

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2019, 12(2), 67-87.

<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.004>



Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía

Appreciation of the Acquisition of Professional Skills in the Practicum through the Student Learning Contract: Degree of Pedagogy Case

José Tejada Fernández *
Antonio Navío Gámez

Universitat Autònoma de Barcelona, España

En este trabajo se aborda la evaluación de una experiencia innovadora de adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum, teniendo como referente el contrato de aprendizaje. La experiencia implica la construcción de un proyecto consensuado con los centros de prácticas, donde se definen las competencias que van a ponerse en juego en los distintos escenarios prácticos. Se enfoca la experiencia innovadora desde un estudio descriptivo-exploratorio a través de un método mixto secuencial, donde el método cuantitativo ha precedido a la utilización de un método cualitativo. Nos hemos basado en un diseño de investigación evaluativa de estudio de caso (estudios de Pedagogía UAB). Los resultados obtenidos indican que los estudiantes tienen una valoración de activación y desarrollo de las competencias de su perfil profesional bastante aceptable en las *competencias genérico-transversales*, con similar valoración para cada una de ellas y manteniéndose constante a lo largo de los tres cursos analizados. No obstante, también se verifica que la valoración respecto de las *competencias específicas* es desigual, situándose en un nivel medio. Se concluye que estas diferencias son debidas fundamentalmente a la tipología de prácticum y los tipos de centros que posibilitan una u otra posible activación-desarrollo competencial. Igualmente se concluye que existe un desequilibrio entre lo que se activa-desarrolla y se debería activar en las *competencias específicas*. Por tanto, se evidencia la necesidad de incrementar la activación de las competencias específicas en todas sus funciones (evaluación, diseño, desarrollo, gestión e investigación-innovación).

Palabras clave: Evaluación; Competencias profesionales; Formación universitaria; Contrato aprendizaje; Practicum.

The purpose of this paper is to evaluate an innovative experience in the acquisition and development of professional competences in the practicum, taking the learning contract as reference. It needs a draft decision agreed by the work-practice centres, where the competences to be analysed in different case scenarios are to be defined. The innovative experience is focused from a descriptive exploratory study through a mixed sequential approach, where the quantitative approach precedes the qualitative one. It has been based on a case study (UAB Pedagogy studies). The results show that the students have a quite acceptable activation assessment and development of their professional profile competences regarding the *generic-transversal competences*, with a similar assessment for each of those competences keeping stable during the three analysed years. However, it can also be verified that the assessment of the *specific competences* is uneven, in a medium level. It concludes that those differences are mainly due to the type of practicum and the type of centres, which enable different possible activation and development of competences. It also concludes that there is no balance between what is activated and developed, and what should be activated in the *specific competences*. Therefore, there is evidence of the need to increase the activation of specific competences in all their functions (evaluation, design, development, management and research-innovation).

Keywords: Evaluation; Professional competences; University education; Learning contract; Practicum.

*Contacto: jose.tejada@uab.cat

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 28 de junio de 2019

1ª Evaluación: 20 de septiembre de 2019

2ª Evaluación: 01 de octubre de 2019

Aceptado: 05 de octubre de 2019

1. Introducción

La entrada de la educación superior al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) causó un impacto considerable en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo, desde la organización de los créditos hasta el papel y relación entre docente y estudiante, pasando por los currículos, el ámbito metodológico o la evaluación, entre otros.

Se pasó de una universidad focalizada en la lógica de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos disciplinares a una universidad en la que resulta fundamental el logro y desarrollo de competencias, que permitan a quien se gradúa desarrollarse satisfactoriamente en un entorno social y económico cambiante, incluso innovando en sus respectivos ámbitos de trabajo.

Este cambio paradigmático pone a los perfiles y a las competencias profesionales como referentes fundamentales de la educación superior. Este cambio ha afectado consecuentemente al diseño, los objetivos y contenidos, los métodos docentes y la evaluación, además de a aspectos cruciales de la práctica educativa como la transformación de las actividades educativas o la consolidación de una sociedad en red que modifica la interacción educativa entre profesorado y estudiantes, hasta tal punto que han cambiado las formas de enseñar y aprender (De Miguel, 2006; López, Benedito y León, 2016; López, León y Pérez, 2018; Mora, 2011; Prieto, 2008; Rodríguez, 2014).

No obstante, hay que considerar que la evaluación en educación superior, aun asumiendo el cambio de paradigma, sigue estando ligada a disciplinas, materias y asignaturas, y, en la mayoría de las ocasiones, el abordaje evaluativo se realiza desde éstas, siguiendo modelos tradicionales, lo cual es incompatible con las nuevas implicaciones de la formación basada en competencias. Si bien se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje, desagregados de la competencia de referencia, el abordaje sigue siendo parcelizado (Bilbao y Villa, 2019; Cano y Ion, 2012; Tejada y Ruiz, 2016).

Caso particular es el prácticum o los trabajos de fin de grado (o máster) donde sí es posible evaluar la competencia profesional en su integridad, ya que la misma se activa en su totalidad, además de tener como referencia el conjunto de resultados de aprendizaje (García y Martín, 2011; Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2012; Mendoza y Covarrubias, 2014; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017; Roselló, Ferrer y Pinya, 2018; Tejada y Ruiz, 2016).

En este contexto, abordamos el análisis-investigación de una experiencia innovadora de adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum, teniendo como referente el contrato de aprendizaje, diseñado *ad hoc*. Dicho contrato, a la vez, es el referente para articular la evaluación del prácticum con criterio.

2. Revisión de la literatura

2.1. Sentido del prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales

Partimos de una conceptualización de competencias que realza la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional (Tejada, 2012). Ello conlleva automáticamente que:

1. En los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación socioprofesional es situación de aprendizaje.
2. La consideración de los escenarios de actuación socioprofesional donde la acción y la práctica son referentes y recursos formativos. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.
3. La experiencia es ineludible para la adquisición de las competencias y las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones, los requerimientos y los empleos. Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico.

La formación de competencias profesionales comporta, pues, partir de situaciones y problemas reales, propiciando diseños curriculares organizados en “core practices” (Grossmana, Hammerness y McDonald, 2009), combinando procesos formativos externos e internos. Esto también es consecuencia de que el aprendizaje de competencias es siempre funcional; su vinculación con el contexto y la necesidad de la acción implica planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles.

