

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS FUTUROS DOCENTES EN EL PRÁCTICUM RIECU (RED DE INFANTIL ESCUELA-CENTRO DE PROFESORADO-UNIVERSIDAD)

Assessment of student teachers' professional competences in the RIECU practicum (Early Childhood Education schools-Center for Teachers Training-University)

Rosario Mérida Serrano *

rmerida@uco.es

María Elena González Alfaya *

elena.gonzalez@uco.es

María Ángeles Olivares García *

ed1olgam@uco.es

Julia Rodríguez Carrillo *

m12rocaj@uco.es

Miguel Muñoz Moya *

p62mumom@uco.es

* Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba

RESUMEN

El prácticum es un espacio formativo que facilita la adquisición de competencias docentes. En el prácticum innovador de la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad, el cual se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, se pone en marcha una evaluación integral –utilizando cuatro instrumentos de evaluación– de las competencias docentes adquiridas, para valorar la bondad de esta experiencia innovadora. Incorpora cuatro elementos diferenciadores respecto al prácticum general: Procesos de investigación-acción colaborativos, parejas educativas, documentación pedagógica y formación previa de maestras y estudiantes en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.

PALABRAS CLAVE: EVALUACIÓN, PRÁCTICUM, COMPETENCIAS, FORMACIÓN DOCENTE, RED DE INFANTIL ESCUELA-CENTRO DE PROFESORADO-UNIVERSIDAD

ABSTRACT

The practicum is a training context which fosters the acquisition of teaching competences. The RIECU network implements an innovative practicum which is carried out in the School of Education of the University of Córdoba. By means of this practicum, an overall assessment is undertaken -four different assessment tools are used-, in order to evaluate which teaching competences has been acquired, as a result of to the student teachers' participation in this innovative experience. Four features make the RIECU practicum an unique training experience: collaborative action-research processes, educational pairs of teachers, pedagogical documentation and pre-service and in-service teachers expert knowledge of the Project Based Learning method.

KEYWORDS: ASSESSMENT, PRACTICES, COMPETENCES, TEACHING TRAINING, CHILDHOOD EDUCATION NETWORK SCHOOL-TEACHING TRAINING CENTER-UNIVERSITY

Fecha de recepción del artículo: 01/03/2019

Fecha de Aceptación: 20/03/2019

Citar artículo: MÉRIDA SERRANO, R. et al. (2019). Evaluación de las competencias profesionales de los futuros docentes en el Prácticum RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad). *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

1. Introducción

En este trabajo se muestra la importancia que tiene la calidad docente para facilitar la adquisición del aprendizaje por parte del alumnado. Uno de los espacios formativos que más contribuye a mejorar la profesionalización de los futuros docentes es el practicum, al configurarse como un momento en el que se demandan unas competencias docentes para dar respuesta a contextos educativos caracterizados por la multidimensionalidad, imprevisibilidad y complejidad. En la formación inicial el prácticum incluye un contexto apropiado

para interaccionar práctica y teoría, para teorizar la práctica y practicar la teoría (Pérez Gómez, 2012).

Precisamente las características particulares del prácticum lo singularizan frente al resto de asignaturas que constituyen el plan de estudios del Grado de Infantil, que es la titulación en la que se desarrolla el prácticum innovador de la Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad (en adelante, RIECU).

Conocer la estructura del prácticum genérico que se desarrolla en el Grado de Infantil, nos permitirá identificar las diferencias con el prácticum innovador RIECU. Los elementos innovadores más relevantes que contiene son: (1) Desarrollo de procesos de investigación-acción colaborativos; (2) Organización de parejas educativas; (3) Realización de documentación pedagógica; y (4) Formación previa de maestras y estudiantes en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP).

