



Martín-González, S. y García-Gómez, T. (2022).

Fortalezas y debilidades del Practicum según el alumnado del Grado en Educación Primaria.

*Revista Practicum*, 7(1), 106-121.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13501>

Fecha de recepción: 20/09/2021

Fecha de aceptación 19/11/2021

# Fortalezas y debilidades del Practicum según el alumnado del Grado en Educación Primaria

## Strengths and weaknesses on the practicum according to the students on the primary education degree course

**Saray Martín-González**

Universidad de Almería (España)

[smg935@inlumine.ual.es](mailto:smg935@inlumine.ual.es)

**Teresa García-Gómez**

Universidad de Almería (España)

[tgarcia@ual.es](mailto:tgarcia@ual.es)

### Resumen

Este trabajo presenta la investigación realizada en una universidad pública andaluza, cuyo objetivo principal era conocer las debilidades y las fortalezas que encuentra el alumnado en la formación inicial del Grado en Educación de Primaria, concretamente en el Practicum. Para lograr dicho objetivo se optó por una metodología mixta desarrollada en dos fases. En la primera fase utilizamos la metodología cuantitativa, concretamente un cuestionario de elaboración propia, que fue pasado a todo el alumnado que cursaba el Grado en Educación Primaria en dicha universidad, obteniendo una muestra de N=353. En la segunda fase empleamos una metodología cualitativa, recogiendo la información por medio de entrevistas semiestructuradas en profundidad a 18 sujetos. Los resultados evidencian que el Practicum es considerado una fortaleza en la formación ini-

cial docente por el aprendizaje experiencial que adquiere el alumnado durante su realización, aunque sea escasa la relación teoría-práctica, falte coordinación universidad-escuela y haya aspectos mejorables en cuanto a su organización.

## **Abstract**

This work presents research carried out in an Andalusian public university, the main objective of which was to know the strengths and weaknesses that students encounter in the initial training of the Primary Education Degree - specifically in the Practicum. To achieve this objective, a mixed methodology was chosen that was developed in two phases. In the first phase, we used a quantitative methodology, which entailed a self-generated questionnaire that was given out to all the students taking the university's Primary Education Degree - a sample size of N= 353 was obtained. In the second phase, we used a qualitative methodology, collecting information via in-depth, semi-structured interviews with 18 subjects. The results show that the Practicum is considered a strength in the initial teaching training. This is because of the experiential learning acquired by the students. However, the students pointed to certain aspects of the Practicum as weaknesses, such as the theory-practice relationship being limited, a lack of university-school coordination, and certain areas of its organization.

## **Palabras clave**

Practicum, formación inicial docente, Grado en Educación Primaria, fortalezas y debilidades formativas, metodología mixta de investigación.

## **Keywords**

Practicum, initial teacher training, Primary Education Degree, training strengths and weaknesses, mixed research methodology.

## **1. Introducción**

Las prácticas externas (Practicum) del Grado en Educación Primaria son un periodo formativo durante las cuales el profesorado de la universidad y de los centros educativos tutorizan dichas prácticas, teniendo la posibilidad de trabajar conjuntamente ambas instituciones en la formación inicial docente.

El Practicum se realiza en contextos profesionales para que el alumnado universitario relacione la teoría y la práctica a través de la acción profesional para poder ir adquiriendo los conocimientos, habilidades y competencias propias de un docente e ir iniciándose en la profesión (Egido y López, 2016). Las prácticas externas son una oportunidad para una formación en la praxis, en la que la teoría y la práctica forman parte de una misma unidad.

Desde una visión técnica se defiende, explícita o implícitamente, que la universidad genera y transmite los conocimientos teórico-prácticos que los estudiantes universitarios deben adquirir y poner en práctica en los centros educativos, ya que es en estos donde se pueden aplicar (Rodríguez y Onrubia, 2019). Sin embargo, una visión crítica a esta postura pretende que la teoría y la práctica mantengan una relación dialéctica, por lo que tiene otra visión del Practicum en la formación inicial docente. Es decir, se tiene la intención de aunar la teoría y la práctica, haciendo que esta sea reflexiva (Zeichner, 1993). La práctica reflexiva consiste en reflexionar antes, durante y después de la acción profesional y dicha reflexión permite explicitar las teorías y creencias asumidas.