Nuestro posicionamiento es el de un Prácticum bajo la perspectiva de formación en alternancia (Tejada y Ruiz, 2013), como modalidad de formación centrada en prácticas profesionales y adquisición de competencias, como la formación dual en Alemania o la noción de “sandwich courses” en Gran Bretaña. Esta perspectiva supone entender la formación bajo el principio de actividad, basada en el aprendizaje de la experiencia y en el aprender haciendo bajo la guía de un tutor/asesor.

Esta formación en alternancia real va más allá de prácticas profesionales externas sin conexión entre ambos escenarios, formativos y profesionales, para centrar el foco en la interrelación entre contextos, creando estructuras compartidas y co-construidas (Echeverría, 2013; Tejada 2012). Ello supone partir de situaciones auténticas y problemas reales que permite poner en juego y movilizar todo el elenco de competencias requeridas en el escenario profesional, además de considerar la reflexión, el apoyo de los compañeros y la comunidad, la colaboración, los convenios y acuerdos entre instituciones y la evaluación y el seguimiento como elementos y factores claves para una verdadera alternancia entre la formación y la práctica profesional (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015; Correa, 2013; Le Boterf, 2010; Tejada y Ruiz, 2013).

Desde el punto de vista pedagógico, el Prácticum, como formación en alternancia, tiene la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, al amparo de la organización de situaciones y escenarios institucionales que les permitan ‘ensayar’ y ‘poner’ a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en la universidad y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos. Es justamente este factor de coherencia entre la formación realizada en la universidad y la práctica desarrollada en el centro de prácticas, la clave para el

funcionamiento óptimo de un Prácticum que fomente el desarrollo y adquisición de competencias profesionales (Navío, Ruiz y Tejada, 2017).

2.2. El contrato de aprendizaje organizador y referente de la adquisición y evaluación de las competencias profesionales en el prácticum

En este contexto de prácticas y desarrollo de competencias profesionales, tomamos como referencia el contrato de aprendizaje. Más allá de su potencial didáctico y aplicabilidad en múltiples ámbitos respecto de la visibilidad de las alianzas y acuerdos respecto de la confianza y la intencionalidad en la relación pedagógica entre estudiantes y los diferentes actores del proceso, teniendo en cuenta el carácter personalizado de dicha relación, hay que tener presente que el profesor (tutor) se fundamenta en el diálogo, la integridad, la confianza y el respeto de la libertad y el estudiante dispone de una herramienta que supone un acuerdo negociado de partes, cuyo objetivo es maximizar el aprendizaje, se hace copartícipe de su error y aprende a resolver los problemas que surgen en la acción (De Miguel, 2006; Franquet, Marín y Rivas, 2006; Martín González, Uriarte y Ciaurri, 2008; Medina, Bardallo y Zabalequi, 2013; Przesmycki, 2000; Rivera y Medina, 2017; Rodríguez-Fuentes y Machado, 2014). Igualmente se considera una gran herramienta de evaluación en educación superior (Franquet, Marín y Rivas, 2006; Martín González, Uriarte y Ciaurri, 2008; Martínez Mínguez, Moya, Nueva y Cañabate, 2019; Ruay et al. 2017; Sáiz y Román, 2011).

Situados en el terreno de la especificidad del perfil del profesional de la Pedagogía, disponemos, como herramienta curricular, de un listado de competencias y resultados de aprendizaje que se aplican para el perfil del pedagogo y que debemos considerar en el proceso formativo (Navío, Ruiz y Tejada, 2017).

3. Metodología

3.1. Contexto del estudio

En el curso 2016-2017 se inició un proyecto de mejora del Prácticum del Grado de Pedagogía conducente a tomar en consideración las competencias que se ponen en juego en las asignaturas de Prácticum I y Prácticum II (tercer y cuarto curso, 12 y 18 ECTS respectivamente). De entre las mejoras que se han introducido destacamos en esta aportación aquellas que hacen referencia al dispositivo instrumental que se ha construido y que permite articular la evaluación de competencias tomando como referencia los principales agentes del Prácticum: estudiantes, tutores de la universidad y tutores de los centros de prácticas.

Nuestra experiencia de innovación (Navío, Ruiz y Tejada, 2017) implica la construcción de un proyecto consensuado y dialogado con los centros de prácticas, donde se definan las competencias que van a ponerse en juego en los distintos escenarios prácticos. Habrá que discutir y consensuar cuáles van a ser las tareas a realizar por los estudiantes, qué competencias entraran en juego en los escenarios profesionales y sobre todo qué evidencias habrá que recoger para evaluar el desarrollo de dichas competencias en esos escenarios profesionales por parte de los estudiantes (Tejada y Ruiz, 2016). Este consenso deberá establecerse entre los estudiantes, los tutores de universidad y los tutores de centro.

Por otra parte, en lo relativo a la **evaluación** del prácticum hay que considerar que afecta a diferentes agentes e implica un variado dispositivo instrumental (véase figura 1) que integra: a) el *Establecimiento de un contrato de aprendizaje*, documento que parte de las competencias del Título, que son referente para que el estudiante realice una autoevaluación inicial para valorar su nivel de dominio de cada competencia y que debe someter a consideración con el tutor del centro de prácticas y con el tutor de la universidad; b) *Plan de trabajo*, que acuerdan los tres agentes a partir del contrato, especificando objetivos, actividades y tareas, asegurando que la propuesta de intervención del estudiante va a poder diseñarse, implementarse y evaluarse; c) *Documentos de seguimiento*, que afecta al tutor de la universidad para verificar los aprendizajes que cada estudiante logra en los seminarios y en las tutorías individuales y colectivas. Parten de las competencias acordadas por y para cada estudiante y se conforman como documentos de evaluación formativa; d) *Valoración de la estancia en el centro*, que considera el balance competencial inicialmente acordado por los tres agentes y que realiza el tutor del centro de prácticas; e) *Autoevaluación del estudiante* que, considerando el contrato de aprendizaje acordado inicialmente, se realiza durante el desarrollo y al final del proceso para valorar el logro de competencias; y f) *Valoración del informe de prácticas*, que realiza el tutor de la universidad y que toma en cuenta aspectos como el estilo y la textualidad, la contextualización y la fundamentación de la intervención, el diseño de la intervención, el seguimiento realizado a la intervención, la evaluación de la intervención y el análisis y la reflexión final, destacando cómo se presenta el logro de competencias en el centro de prácticas.

Como podemos apreciar, en la estructura curricular del Prácticum, el contrato de aprendizaje es el punto de partida y el punto final, por cuanto considera un referente común que debe diversificarse para cada estudiante y para cada contexto, por ser ambos los ingredientes clave para la conformación de la competencia profesional. De ahí que todo el dispositivo de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulen, no solo de acuerdo a competencias, sino a partir del contrato de aprendizaje, que personaliza y contextualiza las competencias a desarrollar.

