenido que el e-Diario resultó una herramienta útil y fácil de utilizar y, que todos coinciden en que el contacto con otras realidades y el establecimiento de una red de consulta y soporte son ventajas difíciles de conseguir por otros medios, deben destacarse las mejoras señaladas por ellos, a fin de superar sus limitaciones para su posible institucionalización o transferibilidad.

En este sentido creemos que en el futuro debe usarse Moodle como plataforma de intercambio. Hacer coincidir el uso del e-Diario con el inicio y cierre del semestre, a fin de que al comenzar las prácticas el intercambio ya sea una dinámica natural entre los grupos. Adicionar dos foros a los ya existentes, uno de recursos, que además permita el intercambio de archivos y documentos y otro en el que se unan a la dinámica de discusión los profesores de prácticas. Utilizar los resultados de este estudio y otros que se hagan al respecto, para comunicarlos entre los estudiantes y profesores a fin de que ellos se apropien por completo de la herramienta y permitir la posibilidad de que la experiencia prosiga evolucionando hacia una red o comunidad de aprendizaje virtual autogestionada. Esto último haría factible extender la experiencia a un número mayor de universidades interconectadas. Por último, pensamos que una forma de contrarrestar el volumen de comentarios puede ser dividir los grupos en una suerte de muestreo estratificado, por foros, de manera que un mismo foro se subdivida en varios grupos limitados de un máximo de 15 participantes, que cada uno de estos comparta en forma paralela y que a su vez cada participante tenga contacto con casi todos los miembros del grupo pero en distintos foros.

### **Algunos apuntes metodológicos**

En un trabajo como este creemos que uno de los alcances se refiere a lo metodológico. A este respecto nos parece importante mencionar que los foros de discusión son una fuente interesante de evidencias, ya que su análisis admite una variedad enorme de posibilidades y permite explorar extensivamente la evolución a lo largo del tiempo; al tiempo que no pierden en profundidad. Los foros en cada comentario, cada hilo de discusión como elemento de interacción, cada participante a lo largo del tiempo, se convierten en perspectivas distintas de acercamiento al tema de estudio.

Otro elemento interesante a destacar, es el hecho de que al trabajar con distintas fuentes, pero sobre todo distintos soportes, estrategias e instrumentos, se potencia la posibilidad de triangular la información, y con ella las posibilidades de darle rigor a los resultados obtenidos.

Igualmente merece la pena mencionar, que cada uno de los momentos planteados para la evaluación y análisis: contexto, entrada, proceso, resultados; se afrontó con lógicas de trabajo distintas y por lo tanto con técnicas de análisis diferentes, lo que hizo del proceso un interesante y retador ejercicio al inicio de cada fase. Esto cobra especial importancia porque a pesar de contar con un diseño inicial, y tener una gran cantidad de datos referidos a cada momento, en el instante en que se iniciaba el análisis y estructuración de cada apartado los propios datos recogidos “sugerían” la forma más apropiada para exponerlos.

El análisis de los datos referidos al proceso a través de los foros fue agotador. Después de revisar una cantidad importante de literatura acerca del análisis de contenido, aún quedaba un vacío por llenar y alcanzar la certeza de que el análisis debía ser, en buena parte, sobre la dinámica de la discusión más que del contenido mismo. Fue un descubrimiento que le dio sentido a las intuiciones previas a la categorización. Luego, el proceso de categorización fue muy laborioso, pero finalmente al cuantificar las frecuencias, descubrir casos puntuales divergentes, similitudes, entre otros, fueron apareciendo los patrones por sí solos.

Finalmente, me gustaría comentar que después de haber sido formada en la corriente cuantitativa y verme seducida por los argumentos del paradigma cualitativo, la propia operatividad del estudio abre posibilidades nuevas e interesantes hacia vías alternativas de armonización de distintas técnicas y tipos de análisis provenientes de cada postura, que se han ido entrelazando a lo largo de todo el proceso, para alcanzar un resultado satisfactorio, práctico y riguroso. Parece sensato seguir explorando estas alternativas hasta conseguir un marco teórico que de soporte a estas opciones de métodos múltiples más allá de los elementos operativos que se materializan en la complementación, combinación o triangulación.