Una vez delimitadas las características innovadoras del prácticum RIECU se identifican los agentes formativos que intervienen y las competencias asociadas al prácticum III y se reflexiona sobre el enfoque plurimetodológico que se emplea al combinar diferentes instrumentos de evaluación: (1) registros de observación; (2) documentación pedagógica; (3) informe narrativo-reflexivo y (4) informe de la tutoría profesional, para llevar a cabo una evaluación global, formativa y personalizada.

2. La calidad docente como talismán del aprendizaje del alumnado

La literatura científica psicoeducativa revela, de manera clara, la repercusión directa que existe entre las competencias profesionales que poseen los y las docentes en diferentes ámbitos del conocimiento y la calidad de las experiencias educativas que ofrecen a su alumnado (Akerson, Buzzelli y Donnelly, 2010; Bulunuz, 2012; Goldrine, 2015). Diferentes investigaciones (Beaty, 2009; Gómez, Mérida y González, 2011; Kostelnik, Soderman y Whiren, 2007; Mérida y González, 2009), muestran que los factores más influyentes en el aprendizaje que se produce en las aulas infantiles son las acciones, reacciones e interacciones que tiene el docente con su alumnado.

En este mismo argumento incide el *Informe McKinsey* (Calleja, Collado, Macías y San José, 2012), al comparar los mejores sistemas educativos del mundo, entre los que es posible citar a Finlandia, Japón y Canadá. Este informe concluye afirmando que el nivel educativo de cualquier país depende, en gran medida, de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus docentes.

Los informes de distintos organismos internacionales como la antes citada OCDE (Starting Strong, 2006), UNICEF (2017) con el Informe relativo al *Estado Mundial de la Infancia. Niños en un mundo digital*, la *European Early Childhood Education Research Association* (Johansson y Einarsdottir, 2017) y su documento sobre la ciudadanía del mañana, la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 2002), y su informe sobre estándares de aprendizaje en Educación Infantil o el informe TALIS (2013), *Estudio*

Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje, refrendan que la calidad del profesorado es la variable crítica que más influye en el aprendizaje del alumnado. Concretamente, el Informe *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005), pone de manifiesto y destaca el importante papel que el profesorado juega como incentivador de las posibilidades de aprendizaje del alumnado. Por su parte, Copple y Bredekamp (2009) reiteran, en la última edición de *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs: Serving Children from Birth thorough Age 8*, que «*a teacher's moment-by-moment actions and interactions with children are the most powerful determinant of learning outcomes and development. Curriculum is very important, but what the teacher does is paramount*» (p. 12).

Como han argumentado Mathers, Singler y Karemaker (2012), cuando evaluamos la calidad de la Educación Infantil, el rol docente resulta esencial para lograr la calidad deseada en el cuidado y educación de la infancia.

En este sentido, en la evaluación de las características definitorias de 'los sistemas educativos con mejor rendimiento' en el *Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes* (PISA), Barber y Mourshed (2007, p. 16) concluyen que «la calidad de un sistema educativo no puede ser mayor que la calidad de sus profesores».

3. El prácticum, un espacio especialmente fértil para la formación docente

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, de acuerdo con una trayectoria que se inicia en los años ochenta, ha asumido la

importancia del prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación y trabaja de manera continuada para aprovechar al máximo las posibilidades de esta materia. A tal efecto, la Junta de Facultad, en su sesión de 9 de marzo de 2011, aprueba un Marco General para los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, el cual es elaborado por la Comisión de Prácticum de esta Facultad y refrendado por el Consejo de Gobierno de la UCO en abril de 2011.

Tres son los principios educativos que sustentan el prácticum: (1) El modelo de profesional de la educación que se adopta como referente y guía del trabajo en formación de docentes; (2) Los objetivos y competencias del prácticum que se desprenden del modelo anterior; y (3) La concepción de la relación entre teoría y práctica en educación y, especialmente, en formación del profesorado.