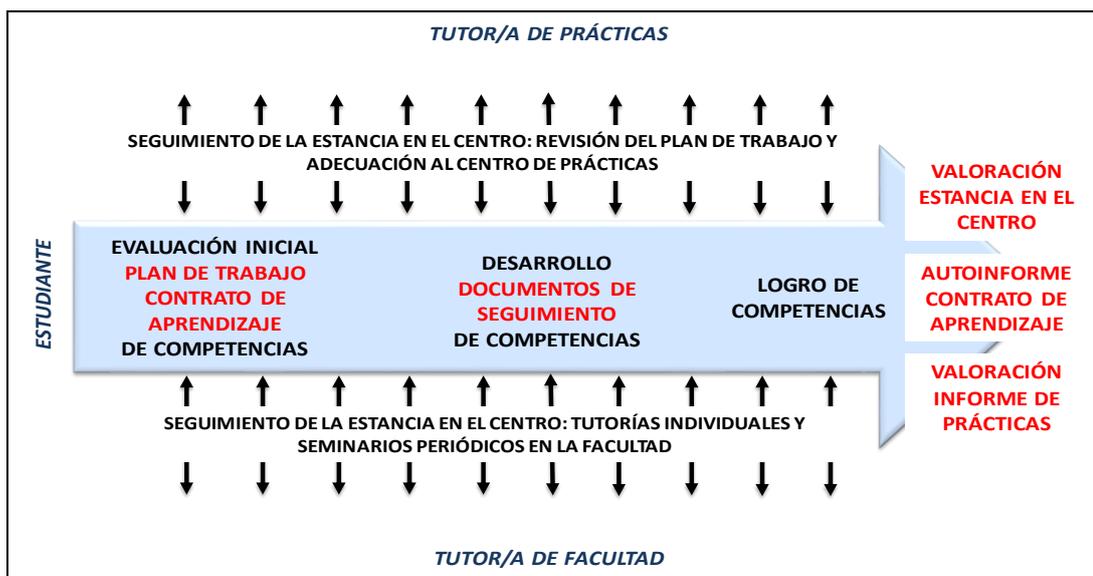


Figura 1. Agentes y actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el desarrollo del prácticum

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Diseño

Se enfoca la experiencia innovadora desde un estudio descriptivo-exploratorio desde un **paradigma interpretativo** a través de un **método mixto secuencial**, donde el método cuantitativo ha precedido a la utilización de un método cualitativo, entrando en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014).

Nos hemos basado en un diseño de investigación evaluativa de **estudio de caso** (estudios de Pedagogía UAB), analizando el objeto de estudio en su contexto, considerándolo relevante tanto para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, como por su valor intrínseco (Coller, 2000), que puede ser transferida a otros casos (Martínez-Carazo, 2006). La investigación se sitúa en el ámbito de los estudios universitarios de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En este texto sólo daremos cuenta de la evaluación de las competencias profesionales a partir de la mirada de uno de los protagonistas del prácticum: los estudiantes y más concretamente valoramos el nivel competencial a partir de la competencia percibida. Esta estrategia ha sido considerada por diferentes autores (Cabezas, Serrate y Casillas, 2017; Cubero-Ibáñez, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez 2018; Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2013; Kamphorst, Hofman, Jansen y Terlouw, 2013; Martínez-Mínguez, Moya, Nieva y Cañabate, 2019; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y Cubero-Ibáñez, 2018; Serrate, Casillas y González, 2015), si bien también podríamos hacer aproximaciones más directas o utilizar otras estrategias complementarias de coevaluación o heteroevaluación (Gómez-Ruiz y Quesada, 2017; Tejada y Ruiz, 2016).

3.3. Participantes

La **muestra** la constituyen los alumnos del último semestre, asignatura de Prácticum II, del Grado de Pedagogía en sus tres últimas promociones: curso 2016-17 (37 alumnos de 58, 64%), 2017-18 (16 alumnos de 65, 10%) y 2018-19 (25 alumnos de 43, 58%), distribuyéndose en 47,4%, 20,5% y 32,1% respectivamente por curso académico. Son estudiantes mayoritariamente del género femenino (88,5%), tuvieron como primera opción la Pedagogía en un 57%. Tienen dedicación de trabajo externo en un 77%, trabajando un promedio de 20,17 horas/semana, con experiencia en el ámbito educativo en un 83,3 %. Realizan el prácticum de forma ordinaria (a lo largo del curso académico) en el 75,6 % y de forma compactada (intensivo durante un cuatrimestre) en el 24,4%, siendo el mismo del tipo formación (contenido mayoritario desarrollo de formación) en un 56,4%, de innovación (implicación en el desarrollo de un proyecto de innovación) en un 35,9 % y de investigación (implicación en proyectos investigación) en un 7,7 %.

3.4. Instrumentos

Ante la necesidad de acceder a información, cuantitativa y cualitativa, mediante diversidad de informantes (alumnos último semestre, tutores académicos y tutores profesionales), se ha considerado el uso de diferentes estrategias, técnicas e instrumentos, combinando básicamente cuestionarios y grupo de discusión.

El *cuestionario* se centra en la verificación de si el Prácticum ha permitido activar las competencias tanto genérico-transversales como específicas, así como la valoración de la utilidad del contrato de aprendizaje en tal sentido. Está conformado por 63 ítems, de los

cuales 9 corresponden a variables de identificación, formativas, institucionales; 10 a ítems relativos a competencias genérico-transversales del Título; 17 a ítems relativos a competencias específicas del Título y 19 sobre la utilidad del contrato de aprendizaje. La persona encuestada ha de señalar el nivel de activación de las competencias (1, nada, hasta 5, mucho). En la última edición del cuestionario (curso 2018-19), hemos incorporado una doble valoración manteniendo la misma escala relativa a si SE ACTIVA (ejercicio real/comportamiento observado) y SE DEBERÍA DE ACTIVAR (ejercicio/comportamiento requerido para el puesto de trabajo).

En los *grupos de discusión* se parte de los resultados obtenidos en el cuestionario y no pasar de 120 minutos de duración (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). Además, se plantean cuestiones relativas a aspectos positivos y/o virtualidades del contrato de aprendizaje, así como los inconvenientes y dificultades encontrados. Se ha elegido utilizar esta estrategia cualitativa de recogida de datos para promover la interacción grupal, ofreciendo información de primera mano, estimulando la participación, mediante un carácter flexible y abierto, presentando una alta validez subjetiva (Huertas y Vigier, 2010).