## **2. LÍMITES**

Por su propia naturaleza, la realidad educativa es diversa, compleja y cambiante. Por dicha razón, su estudio está sujeto a limitaciones y obstáculos



que no se deben obviar. Los más habituales son de orden ambiental, técnico, los derivados del objeto de estudio y de orden ético-moral.

En cuanto a los primeros debemos destacar la limitación derivada de la distancia de las instituciones participantes, ya que a pesar de dar riqueza a la experiencia misma, también hizo que nos decantáramos por un solo grupo para el seguimiento de las sesiones presenciales. Igualmente esto dificultó una mayor participación en el grupo de discusión que se desarrolló al final del semestre y que se realizó en Barcelona.

Creemos que, en parte, las diferencias observadas intergrupo no hubiesen sido tales si todos los sujetos hubiesen tenido acceso al cuestionario inicial y si la modulación durante las asesorías no hubiese estado presente, ya que tendieron constantemente a hacer de la reflexión uno de los propósitos del período, y facilitaron la introducción y manejo de los conceptos de PCR y AA durante esos encuentros.

Igualmente las diferencias individuales –que son una constante en los espacios educativos y humanos–, hicieron que hubiese diferencias apreciables entre la cantidad de aportes hechos al e-Diario, creando cierta distorsión en los indicadores que se reflejarían posteriormente en la valoración individual.

También consideramos que hubo limitaciones de orden técnico, pues las observaciones y mediciones se basan en manifestaciones externas cuyo isomorfismo con la realidad educativa en estudio no está garantizado. Dentro de esto podemos considerar la visión particular del investigador muy especialmente en el momento de categorizar, ya que a pesar de ser especialmente cuidadoso en este proceso es imposible e ilusorio pensar que la percepción personal sea reproducible en un 100%, igualmente el hecho de que la valoración final se haya basado en una autoevaluación puede haber ocasionado ciertos sesgos.

En este mismo orden, el uso del programa ATLAS.ti como herramienta para el análisis cualitativo de los datos, constituyó una dificultad inicial, por su desconocimiento, así como las decisiones que hubo que tomar respecto al tipo de análisis realizado, ya que el análisis de contenido no era suficiente por sí solo. El dar con el procedimiento que creemos que solucionó esta limitación,

complementando el trabajo hecho con un análisis de las interacciones, fue el producto de muchas horas de reflexión.

La propia naturaleza de la realidad educativa y el desarrollo de metacompetencias como objeto de estudio hicieron difícil su exploración, tanto por el hecho de la dificultad inherente a la evaluación de las competencias como por la complejidad de las metacompetencias estudiadas.

En esta línea somos conscientes de que la valoración inicial y final propuesta recae sobre la propia percepción de los participantes y tratándose de competencias, éstas deberían evaluarse en la acción. En este sentido, nos apoyamos simplemente en el criterio de los propios participantes conjuntamente con la evaluación del proceso. Pensamos que por su naturaleza progresiva, si las metacompetencias han resultado bien valoradas durante el proceso, los resultados finales deben mantenerse. Esto último con un valor añadido, y es que el desarrollo de las competencias no se produce en un momento puntual, muy al contrario, se trata de una progresión en el nivel de logro. Por lo tanto su valoración durante un período más o menos largo nos parece más apropiada que su evaluación en un momento preciso.

En este mismo orden de ideas, una limitación que puede considerarse es que el estudio culmina con el semestre y no se ha podido hacer el seguimiento de estos maestros en su incorporación al ambiente laboral, para conocer la puesta en práctica de lo desarrollado y valorar en la acción, cuál ha sido el desarrollo real de las metacompetencias.