Sin embargo, se sigue fomentando la brecha entre la teoría y la práctica (Egido y López, 2016; Iglesias et al., 2019; Montero, 2018), en tanto que la teoría se produce antes que la práctica y esta sucede después, como ámbitos totalmente diferentes. Esta tensión genera insatisfacción en el profesorado y alumnado universitarios respecto a la formación inicial que se está ofreciendo. Además, Colen y Castro (2017) mencionan que no ayuda a reducir la brecha existente si los planes de estudios están basados en contenidos y no en competencias, desarrollando una formación organizada en asignaturas concebidas como parcelas estancas y, en ocasiones, con planteamientos opuestos, siendo necesaria una formación interdisciplinar y multidisciplinar. Por ello el plan de estudios debe centrarse más en el cómo enseñar y menos en dominar contenidos (Colen y Castro, 2017), acorde con el sentido y finalidad de la educación.

Zeichner (2010) propone un cambio en la formación del profesorado, para ello se deben trasladar las habilidades que se producen en la comunidad educativa a la formación inicial para no establecer jerarquías entre el conocimiento práctico y el académico. Entonces el alumnado podrá relacionar la teoría con la práctica ya que sabrá “qué” hacer y “cómo” hacer, aunque esa relación depende de “sus conocimientos previos y del itinerario formativo que han realizado, con quién lo ha realizado, y en qué línea epistemológica lo han realizado, y no porque el programa de estudios lo garantice” (Colen y Castro, 2017, p. 74).

Para que el Practicum sea un espacio de reflexión y de experimentación (Zeichner 1993), el alumnado debe estar acompañado por un tutor o una tutora para que haya una práctica realmente reflexiva y crítica en los centros escolares y para que no realice prácticas reproductoras (Colen y Castro, 2017), creando así los “espacios híbridos” que mencionan Payne y Zeichner (2017). Estos espacios tienen el objetivo de crear un vínculo entre el alumnado universitario con su desarrollo profesional, donde la práctica tiene un gran poder ya que está ligada a la retroalimentación tanto de docentes universitarios como de maestros y maestras. Darling (2017) y Payne y Zeichner (2016) consideran que dichos espacios fomentan la oportunidad de reflexión sobre la práctica y la teoría, además de

iniciar al docente novel en la investigación. Este sistema se desarrolla en países como Finlandia, Singapur, Canadá y Australia, ofreciendo al sistema educativo numerosos recursos económicos, administrativos y materiales, pero como señala Darling (2017, p. 294) “dichos compromisos no son de naturaleza genética, sino que se desarrollan y se mantienen políticamente”; además de estar ligados a la cultura, a la historia y a la economía de cada país (Assunção, 2017).

Estos “espacios híbridos” pueden constituir una alternativa epistemológica si se entiende la formación “como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional” (Pérez Gómez, 2010, p. 42).

Con el Practicum el alumnado debe ser consciente de las demandas y necesidades de la población y en este marco debe tener la posibilidad de formarse como agente reflexivo, crítico y transformador para contribuir a una sociedad más democrática y justa (Zabalza, 2016). Toda la experiencia vivida y los conocimientos adquiridos en el Practicum deben exponerse en las instituciones formadoras para poder reflexionar sobre ellas, ya que cada alumno y alumna tiene una interpretación diferente de la realidad que ha vivido (Vanegas, 2018) y generar, así, conocimiento compartido para prácticas educativas más igualitarias e innovadoras (Onrubia et al., 2016; White y Forgasz, 2016).

Zeichner (2010) menciona que si no se produce esta unión las instituciones formadoras se pueden reducir a ofertar “programas de itinerarios rápidos” para adquirir el rol docente para una enseñanza transmisiva.

### **1.1. El Practicum en el contexto de estudio**

El módulo de prácticas externas en el Grado en Educación Primaria consta de tres Practicum, que se realizan en centros escolares: el Practicum I (6 ECTS) son prácticas de observación y de conocimiento de la realidad socioeducativa; el Practicum II (14 ECTS) son de intervención del alumnado universitario y de colaboración en las actividades docentes que se realicen en el centro educativo, así como de iniciación en la investigación acción con el objetivo de que reflexione sobre sus intervenciones; y el Practicum III (24 ECTS) tiene como objetivo una formación transversal e integradora, dado que se pretende que el alumnado aplique los conocimientos y competencias adquiridas en los distintos cursos realizados del Grado en sus intervenciones en el aula y centro, así como llevar a cabo una investigación educativa en el aula.