3.5. Procedimiento

Para dotar la investigación de rigurosidad y credibilidad científica, se han validado los instrumentos consultando a un grupo de jueces con experiencia en el campo de la metodología y la formación universitaria del ámbito de la Pedagogía, donde se les ha pedido que valoren el cuestionario en cada uno de sus ítems con criterios de univocidad, pertinencia e importancia. Con el mismo objetivo, mediante el coeficiente *Alpha de Cronbach*, se ha realizado la validación de la consistencia interna del cuestionario de los alumnos, arrojando un *alpha* de 0.91 para el conjunto de las competencias y un *alpha* de 0.97 para la subescala de utilidad del contrato de aprendizaje.

La recogida de información se ha realizado en diversas etapas de acuerdo al diseño del estudio: curso 2016-17, 2017-18 y 2018-19.

El procedimiento de análisis de la información recogida en el cuestionario de los alumnos ha sido eminentemente estadístico, a partir de estadística inferencial con implicación de pruebas de significación, en este caso específico, de comparación de medias paramétricas y no paramétricas (t-Student, Mann-Witney, Kruskal-Wallis), según la situación de análisis (dos o más grupos de contraste).

4. Resultados

Como ya apuntamos, en este trabajo solo repararemos en las valoraciones realizadas por parte de los estudiantes sobre la activación y desarrollo de las competencias –genérico-transversales y específicas– del perfil del pedagogo en el prácticum.

Un análisis sintético de los resultados, que figuran en las tablas y gráficas siguientes, nos indica los siguientes resultados (cuadro 1).

Cuadro 1. Valoración de las competencias según curso académico

COMPETENCIAS GENERALES-TRANSVERSALES	CURSO ACADÉMICO			Sign	Difer.
	16-17 (1)	17-18 (2)	18-19 (3)		
Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.	4,22	4,50	4,16		
Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).	3,62	4,38	4,16	.036	1<2,3
Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión.	4,35	4,69	4,16		
Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimientos de la institución a la cual se pertenece.	3,97	4,69	3,84	.05	1,3<2
Mantener una actitud de respeto al medio para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.	4,32	4,63	4,24		
Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.	3,81	4,13	3,84		
Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.	4,11	4,44	4,08		
Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.	3,97	4,31	4,04		
Comprender los procesos que se dan en las acciones educativas y formativas y su incidencia en la formación integral.	3,92	4,31	3,84		
Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos	3,62	4,00	3,76		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS					
Analizar y comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas.	3,19	3,69	3,48		
Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar el desarrollo de las acciones educativas y formativas.	3,95	4,38	3,76	.05	3<2
Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.	3,03	3,38	2,88		
Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos.	3,78	3,81	3,92		
Evaluar planes, programas, proyectos, acciones y recursos educativos y formativos.	3,86	3,94	3,84		
Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los contextos educativos y formativos, en las modalidades presenciales y virtuales.	4,11	4,13	4,04		
Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.	3,43	3,50	3,44		
Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.	3,41	3,06	2,92		
Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración curricular de los medios didácticos	3,16	2,81	3,24		

Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural de carácter educativo y formativo en modalidades presenciales y virtuales.	3,00	3,25	3,32
Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión.	3,46	3,81	3,44
Aplicar estrategias y técnicas de asesoramiento, orientación, consulta y mediación educativa en ámbitos profesionales e instituciones y servicios educativos y de formación.	3,19	3,56	3,52
Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos.	2,81	2,81	2,84
Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos y formativos.	2,76	2,88	3,08
Impulsar procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones o de procesos de detección de necesidades.	3,38	3,44	3,76
Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas formativas y educativas.	3,05	3,69	3,12
Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa y formativa.	3,30	3,69	3,60

Fuente: Elaboración propia.

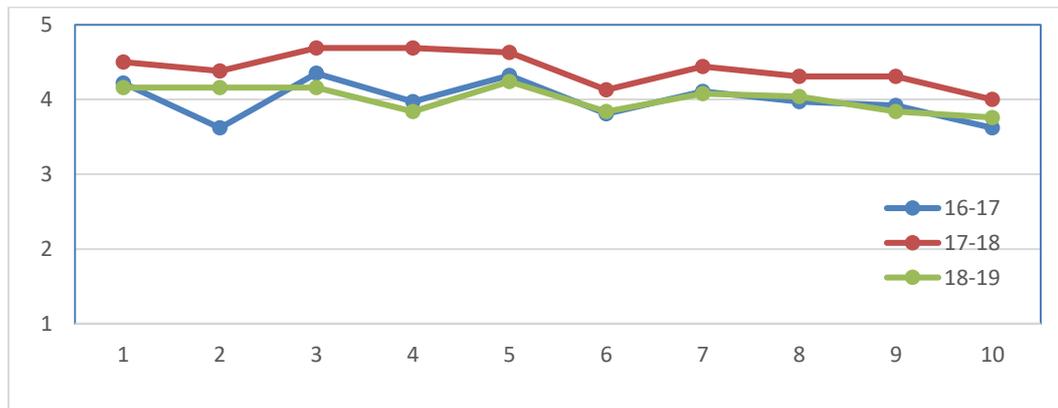


Gráfico 1. Valoración de las competencias genérico-transversales según curso académico

Fuente: Elaboración propia.

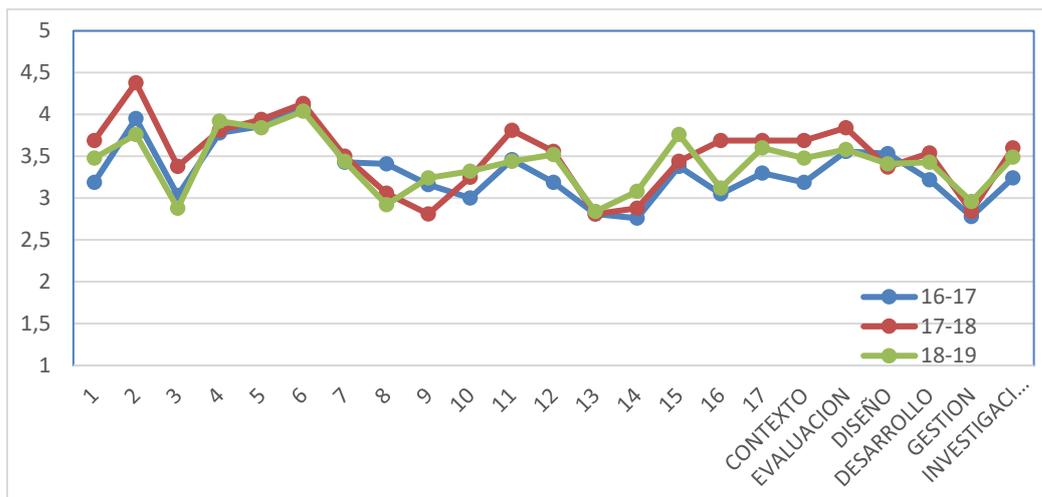


Gráfico 2. Valoración de las competencias específicas según curso académico
Fuente: Elaboración propia.