3.1. Modelo de profesional de la educación

Se trata de un modelo acorde con la complejidad del proceso educativo y con la singularidad de las situaciones educativas, circunstancias que reclaman propuestas adaptadas a contextos específicos, junto con el control y reajuste permanente de la práctica. El sentido de «profesionalidad» requiere docentes que no se limiten a aplicar o ejecutar decisiones adoptadas en instancias superiores, sino que tomen sus propias decisiones y se hallen en disposición no solo de defenderlas con argumentos sólidos, sino también de asumir la responsabilidad correspondiente.

La «reflexión», eje de este perfil, añade al de profesionalidad la consciencia y la responsabilidad en las actuaciones. Consciencia porque conoce su sentido y alcance; responsabilidad porque no sólo ha participado en la ejecución, sino también en la planificación de tales actuaciones. El tercer componente del modelo adoptado es la «cooperación», condición para abordar con posibilidades de éxito la cada vez más compleja tarea educadora y uno de los requisitos de la investigación-acción. No puede extrañar entonces que la colaboración entre docentes constituya hoy una de las líneas o requisitos fundamentales para la mejora de la educación formal (Argyris, 1993; Contreras Domingo, 2010; Pérez Gómez, 2012).

Este modelo requiere «creatividad» y «capacidad de emprendimiento» para dar respuestas innovadoras a las demandas que surgen de las nuevas situaciones derivadas de la continua transformación social, cultural, económica, política e institucional en la que vivimos. Para completar la caracterización del modelo, cabe señalar algunas competencias que se intentan consolidar en el alumnado universitario, aquellas que permitirán abordar adecuadamente las siguientes funciones:

- (1) Interpretar la realidad, una vez detectados y seleccionados los elementos relevantes que la configuran o condicionan.
- (2) Decidir líneas de acción para abordar dicha realidad a partir de esquemas conceptuales o criterios racionales.
- (3) Investigar para detectar rasgos distintivos de la situación en la que se ha de actuar y para controlar y analizar la práctica educativa, buscando el ajuste

progresivo al contexto y a los principios adoptados (preferentemente desde el enfoque de «investigación-acción»).

La situación particular en la que se ha de actuar constituye una de las fuentes de criterios para la toma de decisiones. De ahí la necesidad de estudiarla e interpretarla antes de formular propuestas de intervención. Pero la complejidad del trabajo docente aconseja considerar como provisional cualquier decisión pues, aunque esté suficientemente fundamentada, siempre quedará un margen de imprevisión que aconseja considerarla como hipótesis de trabajo.

En consecuencia, es preciso controlar el proceso y los resultados de la aplicación de todas las decisiones educativas, en un proceso de mejora y ajuste permanente, mediante la reflexión en la acción y después de la acción (Schön, 1998).

3.2. Objetivos del Prácticum

El objetivo último del prácticum, según se indica en la Guía de Prácticum III (2019), es contribuir a la formación de docentes según el modelo anterior, lo que supone incidir en las siguientes condiciones prioritarias:

- (1) La formación del pensamiento práctico o de los esquemas conceptuales que aplicará en el análisis y planificación de la realidad en la que participa.
- (2) El desarrollo de habilidades y actitudes necesarias tanto para la investigación como para la toma de decisiones, en un proceso continuado y participativo de revisión y perfeccionamiento de la práctica.

(3) El desarrollo de habilidades para la aplicación de los planes y programas decididos, con las acomodaciones y matices que requieran las situaciones imprevistas surgidas a lo largo del proceso.

3.3. Concepción de la relación entre teoría y práctica en educación

Las metas anteriores no pueden lograrse solo con la formación que proporcionan las materias cursadas en el centro universitario. Las prácticas son ineludibles, pero no cualquier tipo de prácticas. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, tras la revisión de alternativas (Kim y Han, 2015; Pérez Gómez, Barquín Ruiz y Angulo Rasco, 1999) sustentadas en distintas concepciones de la relación entre el componente teórico y el componente práctico del hecho educativo (Carr y Kemmis, 1988; Cil, 2014; Kemmis, 2007), se opta por un enfoque de prácticas de enseñanza como investigación, que asume la interacción e influencia recíproca entre teoría (aquí en el sentido de cuerpo de conocimientos sobre educación) y práctica (acción educadora o ejercicio de la docencia). Se trata de evitar tanto la imitación reproductiva que se propicia en los enfoques burocráticos de las prácticas de enseñanza, como la aplicación acrítica y descontextualizada de pautas aportadas por la teoría, propia del enfoque técnico o instrumental, el cual admite la superioridad y prevalencia de la teoría sobre la práctica.