El título de Grado en Educación Primaria tiene como principal finalidad, según aparece en la Memoria de Verificación del Grado (Plan 2015), la formación de

profesionales no solo en contextos escolares formales, sino también en otros ámbitos que afectan una educación no formal. Sin embargo, no hay una oferta de prácticas externas en estos contextos.

La formación de maestras y maestros en Educación Primaria, tal y como aparece en la Memoria del Título, garantizará la adquisición de competencias profesionales, entre las que destacan aquellas que contribuyen a propiciar una educación para la democracia. Las competencias que debe de adquirir el alumnado son: 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 y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia; controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las 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 de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años; y conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

El objetivo específico de esta investigación fue conocer las fortalezas y las debilidades del Practicum del Grado en Educación Primaria.

## **2. Método**

Para lograr el objetivo de la investigación se utilizó una metodología mixta, la cual constó de dos fases: una cuantitativa y otra cualitativa.

### **2.1. Fase cuantitativa**

En esta fase se recogieron los datos mediante un cuestionario de elaboración propia y se utilizó el programa SPSS versión 25.0 para el estudio descriptivo.

La población de nuestra investigación estaba constituida por el alumnado del Grado en Educación Primaria de una universidad pública andaluza. Se contó con la colaboración de 353 estudiantes de dicho Grado, correspondiendo 112 a primer curso, 121 a segundo, 105 a tercero y 15 a cuarto. En este último curso no se pudo acceder a una muestra mayor ya que el alumnado estaba realizando el Practicum III. En este caso el cuestionario se realizó por la aplicación de Google Formularios para tener acceso al alumnado.

**Tabla 1.** Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra.

Curso\Sexo	Hombre	Mujer	Total
Primero	30	82	112 (31.73%)
Segundo	51	70	121 (34.28%)
Tercero	30	75	105 (29.75%)
Cuarto	1	14	15 (4.25%)
Total	112	241	353

El procedimiento seguido para pasar el cuestionario fue negociar de forma oral tanto con el profesorado como con el alumnado. Con los docentes se negoció el acceso al aula y el tiempo para que los estudiantes pudieran cumplimentarlo. Al estudiantado se le explicó que este era totalmente anónimo, únicamente se le solicitaba los datos referidos a la edad, curso, sexo y formación previa en Educación.

El cuestionario se elaboró atendiendo a las competencias del Título, a otros cuestionarios (Camacho y Padrón, 2006) relacionados con la temática y a la revisión bibliográfica realizada sobre nuestro objeto de estudio. Este consta de un total de 23 preguntas referidas al Practicum, cada cuestión esta medida en una escala Likert con cinco opciones de respuesta: “muy poco” (1), “poco” (2), “regular” (3), “bien” (4) y “mucho” (5), que recogen los contenidos en los que se forma el alumnado del Grado, organizadas en cinco categorías (véase Tabla 2). De la información recogida en la tabla, se observa que tanto en la categoría Educación como en la de Alumnado obtienen una mayor puntuación media. Sin embargo, los resultados evidencian una escasa formación en el contenido relacionado con la materia de Practicum.

**Tabla 2.** Factores y estadísticos descriptivos.

Factores	Explicación	Media	Desviación Típica
Centro	Función y estructura de los centros escolares, colaboración con el entorno como recurso, relación teoría práctica en el contexto del centro.	2,7289	0,68084
Alumnado	Conocimiento de las características del alumnado, sus contextos socioeconómicos, necesidades educativas y ritmos de aprendizaje.	3,0132	0,84262
Familia	Comunicación, colaboración y participación de las familias como agentes educadores. Relación con estas y con la comunidad educativa.	2,9102	0,83475
Currículum	Contenidos relacionados con la gestión de los espacios de aprendizaje para la inclusión y la adquisición de conocimiento práctico del aula.	2,9051	0,90150

Factores	Explicación	Media	Desviación Típica
Educación	Contenidos basados en el aprendizaje constante por parte de los docentes para la reflexión crítica e incorporación de problemáticas sociales en el aula.	3,0692	0,74966

Para obtener la validez del cuestionario, se realizó el análisis de validez del contenido mediante el juicio de ocho expertos en el campo de la Educación y con experiencia docente en el Grado en Educación Primaria. Estos opinaron sobre el orden, la organización de las preguntas, las categorías que se establecieron y de cómo estaban orientadas dichas preguntas. Todas estas consideraciones se tuvieron en cuenta y se modificó el cuestionario que resultó ser la versión definitiva.