- Existe desigual percepción de la activación-desarrollo de las competencias genérico transversales frente a las específicas. En las primeras existe una mayor valoración (todas por encima de 3,5 puntos) y un perfil de valoración muy similar entre ellas, mientras que las específicas ofrecen un perfil desigual, con valoraciones inferiores a la media teórica (3).
- En ambas tipologías de competencias se mantienen similares valoraciones a lo largo de los tres cursos estudiados. Si bien cabe exceptuar en las competencias genérico-transversales la relativa a *Trabajar en equipos y con equipos*, donde el curso 16-17 presentó más baja puntuación; también la competencia *Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimiento de la institución*, donde en el curso 2017-18 se obtuvo mayor puntuación.
- Destacar igualmente el perfil desigual de valoración dentro de las competencias específicas. En este sentido, se observa que mejores valoraciones para las competencias específicas de la función evaluación (excepto *Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos*), seguidas de la función diseño, desarrollo e investigación-innovación. La más baja valoración la reciben las competencias de la función de gestión.

Si reparamos en las valoraciones realizadas sobre su activación de las competencias, REAL (la que se hace) e IDEAL (la que se debería hacer), curso 2018-2019, también verificamos diferencias (Tablas y gráficas siguientes) entre los distintos tipos de competencias.

- Las competencias genérico-transversales presentan un perfil valórico muy igualado entre todas ellas, en torno a 4 puntos, mientras que las competencias específicas presentan un perfil más desigual y también más bajo en promedio, en torno a 3,5.
- También se verifica que en las competencias genérico-transversales no hay diferencia entre lo que se hace y se debería hacer; mientras que en las competencias específicas sí que se plantea una situación diferencial entre lo que se hace y se debería hacer. En este sentido, los estudiantes indican que se activa más bajo de

lo que debería hacerse las competencias de *Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos, diseñar planes de formación del profesorado, Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración de medios didácticos, Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural, Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos y Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos.*

Cuadro 2. Valoración de las competencias según activación REAL-IDEAL

COMPETENCIAS GENERALES-TRANSVERSALES	ACTIVACIÓN COMP			
	REAL (1)	IDEAL (2)	Sign	Dif.
Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.	4,16	4,12		
Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).	4,16	4,08		
Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión.	4,16	3,88		
Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimientos de la institución a la cual se pertenece.	3,84	4,24		
Mantener una actitud de respeto al medio para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.	4,24	4,16		
Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.	3,84	4,20		
Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.	4,08	4,20		
Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.	4,04	4,28		
Comprender los procesos que se dan en las acciones educativas y formativas y su incidencia en la formación integral.	3,84	4,24		
Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos.	3,76	3,80		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS				
Analizar y comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas.	3,48	3,68		
Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar el desarrollo de las acciones educativas y formativas.	3,76	3,96		
Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.	2,88	3,68	,011	1<2
Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos.	3,92	4,20		
Evaluar planes, programas, proyectos, acciones y recursos educativos y formativos.	3,84	4,16		
Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los contextos educativos y formativos, en las modalidades presenciales y virtuales.	4,04	4,08		
Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.	3,44	3,60		
Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.	2,92	3,84	,005	1<2
Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración curricular de los medios didácticos	3,24	4,04	,034	1<2

Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural de carácter educativo y formativo en modalidades presenciales y virtuales.	3,32	3,88	,05	1<2
Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión.	3,44	4,16		
Aplicar estrategias y técnicas de asesoramiento, orientación, consulta y mediación educativa en ámbitos profesionales e instituciones y servicios educativos y de formación.	3,52	3,88		
Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos.	2,84	3,60	,032	1<2
Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos y formativos.	3,08	3,64	,05	1<2
Impulsar procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones o de procesos de detección de necesidades.	3,76	3,96		
Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas formativas y educativas.	3,12	3,68		
Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa y formativa.	3,60	4,08		

Fuente: Elaboración propia.

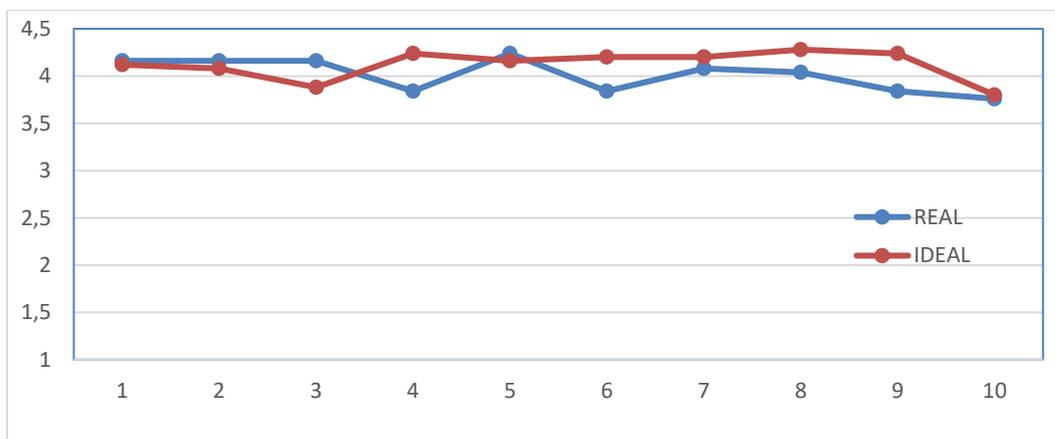


Gráfico 3. Valoración de las competencias genérico-transversales según activación REAL-IDEAL

Fuente: Elaboración propia.