Cuando se acepta la provisionalidad de toda teoría y las virtualidades de la práctica (acción) como fuente de conocimiento, hay que admitir el contraste y enriquecimiento recíproco de ambas y evitar adjudicarles diferencias de estatus.

La teoría se prueba y matiza en la práctica y la práctica es orientada (no determinada) por la teoría.

Pérez Gómez (2010) describe el proceso de teorización práctica centrado en los siguientes aspectos:

- Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.
- Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.
- Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.
- Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, intuiciones que saturan nuestra experiencia y nuestro saber.
- Cuestionar las propias preguntas, propuestas y reacciones.
- Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace y observar cómo nos afectan los acontecimientos externos y nuestras propias acciones y reacciones.
- Adquirir conciencia del carácter racionalizador y autojustificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas. Las prácticas de enseñanza, como componente del programa de formación de docentes según los planteamientos anteriores, tendrán que ser prácticas reflexivas, vistas como un proceso de investigación en la acción más que como un proceso de aplicación. La escuela y el aula se contemplan no como

modelos a imitar, sino como «laboratorios sociales para el estudio», donde el o la estudiante experimenta los distintos aspectos y funciones del trabajo docente y es a la vez receptor y emisor de conocimiento pedagógico.

4. El Prácticum, un complejo entramado organizativo

El prácticum del Grado de Infantil tiene una carga crediticia de 44 créditos obligatorios, que están distribuidos en tres cursos de la carrera: en segundo, tercero y cuarto curso, correspondiendo 8 créditos a segundo curso, 18 a tercero y 18 a cuarto.

El prácticum III está asignado al 2º cuatrimestre, sin embargo, su coordinación, planificación y desarrollo de algunos seminarios tienen lugar a lo largo de todo el año. La estructura básica del prácticum es la que sigue:

- *Seminarios realizados en la facultad*, que tienen carácter obligatorio y que integran tanto los seminarios de preparación antes de ir a las prácticas presenciales como los de análisis que se desarrollan durante la estancia del alumnado en los centros de prácticas, como el seminario final que se celebra al concluir las prácticas presenciales.
- *Asistencia a los centros de prácticas*. En este periodo el alumnado tiene que identificar y analizar diferentes contextos y situaciones educativas, revisar y analizar documentación del centro, recoger información sobre las diferentes estrategias educativas y participar y colaborar, a propuesta de los maestros y maestras tutoras del centro, en aquellas actividades

que se desarrollan. Asimismo, a lo largo de este periodo, debe realizar una recogida de información de aspectos relevantes del centro y del aula para analizarlas y reflexionar junto al resto de compañeros y compañeras en los seminarios que se celebran en la Facultad. Herramientas como registros de observación, entrevistas semiestructuradas o documentación pedagógica servirán para extraer información relevante, la cual será analizada a la luz de los referentes teóricos disponibles por parte de docentes universitarios y de la escuela, así como de estudiantes de Magisterio, quienes contrastan las diferentes experiencias en las que han participado, mostrando la diversidad de opciones educativas que se ofrecen en cada centro.

- *Trabajo autónomo*, cuyo objetivo es reflexionar sobre las prácticas realizadas y preparar un *informe reflexivo* sobre las mismas donde se aportará, entre otros aspectos, una propuesta de intervención que sintetice el trabajo realizado y que relacione la teoría y la práctica educativa.