Como ya se dijo antes, también es importante mencionar que en un desarrollo multivariable como el que hemos tratado de capturar y comprender, pensamos que si bien es cierto que el uso del e-Diario ha contribuido a estos resultados, existen una serie de variables imposibles de controlar que seguramente han contribuido en algunos casos a su logro y en otras a su dificultad.

Así mismo, una fuente de limitación ha sido el trabajo solitario de reflexión sin posibilidades de discusión, pues la tarea realizada se ve mucho más fácil y enriquecedora cuando pueden establecerse grupos de referencia que den lugar a la argumentación, el disenso y el acuerdo como camino para la construcción de las ideas.

Por último, y tal vez la limitación más importante del estudio, fue de orden ético-moral, ya que el hecho de que el estudio se hiciera sobre una experiencia iniciada y liderada por un grupo de innovación hizo difícil la separación de los resultados obtenidos en un primer momento por el grupo, de los hallazgos obtenidos en forma independiente a posteriori. Incluso las líneas, los objetivos, y las reflexiones dentro del grupo fueron una fuente constante de preocupación por mantener una línea independiente o de no apropiación que resultara deshonesta.

El trabajo con seres humanos exige que sean tratados desde el respeto y mantenimiento de su intimidad y de lo ocurrido durante el proceso. Esto también exigió una actitud cautelosa por conservar el anonimato de los detalles y los consiguientes permisos de divulgación necesarios y obtenidos desde el inicio.

### 3. PROSPECTIVA

A lo largo de este trabajo se presiente su contenido decididamente práctico, y es que consideramos que su importancia radica, más que en las conclusiones obtenidas, en el potencial de aplicación de la experiencia, la que pensamos debería ser institucionalizada o al menos usada con frecuencia en nuestros Practicum. De allí que una clara línea de investigación que queda abierta con este trabajo se refiere a **las posibilidades de cambio y transformación en educación**: a cuáles son las vías que favorecen la adopción de innovaciones en educación superior; a cuándo podemos considerar que efectivamente algo es novedoso y adaptable; y, a los mecanismos formales e informales para movilizar al profesorado y/o a la institución para operar las transformaciones.

Tratando de establecer algo mucho más próximo al objeto de estudio, se podrían realizar estudios referidos a otras experiencias basadas en principios similares. Mencionamos a modo de ejemplo, la introducción de estudio de casos o el trabajo por proyectos sobre la base de casos reales presentados por los distintos estudiantes; y, la creación de redes virtuales de aprendizaje colaborativo, a fin de poner a disposición de los docentes un catálogo de opciones de uso práctico en las aulas.

Cercano a esto por su orientación aplicada, creemos que respecto a las competencias mucho se ha dicho y mucho más debe decirse, ya que la magnitud de la adopción que se está generando lo amerita y la falta de **experiencias concretas de aplicación, en sus distintas fases –planificación, ejecución y evaluación de la educación por competencias–** son una amplia zona en la que se debe seguir profundizando, para ofrecer opciones reales en los distintos niveles educativos.

Igualmente creemos que este trabajo abre paso a una segunda fase importante y necesaria, que podría darse en las aulas para constatar la influencia real que tiene el desarrollo de estas metacompetencias en el desempeño profesional de los maestros. Se trata de valorar la incidencia de estos maestros en su trabajo diario y la transferencia a sus grupos de clase, verificando incluso si las escuelas son ambientes que promueven o no la progresión de estas metacompetencias.

Si bien es cierto que **el PCR** es un concepto con tradición de investigación, y a pesar de que en este trabajo puede continuar teniendo cierto sesgo cognitivista, el hecho de plantearlo **como la competencia** que es, abre un espacio importante en cuanto a mecanismos de desarrollo, su naturaleza, sus áreas de desempeño, más que como una habilidad mental que ha sido la visión más manejada hasta ahora.