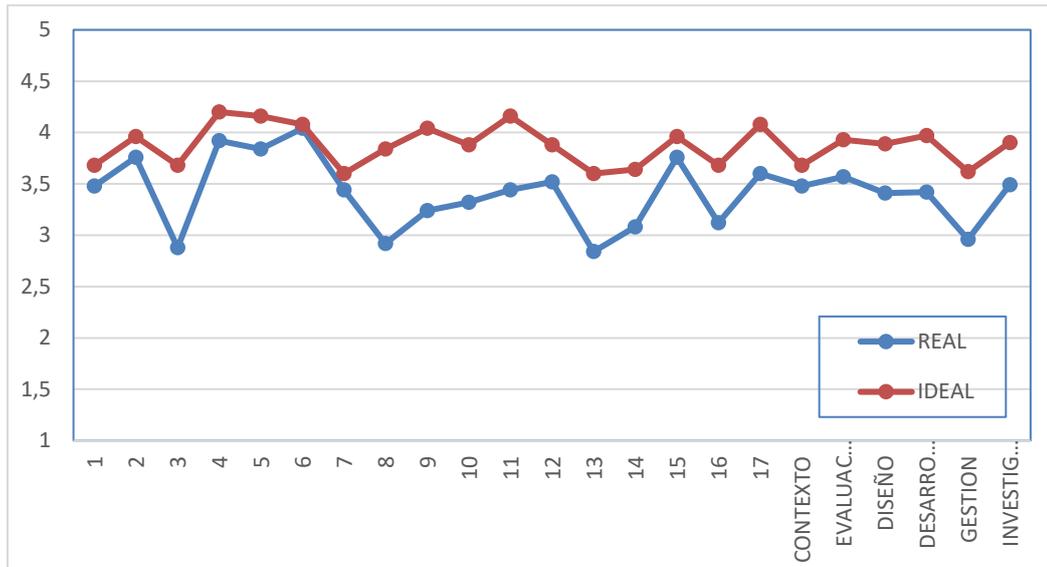


Gráfico 4. Valoración de las competencias específicas según activación REAL-IDEAL
Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto relevante en nuestro estudio es verificar si la tipología del prácticum influye en la activación-desarrollo de competencias. Los datos nos indican que este es uno de los factores de mayor incidencia, tanto en las competencias genérico-transversales como en las específicas. La tabla 3 y gráficos 5 y 6 muestran los resultados en tal dirección.

Como puede apreciarse, existen dos perfiles de valoración bastante diferenciales en ambos tipos de competencias, donde se verifica que el prácticum en modalidad de *investigación* es el que menos activación-desarrollo de competencias del pedagogo propicia en comparación con los de tipo formación o innovación. Estos dos últimos presentan perfiles valóricos muy similares.

Cuadro 3. Valoración de las competencias según tipo prácticum

COMPETENCIAS GENERALES-TRANSVERSALES	TIPO DE PRÁCTICUM				
	Formac (1)	Innov (2)	Invest (3)	Sign	Difer.
Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.	4,27	4,29	4,00		
Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).	4,16	3,64	3,83		
Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión.	3,95	4,45	4,25		
Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimientos de la institución a la cual se pertenece.	4,34	3,86	3,17	,030	1,2>3
Mantener una actitud de respeto al medio para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.	4,43	4,46	3,33	,007	1,2>3
Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.	3,89	3,96	3,50		
Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.	4,18	4,18	4,00		

Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.	4,18	4,04	3,33	,05	1,2>3
Comprender los procesos que se dan en las acciones educativas y formativas y su incidencia en la formación integral.	4,16	3,93	2,83	,009	
Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos	3,70	3,75	4,00		

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Analizar y comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas.	3,45	3,50	2,33	,047	1,2>3
Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar el desarrollo de las acciones educativas y formativas.	4,02	4,11	3,00	,039	1,2>3
Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.	3,07	3,04	3,00		
Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos.	4,05	3,79	2,50	,001	1,2>3
Evaluar planes, programas, proyectos, acciones y recursos educativos y formativos.	3,84	3,96	3,67		
Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los contextos educativos y formativos, en las modalidades presenciales y virtuales.	4,14	4,25	3,00	,034	1,2>3
Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.	3,59	3,43	2,50	,05	1,2>3
Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.	3,25	3,11	3,00		
Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración curricular de los medios didácticos	3,23	3,29	1,50	,001	1,2>3
Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural de carácter educativo y formativo en modalidades presenciales y virtuales.	3,27	3,18	2,17	,05	1,2>3
Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión.	3,57	3,54	3,17		
Aplicar estrategias y técnicas de asesoramiento, orientación, consulta y mediación educativa en ámbitos profesionales e instituciones y servicios educativos y de formación.	3,55	3,25	2,67		
Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos.	2,82	3,00	2,00		
Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos y formativos.	2,86	3,07	2,17		
Impulsar procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones o de procesos de detección de necesidades.	3,57	3,68	2,33	,026	1,2>3
Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas formativas y educativas.	3,18	3,29	3,00		
Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar,	3,57	3,43	3,00		

tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa y formativa.

Fuente: Elaboración propia.

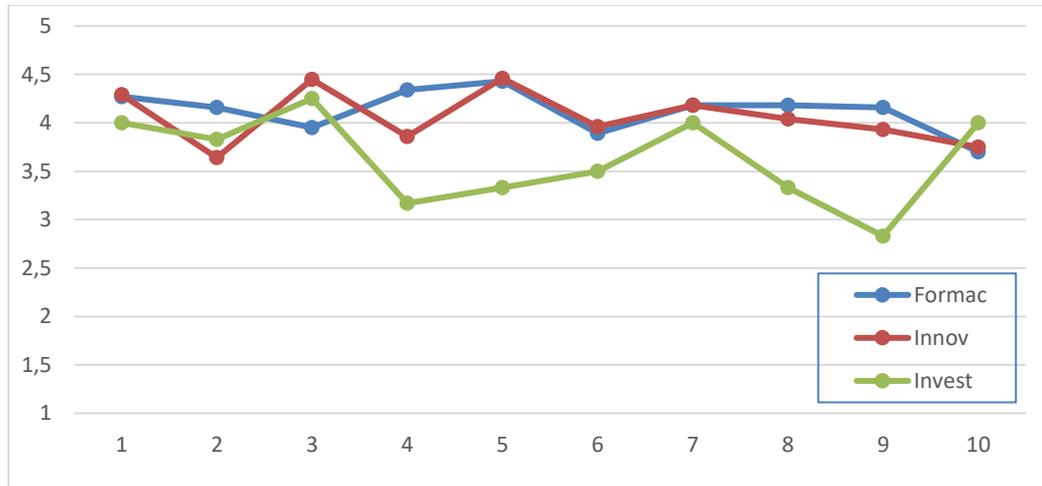


Gráfico 5. Valoración de las competencias genérico-transversales según tipo prácticum
Fuente: Elaboración propia.