Tabla nº 1. Distribución de créditos del Prácticum

18 créditos ECTS	51 % presenciales	49 % no presenciales
Centros educativos	200 horas obligatorias (25 horas semanales)	222 horas de trabajo autónomo y tutorías
Seminarios de Formación en la Facultad de Ciencias de la Educación	28 horas	

5. El Prácticum como alianza de diferentes agentes formativos

Los agentes formativos que intervienen en el prácticum responden a una estructura interdependiente, en la que existe una distribución de responsabilidades ajustadas a lo mostrado en la figura 1:

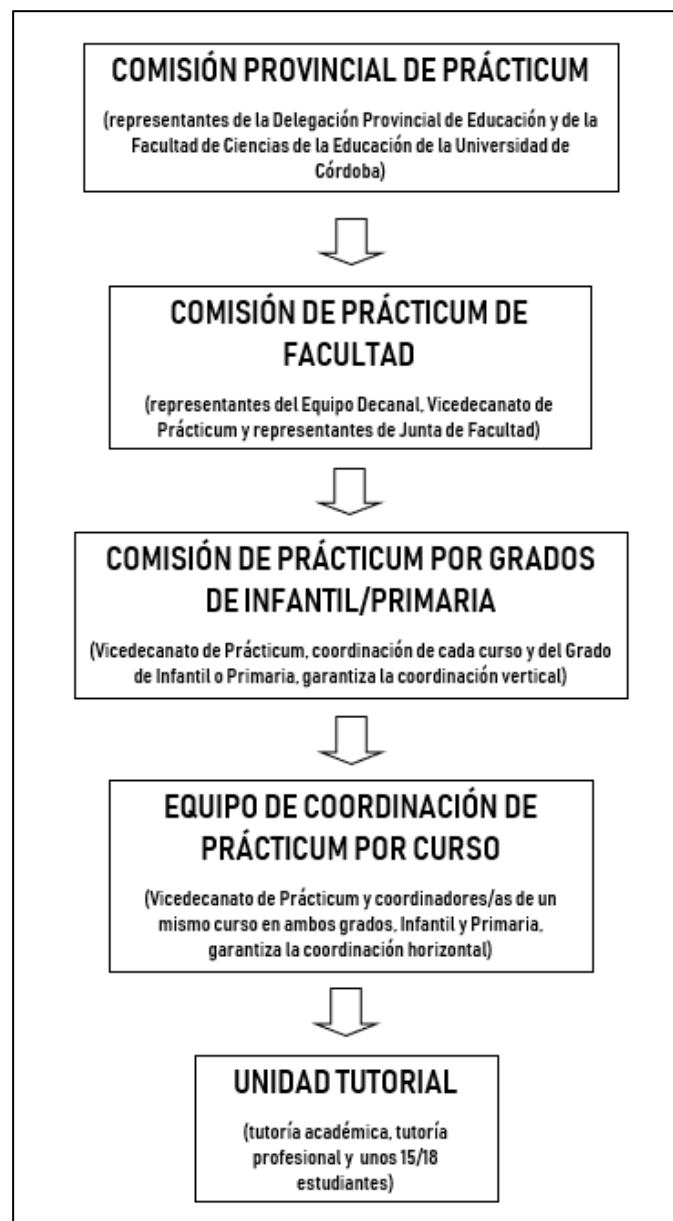


Figura nº 1. Agentes que intervienen en el prácticum

6. El Prácticum RIECU como experiencia de innovación docente

El prácticum RIECU se considera una experiencia de innovación docente porque incorpora los siguientes elementos: (1) Configuración de parejas educativas; (2) Realización de documentación pedagógica; (3) Desarrollo de procesos de investigación-acción colaborativa; y (4) Formación y experiencia previa en ABP de las maestras de las aulas infantiles.

(1) *Configuración de parejas educativas.* Entre la maestra del aula y la estudiante universitaria no se establece la relación habitual jerárquica en la que la maestra enseña a la estudiante a través de modelado. Por el contrario, se establece una relación horizontal y simétrica en la que la alumna no solo aprende de la maestra por imitación de sus conductas y comportamientos profesionales, sino que su aprendizaje se produce al implicarse activamente, asumiendo un papel proactivo en la planificación y desarrollo del ABP.