De data mucho más reciente, los estudios de AA –si bien han proliferado en los últimos años–, creemos que su enfoque como una metacompetencia es importante en términos de su aplicabilidad en la escuela, por lo que consideramos que debe ser igualmente mencionado en estas líneas prospectivas: **el estudio de la AA como metacompetencia.**

Por último, y sin pretensión de seguir “rizando el rizo”, hemos encontrado poca información respecto al concepto de **metacompetencias** y creemos que es de gran valor en esa espiral de reflexión que se ha desencadenado con la implementación del EEES y el advenimiento de las competencias en educación. Creemos que muy contrariamente a lo que se hizo desde los años 60 hasta la última década que consistió en ir operativizando y disgregando cada vez más el hecho educativo, en el enfoque de competencias la

implementación debe tender a lo global, invirtiendo el recorrido del todo a las partes. Precisamente en este sentido es que las metacompetencias aparecen como un elemento importante a descubrir en todos sus sentidos.

## BIBLIOGRAFÍA

---



## 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.
- Aguilar Tamayo, M. F. (2004). El Mapa Conceptual: Un texto a interpretar. In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping* (Vol. I, pp. 125-133). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- 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/butlletins/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 Enero 2007 from <http://www.um.es/ead>.
- Allen, J., Ramaekers, G., & Van der Velden, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. In J. García Vidal (Ed.), *Métodos de análisis de la inserción laboral* (pp. 31-55). Salamanca: Kadmos.
- Aneas Álvarez, A. (2011). Modelos, estrategias y recursos para la inserción profesional. Proyecto docente (pp. 220). Barcelona: Dipòsit Digital de la UB.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- Apodaca Urquijo, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. In M. de Miguel Díaz (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario antes el Espacio europeo de Edicación Superior* (pp. 169-230). Madrid: Alianza editorial.
- AQU, Calvo, M., Falgás, M., Alsina, M., Serra, J., Alsina, A., et al. (Eds.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los estudios de maestro/a*. Barcelona: AQU.
- Argudín Vásquez, 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., Wattéiz, 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., Badia, A., & Mominó, J. (2001). ¿La interacción es la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales institucionales? In E. Barberá (Ed.), *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- 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>.
- Bassey, M. (2003). Case study research. In J. Swann & J. Pratt (Eds.), *Educational Research in Practice. Making sense of methodology* (pp. 110-123). London: continuum.
- Becerra Romero, A. T. (2006). Interacciones y construcción social de conocimiento en educación en línea. *Revista de la Educación Superior Redalyc, XXXV(2)*, 65-77.
- 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.
- Burguess, R. G. (Ed.). (1986). *Strategies of Educational Research: Qualitative methods.* London: The Falmer Press.
- 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). 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.
- Cabrera, F. A. (2000). *Evaluación de la formación.* Barcelona: Síntesis educación.
- Camerino, O., & Buscà, F. (1997). Un recurso para la formación reflexiva del profesorado en Educación Física: el diario. In *Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte. La Educación Física y la Recreación* (pp. 955-963). Lleida: INEFC.
- Capllonch Bujosa, M., Buscà Donet, F., Navarro Valdivielso, M., Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., & Reguant Álvarez, M. (2007). *MEMÒRIA DEL PROJECTE D'INNOVACIÓ DOCENT: e-Diario compartido: una experiencia colaborativa en red en el prácticum de la especialidad de maestros de Educación física.* Barcelona: Universidad de Barcelona.
- 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. *Institucionalización de la certificación ocupacional.*, (1979).
- 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.

- Cognition and Tecnology Group at Vanderbilt. (1996). Looking at technology in context: a framework for understanding technology and education. In D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 807-841). Nueva York: Simon & Schuster McMillan.
- Colás Bravo, P. (2003). Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*(20), 31-35.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2003). Tecnologías de la información y de la comunicación y prácticas educativas. In C. Coll (Ed.), *Psicología de la educación* (pp. 32-41). Barcelona: EDIUOC.
- Coll, C. (Ed.). (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Ediuoc Edhasa.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- 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, 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 Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente [Electronic Version]. *OEI Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura*, I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Retrieved Septiembre 2011 from <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- 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.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Grupo Santillana.