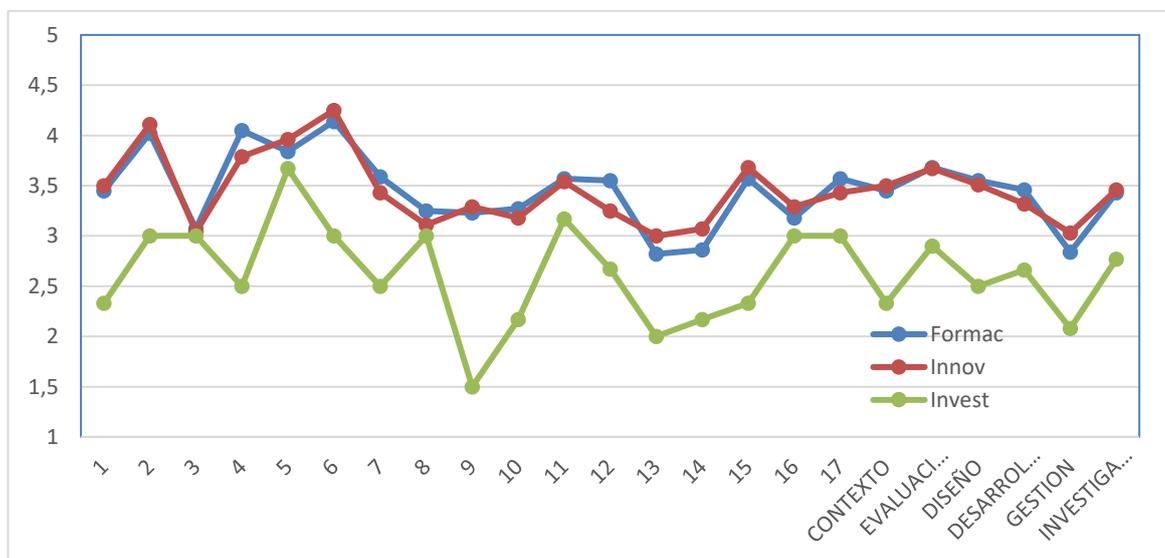


Gráfico 6. Valoración de las competencias específicas según tipo prácticum
Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y Conclusiones

Con carácter general podemos decir que los resultados obtenidos nos indican que los estudiantes tienen una percepción de activación y desarrollo de las competencias de su perfil profesional en el prácticum bastante aceptable, próxima a una puntuación en torno al 4, en las *competencias genérico-transversales*, con similar valoración para cada una de ellas y manteniéndose constante a lo largo de los tres cursos analizados. No obstante, también

verificamos que la percepción respecto de la activación y desarrollo de las *competencias específicas* es desigual, situándose en un nivel medio, manteniéndose constante a lo largo de los tres cursos.

Cabe interpretar que la no diferencia en la activación-desarrollo de competencias entre los diferentes cursos académicos analizados, o la constancia de los perfiles valóricos entre los mismos, a nuestro entender, se relaciona con el propio modelo de prácticum y sus referenciales en las guías docentes (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y Cubero-Ibáñez, 2018; Roselló, Ferrer y Piña, 2018), que se han mantenido constante –sin revisión- a lo largo del periodo estudiado. Queremos decir que tanto tutores –de universidad y de centro de prácticas-, así como los alumnos, han operado con los mismos criterios, estrategias e instrumentos en todos los cursos.

Consideramos que las diferencias encontradas son debidas fundamentalmente a la tipología de prácticum y los tipos de centros que posibilitan una u otra posible activación-desarrollo competencial (Cabezas, Serrate y Casillas, 2017; Navío, Ruiz y Tejada, 2017; Serrate, Casillas y González, 2015; Tejada y Ruiz, 2013). Queremos decir que mientras las competencias genérico-transversales son más factibles de desarrollo en diversos contextos, no lo es así en las competencias específicas. De manera que, si el alumno está realizando un prácticum de tipo *formación o innovación*, cuenta con unas posibilidades de activación y desarrollo competencial o de funciones muy diferente que si el prácticum es de tipo *investigación*.

Tampoco debe sorprendernos que la función de *gestión-administración* sea la que menos valoración ofrece. La propia consideración de dicha función en el plan de estudios, así como las pocas posibilidades de los centros de prácticas para atender dicha función, dado que hay mayor factibilidad de poner al estudiante al lado de un tutor pedagogo, y no al lado de un gestor directamente.

Cabe igualmente concluir que, en línea con lo dicho anteriormente respecto de las *competencias genérico-transversales* y el contexto, y al contar también con mayor valoración (promedio 4) que las específicas (3,5), no es de sorprender la igualdad encontrada entre la activación REAL y la IDEAL en las mismas. Los estudiantes, en este sentido, manifiestan percepción similar entre lo que se activa y debería activarse y, por ende, podemos asumir un alto nivel de satisfacción sobre el particular (Mendoza y Covarrubias, 2014; Pantoja, Cámara y Molero, 2019).

Por el contrario, en las *competencias específicas* se evidencia un cierto desequilibrio entre lo que se activa-desarrolla y se debería activar. En este sentido, los datos nos permiten detectar ámbitos de mejora o necesidades sobre las que habrá que reparar en aras a la mejora del desarrollo del propio prácticum (Martínez-Mínguez, 2016; Navío, Ruiz y Tejada, 2017). Por tanto, se evidencia la necesidad de incrementar la activación de las competencias específicas en todas sus funciones (evaluación, diseño, desarrollo, gestión e investigación-innovación).

La experiencia en el Prácticum nos indica que la formación universitaria se lleva a cabo en instituciones educativas especializadas, pero muchas veces alejada de los contextos y prácticas profesionales. Con el fin de acercar ambos contextos se crean y fomentan diferentes esquemas de colaboración y/o de metodologías de enseñanza basadas en problemas, en procesos de reflexión, de indagación e investigación u orientadas por requerimientos laborales y/o profesionales (Zabalza, 2011). El prácticum es una de las

mejores estrategias para este intento de acercar la universidad y la formación universitaria a las instituciones profesionales con el objetivo de ofrecer a los estudiantes experiencias que les permitan poner no sólo en acción sus conocimientos, sino también desarrollarlos y adquirir nuevos, en un proceso constante de construcción y reconstrucción en y de la práctica profesional (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015; Grossmana, Hammerness y McDonald, 2009; Le Boterf, 2010; Tejada y Ruiz, 2013).