(2) *Realización de documentación pedagógica.* La documentación pedagógica se utiliza como herramienta de investigación y evaluación educativa para dejar constancia mediante una narración visual de la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Incluye imágenes, vídeos y producciones de los aprendices así como textos escritos que nos permiten reconstruir, analizar e interpretar la práctica una vez que esta ha concluido.

(3) *Desarrollo de procesos de investigación-acción colaborativa.* Se ponen en marcha procesos de investigación-acción desarrollados por los equipos de cada colegio, los cuales integran a la pareja educativa, a la asesora y a la investigadora universitaria. Basándose en la documentación pedagógica realizan

semanalmente una sesión de dos horas en las que planifican, analizan, valoran y reflexionan sobre los puntos fuertes y débiles del proyecto que se esté desarrollando en las aulas infantiles. Las conclusiones obtenidas sirven para abordar la planificación de la semana siguiente.

(4) *Formación y experiencia previa en ABP de las maestras de las aulas infantiles.* Las maestras son seleccionadas por el CEP, teniendo como requisito necesario poseer formación específica en ABP y contar con una experiencia de, al menos un año, que les permita haber puesto en práctica como mínimo un proyecto en su aula.

7. Evaluación de las competencias del Prácticum: un enfoque integral

Los objetivos mencionados en epígrafes previos se concretan en la adquisición de unas competencias similares a las presentadas por distintas autorías como: DeSeco (2003), Mérida (2013), Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola Fernández y Serván Núñez (2009) y Perrenoud (1994). Se adopta la definición de competencia que propone Pérez et al. (2009, p. 6):

(...) las competencias (...) son el conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o grupo pone en acción para entender e intervenir en cada situación de la vida real, personal o profesional. Es decir, las competencias constituyen un saber “hacer” que se aplica de forma reflexiva y no mecánica, debe adaptarse a la diversidad de contextos y tiene un carácter integrador.

Concretamente en el prácticum III el alumnado debe adquirir las siguientes competencias:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos e interacción y comunicación en grupos de estudiantes: a) de 6-12 años (Ed. Primaria); o b) de 0-6 años (Ed. Infantil).
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Según Cano (2008, p. 11) las consecuencias que los diseños por competencias tienen sobre los procesos de evaluación, se aprecian en la tabla siguiente:

Tabla nº 2. Repercusiones de las competencias en los modelos e instrumentos de evaluación

El concepto competencias implica...	Consecuencias para la e-a y la evaluación	Posibles instrumentos
1. Integrar conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Proyecto final Prácticum
2. Realizar ejecuciones	Evaluar ejecuciones (<i>Performance Based Assessment</i>)	Tablas de observación (<i>check list</i> , escalas...)
3. Actuar de forma contextual	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Simulaciones
4. Entenderlo de forma dinámica (no “se es” o “no se es”)	Evaluar el desarrollo	Rúbricas evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica)
5. Actuar con autonomía, corresponsabilizándose del aprendizaje (LLL)	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Portafolios Mecanismos autorregulación

Por tanto, la evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes (Cano, 2008). Se deben valorar las ejecuciones de los y las estudiantes y emplear la observación de forma sistemática para registrar las conductas que se ponen en marcha, con el fin de dar respuestas a las demandas del contexto de aula, un contexto que necesita respuestas urgentes ante situaciones de incertidumbre e imprevisibilidad. Autores como De Ketele (2006), Gerard (2005), Gerard y BIEF (2008), Laurier (2005), McDonald et al. (2000), Scallon (2004) y Smith, Dollase y Boss (2003) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias, indicando que una de las formas más adecuadas para evaluarlas es un modelo de evaluación de 360°, en el que se complementa la autoevaluación y la heteroevaluación, tanto del profesorado, como de las maestras y el resto de compañeros y compañeras. Es la mejor forma de practicar una evaluación global, que incluya la valoración de conocimientos,

destrezas y actitudes de forma integrada y contextual para ayudar al futuro docente a seguir avanzando.