- Díaz Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato [Electronic Version]. *Perfiles*, XXIV, 6-25. Retrieved Agosto 2011 from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209802.pdf>.
- Drucker, P. (1994). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- Ebbutt, D., & Elliott, J. (1990). ¿Por qué deben investigar los profesores? In J. Elliott (Ed.), *La investigación-acción en educación* (pp. 177-192). Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ennis, R. H. (2002). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment*. Chicago: University of Illinois.
- Epstein, L. (2006). El diseño de escenarios en ABP. In C. Solá (Ed.), *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica* (pp. 65-78). México D.F.: Trillas.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación [Electronic Version]. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9. Retrieved Junio 2006 from [http://www.uv.es/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVEv9n1_1.htm).
- 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 and Culture.
- Ferrer López, E. (2009). Por qué crear una universidad corporativa [Electronic Version]. *elEconomista.es*. Retrieved Septiembre 2011 from <http://ecoaula.economista.es/universidades/noticias/1635447/10/09/Por-que-crear-una-universidad-corporativa.html>.
- 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.
- García, C. M., & Lavié, J. M. (2000). Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio de

- aprendizaje. *Publicaciones del Grupo de investigación Idea. Universidad de Sevilla*
- García Ferrando, M., & Sanmartín, M. (1992). La observación científica y la obtención de datos sociológicos. In M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social* (pp. 113-170). Madrid: Alianza Editorial.
- García Garduño, J. M., & Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso [Electronic Version]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8. Retrieved octubre 2010 from <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>.
- García San Pedro, M. J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Gather Thuler, M. (2009). La formació permanent del professorat a Suïssa. Entre les reformes del sistema i la professionalització de l'ofici. *Temps d'Educació*, 39, 71-86.
- González-Pienda, J. A., Núñez Perez, J. C., Alvarez Perez, L., & Soler Vásquez, E. (2002). *Estrategias de Aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Gonzalez Expósito, V., & González González, B. (2003). Taller de fomento de autonomía de aprendizaje, *Materiales curriculares. Cuadernos de aula*. Canarias: Consejería de educación cultura y deportes del gobierno de Canarias. Dirección general de ordenación y innovación educativa.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 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 Grandmontagne, A. (1998). *La organización de los contenidos y el aprendizaje significativo*. Bilbao: Universidad del país Vasco.
- 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.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gros Salvat, B., & Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- 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 estatégicos 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>.
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de trabajo 2003/6. Proyecto Mecesup TAL 0101 (pp. 48). Talca: Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave: La Formación Permanente del Profesorado. Nuevas Ideas para formar en la Innovación y el Cambio*. Barcelona: Grao.
- INEM. (2001). *Guía de la formación profesional en España*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- Jiménez Fernández, C. C. (2004). *Pedagogía Diferencial, Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Jones, E., & Voorhees, R. (2002). Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives. Report of the National postsecondary education cooperative working group.
- Kämäräinen, P. (1997). *Què són les competències clau*. Paper presented at the La formacio al segle XXI.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction [Electronic Version]. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 13.1, 1-19. Retrieved Febrero 2011 from <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/kanuka.html>.
- Laerreta, B. (2006). El pensamiento crítico en las aulas universitarias [Electronic Version]. *INDEref Revista de educación física*. Retrieved Octubre 2006 from <http://www.inderef.com>.
- Latorre, A., Rincón, D. d., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: ediciones experiencia.