La investigación nos ha permitido realizar un seguimiento continuo y valorativo del desarrollo y adquisición de competencias profesionales en el prácticum, pero no desde una mirada endogámica, sino como puerta abierta a aportar mejoras y soluciones dentro de un campo de acción racional, no sólo al ámbito formativo, sino también en el profesional, teniendo siempre presente el contexto en el que se encuentran todos ellos. Asimismo, la presente investigación también quiere dar respuesta a la utilidad de la formación, a su transferencia en el lugar y escenario de trabajo, cumpliendo una función pedagógica como finalidad última (Correa, 2013; Echeverría, 2013; Tejada, 2012). Un camino de ida y vuelta que quiere beneficiar, finalmente, tanto el ámbito formativo como el profesional del prácticum de Pedagogía

Una vez realizada la investigación y mirando al futuro hacia su aplicabilidad, es necesario valorar que la implantación de un sistema de seguimiento y evaluación de competencias pide cambios, entre otros, también a las estructuras educativas. Las limitaciones de tiempo de trabajo, y en ocasiones también de formación en metodología de evaluación, que tiene el profesorado necesitarían de, por ejemplo, la creación de unidades de apoyo para el diseño y desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación de competencias o conjugar varias técnicas e instrumentos tanto en la evaluación de competencias, tanto dentro como fuera del aula (Jornet, González, Suárez y Perales, 2011, Tejada y Ruiz, 2016).

Referencias

- Bilbao, A. y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 45-69. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19976>
- Cabezas, M., Serrate, S. y Casillas, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 685- 704.
- Cano, E. y Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: Hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios Sobre Educación*, 22, 155-177.
- Coiduras, J., Isus, S. y Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar* 51(2), 277-297.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Correa, E. (2013). La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía?, En C. Ruiz et al. (Coords.) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 27-36). Madrid: Tornapunta.
- Cubero-Ibáñez, J.; Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>

- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Echeverría, B. (2013). Aprendizajes profesionales en España. En C. Ruiz et al. (Coords.) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 37-50). Madrid: Tornapunta.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispánicoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Franquet, T.; Marín, M. y Rivas, E. (2006, julio). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Comunicación presentada en el 4º Congreso Internacional *Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- García, L. y Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Gerard, F.M. (2008). *Evaluer competences. Guide pratique*. Bruselas: De Boeck
- Gómez-Ruiz, M. A. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Gómez-Ruiz, M. A., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 1(19), 1-17.
- Grossmana, P.; Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Ciudad de México: Mc Graw-Hill.
- Huertas, E. y Vigier, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196.
- Jornet, P., González, J., Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1) 125-145
- Kamphorst, J., Hofman, W., Jansen, E. y Terlouw, C. (2013). The relationship between perceived competence and earned credits in competence-based higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 38(6), 646-661. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.680015>
- Laurier, M. D. (2005). Évaluer les compétences: pas si simple. *Formation et Profession* 11(1), 14-17.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. París: Les Editions d'Organisation
- López López, M. C., Benedito, V. y León, M. (2016). El Enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11- 22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- López López, M. C., León, M. J. y Pérez García, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Manzanares, M. A. y Sánchez-Santamaria, J. (2012). La Dimensión Pedagógica de la Evaluación por Competencias y la Promoción del Desarrollo Profesional en el Estudiante Universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(1), 186-202.

- Martín González, P., Uriarte, J. D. y Ciaurri, J. C. (2008). El sistema de contrato como estrategia metodológica de aprendizaje autónomo de los estudiantes de las titulaciones de Magisterio y Educación Social. *INFAD. Revista de Psicología*, 1, 3005-320.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 242-250.
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. y Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84.
<https://doi.org/10.15366/RIEE2019.12.1.004>.
- Medina, J. L., Bardallo, M. D. y Zabalequi, A. (2013). A dialogic learning in the training of nurses. *Creative education*, 4(4), 283-286. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.44042>.
- Mendoza, M. y Covarrubias, C.G. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-24.
- Mora, J. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Londres: Universidad de Londres.
- Navío, A., Ruiz, C. y Tejada, J. (2017). El contrato de aprendizaje como estrategia para la construcción y evaluación de las competencias profesionales del Pedagogo en la UAB. En M. González Sanmamed et al. *Recursos para un prácticum de calidad. XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y la Prácticas Externas*. (pp. 953-962). Santiago Compostela: Endavira.
- Pantoja, A., Cámara, A. y Molero, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the Practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 375-392. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9159>
- Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.
- Rivera, L.N. y Medina, J.L. (2017). El prácticum: eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia promocionar la salud*, 22(1), 70-83.
- Rodríguez, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113.
<https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Rodríguez-Fuentes, G. y Machado, I (2014). Implementación de la metodología del contrato de aprendizaje en la totalidad de una materia de fisioterapia: opinión de los alumnos. *Fundación Educación Médica*, 17(4), 213-219.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M.S. y Cubero-Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. <https://doi.org/10.5944/educXXI.14457>

- Rosselló, M. R., Ferrer, M. y Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397>
- Ruay, R., Ceballos, X., Herrera, S., Rodríguez, F. y Hernández, P. (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Boletín Virtual*, 6-7, 62-82.
- Sáiz, M. C. y Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161.
- Serrate, S., Casillas, S. y González, M. (2015). Percepción de los estudiantes del grado de pedagogía y educación social sobre la organización, la utilidad y formación del prácticum. *Enseñanza y Teaching*, 33(2), 171-190.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 17(3), 91-110.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1) 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15 (2), 17-40.
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-42.

Breve Cv de los autores

José Tejada Fernández

Doctor en Ciencias de la Educación por la UAB, es catedrático Didáctica y Organización Escolar, en el Departamento de Pedagogía Aplicada. Especialista en evaluación de programas, innovación formativa, formación para el trabajo y formación de profesionales de la formación, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria, tanto en licenciatura, doctorados, másteres y postgrados, nacionales e internacionales. Es director del Grupo CIFO (Colectivo de investigación en Formación Ocupacional), grupo de investigación universitaria consolidado y acreditado por el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (Generalitat de Catalunya), desde el 2005 y cuenta con renovación de acreditación para el periodo 2017-2019 (SGR 357). ORCID ID: 0000-0001-9044-8826. Email: jose.tejada@uab.cat

Antonio Navío Gámez

Doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona, es profesor Agregado del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Especialista en formación de profesionales de la formación y en competencias profesionales, en formación para el trabajo y en formación para la docencia universitaria. Ejerce su actividad docente e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, siendo coordinador de los estudios de Pedagogía. Es miembro del grupo de investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional), grupo consolidado y acreditado por el

Departamento de Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya (SGR 357). ORCID ID: 0000-0002-1638-9167. Email: antoni.navio@uab.cat