Siguiendo las indicaciones de Cano (2008) en el prácticum RIECU se pone en marcha un modelo de evaluación de 360° que incluye los siguientes instrumentos:

(1) *Registros de observación*. Son protocolos sistematizados que incluyen 4 ámbitos temáticos –planificación, convivencia, atención a la diversidad e intervención en la comunidad- y en cada uno de ellos se establecen una serie de indicadores que son útiles para focalizar la atención del estudiantado sobre un aspecto concreto de la práctica educativa. Dichos registros han de ser cumplimentados por los estudiantes universitarios y contar con el visto bueno de la tutoría profesional.

(2) *Documentación pedagógica*. Considerada como herramienta de evaluación nos muestra la selección de las situaciones más relevantes de enseñanza-aprendizaje que los futuros docentes elijen para reconstruirlos visualmente y reflexionar sobre ellos. Nos permite explorar la capacidad de análisis crítico que posee el alumnado universitario para discriminar lo accesorio de lo relevante, al tiempo que propicia una reflexión sobre la práctica.

(3) *Informe narrativo-reflexivo*. Se describen las experiencias personales, vivencias en el aula (interacción con el o la docente, con los aprendices, la implicación en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, la relación con las familias...) y conductas profesionales más relevantes que el alumnado universitario maneja en su estancia en los centros. En dicho informe además de la descripción se solicita una interpretación personal y una reflexión sobre

posibles debilidades y fortalezas, así como sugerencias propias para mejorar la situación. Dicho informe se evalúa mediante una rúbrica (García-Sanz, 2014), la cual es conocida previamente por el alumnado para que la utilicen como instrumento de autoevaluación. En ella se incluyen los criterios valorados, el nivel de dominio de cada uno y la puntuación asignada.

(4) *Informe de la tutoría profesional.* La tutoría profesional o el o la docente que tutoriza al estudiantado universitario en el aula infantil emite un informe que tiene el formato de una Escala Likert numérica con 10 opciones de respuesta, así como un apartado abierto para incluir las observaciones que considere pertinentes. Los ítems de la escala derivan de la concreción de las competencias que ha de adquirir el futuro docente durante el prácticum.

Esta pluralidad metodológica nos permite realizar una evaluación de las competencias de carácter integral (Barry y Durham, 2017; Garvis, Twigg y Pendergast, 2011). Como conclusión tomamos prestadas las certeras palabras de Cano (2008, pp. 11-12) cuando expresa:

El prácticum constituye un escenario privilegiado para que el alumnado integre y aplique competencias, aunque debemos estar atentos para que no suponga la reproducción de roles estereotipados y mecánicos. En este marco se pueden aplicar modelos de evaluación de 360 grados, donde se combina la autoevaluación con la evaluación del supervisor, del tutor, de los compañeros e incluso, si procede de los usuarios que reciben las consecuencias de la actuación del estudiante en prácticas.

Referencias bibliográficas

- AKERSON, V. L., BUZZELLI, C. A., y DONNELLY, L. A. (2010). On the nature of teaching nature of science: Preservice early childhood teachers' Instruction in preschool and elementary settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 213-233. <https://doi.org/10.1002/tea.20323>
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- BARBER, M., y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Nueva York: McKinsey & Company.
- BARRY, N. H., y DURHAM, S. (2017). Music in the Early Childhood Curriculum: Qualitative Analysis of Pre-Service Teachers' Reflective Writing. *International Journal of Education and the Arts*, 18(16), 1-18.
- BEATY, J. (2009). *Preschool appropriate practices*. New York, NY: Cengage Learning.
- BULUNUZ, M. (2012). Motivational qualities of hands-on science activities for Turkish preservice kindergarten teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 8(2), 73-82. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2012.821a>
- CALLEJA, T., COLLADO, S., MACÍAS, G., y SAN JOSÉ, C. (2012). *Educación en España. Motivos para la esperanza*. McKinsey & Company.
- CANO GARCÍA, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- ÇİL, E. (2014). Teaching nature of science to pre-service early childhood teachers through an explicit reflective approach. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 15(1), 1-21.

- CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- COPPLE, C. y BREDEKAMP, S. (Eds.) (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington DC: NAEYC. National Association for the Education of Young Children.
- DE KETELE, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 135-147.
- GARCÍA-SANZ, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106.
- GARVIS, S., TWIGG, D., y PENDERGAST, D. (2011). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 36-41.
- GERARD, F. M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- GERARD, F. M. y BIEF (2008). *Évaluer des compétences*. Guide pratique. Bruxelles: De Boeck.
- GOLDRINE, T., ESTRELLA, S., OLFOS, R., CÁCERES, P., GALDAMES, X., HERNÁNDEZ, N., & MEDINA, V. (2015). Conocimiento para la enseñanza del número en futuras educadoras de párvulos: Efecto de un curso de didáctica de la. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 93-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100006>
- GÓMEZ, M. E., MÉRIDA, R., y GONZÁLEZ, M. E. (2011). Project method in initial teacher training: A way to transform early years education. *INTED2011*

Proceedings. International Technology, Education and Development Conference. Fecha: 7, 8 y 9 de marzo 2011, Valencia (España).

INFORME DESECO. OCDE-CERI (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies.* OCDE.

JOHANSSON, E. y EINARSDOTTIR, J. (Eds.) (2017). *Values in Early Childhood Education. Citizenship for Tomorrow.* United Kingdom: Routledge, EECERA.

KIM, H. K., y HAN, H. S. (2015). Understanding early childhood teachers' beliefs and self-stated practices about social competence instructional strategies in the context of developmentally appropriate practice: a comparison of preservice and in-service teachers in the United States. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 476-496.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087152>

KOSTELNIK, M., SODERMAN, A., y WHIREN, A. (2007). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

LAURIER, M. D. (2005). Évaluer les compétences: pas si simple... *Formation et Profession (Montréal)*, 11(1), 14-17.

MATHERS, S., SINGLER, R. y KAREMAKER, A. (2012). *Improving quality in the early years: a comparison of perspectives and measures.* University of Oxford.

MCDONALD, R., BOUD, D., FRANCIS, J. y GONCZI, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.

MÉRIDA, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185-212.

- MÉRIDA, R., GÓMEZ, M. E., y GONZÁLEZ, M. E. (2009). University assessment of competences in a competence-training model. Publicación electrónica: *EDULEARN09. PROCEEDINGS CD. International Conference on Education, and New Learning Technologies*. 6-8 July 2009 Barcelona (Spain) pp. 003439-003449.
- NAEYC (2002). *Early learning standards: Creating the conditions for success*.
- OCDE (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> OECD (2005).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24.2), 37-60.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., ANGULO RASCO, F. y BARQUÍN RUIZ, J. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., SOTO GÓMEZ, E., SOLA FERNÁNDEZ, M. y SERVÁN NÚÑEZ, M. J. (2009). *La Universidad del aprendizaje. Orientaciones para el estudiante*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- PERRENOUD, P. H. (1994). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- SCALLON, G. (2004). *La evaluation des apprentisages dans une approche par competences*. Québec: Ed. Du Renouveau Pédagogique.

- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós Ibérica.
- SMITH, S. R., DOLLASE, R. H. y BOSS, J. A. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency Based Curriculum. *Academic Medicine*, 78(1), 97-107.
- TALIS (2013). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Madrid: INEE (Instituto Nacional de Evaluación y Estadística). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- UNICEF (2017). *Estado Mundial de la Infancia 2017: niños en un mundo digital*. Nueva York: UNICEF