- 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.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- López Varona, J. A., & Moreno Martínez, M. L. (1997). *Resultados de matemáticas. Tercer estudio internacional de matemáticas y Ciencias (TIMSS)*. Retrieved. from.
- Luna González, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: Un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- 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. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (Vol. 33). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. (2010). Claus de la transició a l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps d'Educació*, 38, 73-87.
- 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.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Miller, G. E. (1990, Septiembre). The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance. *Academic Medicine*, 65, 63-67.

- Monedero Moya, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Granada: ALJIBE.
- Mongue Lozano, P. (2004, Julio-Diciembre 2004). El espacio europeo de educación superior. . *Actualidad contable. FACES, Año 7*, 42-51.
- Morin, E. (2001). *Da necessidades de um pensamento complexo*. Retrieved Agosto 2008, from <http://sevicisc.incubadora.fapesp.br/portal/Members/pelegrini/ntc/pensamentocomplexo.pdf>.
- Morín, E. (2000). Antropología de la libertad [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).
- Navarro, M. G. (2009). Los nuevos entornos educativos: desafíos cognitivos para una inteligencia colectiva. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación, XVII(33)*, 141-148.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (1994). *Enseñar a pensar : aspectos de la aptitud intelectual* (3ª ed. Vol. 5). Barcelona: Paidós.
- Niglas, K. (2010). The multidimensional model of research methodology. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2 ed., pp. 215-236). Los Angeles: SAGE.
- OCDE. (2004). *Repaso a la enseñanza: Indicadores de la OCDE*. Retrieved Agosto 2009, from [www.oecd.org/rights/](http://www.oecd.org/rights/).
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento *RED Revista de Educación a Distancia*, IV(II).
- Ontiveros, J. (1997). Niklas Luhmann: Una visión sistémica de lo 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.
- Popham, J. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa* (J. A. Frutos, Trans.). Madrid: ANAYA
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo dle estudiante [Electronic Version]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-33. Retrieved Abril 2007 from <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>.
- Ríos Cabrera, P. (2004). *La aventura de aprender* (4ª ed.). Caracas: Cognitus.
- Rodríguez-Mena García, M. (2000, enero-abril). El enfoque crítico-reflexivo en la educación. Experiencias en el aula. *Educación*, 8-11.



- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- 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.
- Rojas Soto, E. (2002). Pedagogías intensivas para un aprendizaje significativo y evaluación formativa. In N. Madieto Clavijo, A. Pinilla Roa & J. Sánchez Angarita (Eds.), *Reflexiones en educación universitaria II: evaluación* (pp. 59-68). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rubio, M. J., & Vargas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: CCS.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad [Electronic Version]. *Red U Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico 1 "Formación centrada en competencias". Retrieved Agosto 2009 from [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1).
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la Complejidad. UPEL.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000, January ). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- 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.
- 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.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: ALJIBE.
- Savater, F. (1999). *Ética para Amador*. Barcelona. : Editorial Ariel.
- Serrano Blasco, J. (1995). Estudio de caos. In A. Aguirre Baztán (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 203-208). Barcelona: Marcombo.

- Shaw, I. F. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Retrieved Marzo 2006, from <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares* (P. Manzano, Trans.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Stake, R. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study research*. California: SAGE Publications.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2a ed.). Bogotá. Colombia: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- SUMAQ. (2011). Informe SUMAQ sobre formación ejecutiva y Universidades Ejecutivas en América Latina [Electronic Version]. Retrieved Julio 2011 from <http://sumaq.org/sites/default/files/INFORME%20SUMAQ%20.pdf>.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2 ed.). Los Angeles: SAGE.
- Tejada Fernández, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Paper presented at the VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria.
- 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.
- Urureña, A. (2011). La Sociedad en Red 2010. Informe Anual. Edición 2011. Retrieved Agosto 2011, from <http://www.ontsi.red.es/index.action>
- 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.

Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.

Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea SA.

Zeichner, K. M. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In A. Pérez Gómez, Barquin Ruiz, J. & Angulo Rasco, J.F. (Ed.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: AKAL textos.