Con objeto de analizar si es adecuado el uso de un modelo factorial calculamos el estadístico KMO y la significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett. En nuestro caso particular se ha obtenido un valor de KMO de 0,933, muy próximo a uno, y un p-valor de la prueba de esfericidad de 0,000 permitiéndonos concluir que es adecuado el uso de este tipo de análisis. Asimismo, el análisis de la información recogida en la Tabla 3 refleja la existencia de correlación entre las variables (matriz de correlaciones) y una baja correlación parcial entre las mismas (matriz de correlación anti-imagen) confirmando la idoneidad de este tipo de análisis.

**Tabla 3.** Matriz correlaciones y matriz de correlaciones anti-imagen.

Factores	Centro	Alumnado	Familia	Currículum	Educación
Matriz de correlaciones (** nivel 0,01)					
Centro	1,000	0,741**	0,652**	0,683**	0,627**
Alumnado		1,000	0,713**	0,695**	0,598**
Familia			1,000	0,661**	0,653**
Currículum				1,000	0,630**
Educación					1,000
Matriz de correlaciones anti-imagen					
Alumnado	-0,395	0,854	-0,331	-0,242	-0,027
Familia	-0,097	-0,331	0,883	-0,182	-0,292
Currículum	-0,230	-0,242	-0,182	0,903	-0,217
Educación	-0,203	-0,027	-0,292	-0,217	0,900
Educación	-0,203	-0,027	-0,292	-0,217	0,900

Con la finalidad de analizar la fiabilidad del instrumento, y concretamente la consistencia interna, se llevó a cabo el estudio del Alpha de Cronbach, obteniendo un valor de 0,932. Atendiendo a los factores definidos, todos ellos presentaban un valor de Alpha de Cronbach superior a 0,73 a excepción del factor Currículum cuyo valor es de 0,588. Aún así, si se analiza el Alpha de Cronbach, en el caso de suprimir algunos de los ítems del cuestionario, no se observa variación de dicho valor con respecto al Alpha de Cronbach del cuestionario, por lo que se consideran los 23 ítems.

## 2.2. Fase cualitativa

En la segunda fase de la investigación utilizamos la metodología cualitativa, concretamente la técnica de la entrevista semi-estructurada en profundidad como instrumento de recogida de datos. Las entrevistas consistieron en plantear preguntas abiertas para indagar en creencias, conocimientos, experiencias y percepciones del alumnado en relación a nuestro objeto de estudio. El guión inicial de las entrevistas se elaboró atendiendo a las preguntas del cuestionario y a cuestiones (objetivos, competencias, metodología) de la Memoria de Título, completándose este con las preguntas que emergieron durante el transcurso de estas. Se realizaron entrevistas grupales al alumnado de los distintos cursos y grupos del Grado, agrupándolos por cursos. Esta modalidad de entrevista potenció el habla de las personas entrevistadas.

Para decidir el número de alumnado a entrevistar se realizó un muestreo teórico (Taylor y Bogdan, 1992), atendiendo a los perfiles más relevantes de la población objeto de estudio: curso, grupo, sexo, representación estudiantil o no.

**Tabla 4.** Muestreo teórico.

Curso	No Representantes Grupo			Representantes Grupo		
	A 1Alumno/ 1Alumna	B 1Alumno/ 1Alumna	C 1Alumno/ 1Alumna	A	B	C
1º		2			2	
2º		2			2	
3º		2			2	
4º		2			2	

El número de entrevistas realizadas fueron cuatro, participaron un total de 18 sujetos, obteniendo con estas la saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1992) ya que la información se repetía en los distintos grupos.

Se negoció por escrito con el alumnado que participó de forma voluntaria en la investigación el día de la entrevista y la hora. Además, se adquirieron una serie de compromisos éticos, concretamente el anonimato y la confidencialidad de las personas participantes y de la información.

La fiabilidad en metodología cualitativa se refiere a la coherencia y confiabilidad de las informaciones obtenidas y de los análisis realizados (Kvale, 2011). Para ello, se realizó la triangulación de datos, comparando y verificando las informaciones obtenidas por medio de las diferentes fuentes con el objetivo de eliminar posibles sesgos y corroborar los datos entre los distintos participantes, y la triangulación de las investigadoras, triangulando las interpretaciones y análisis realizados.

El análisis de las entrevistas comenzó, tras la transcripción, ordenando y reduciendo los datos, clasificando la información, identificando las siguientes categorías: conocimiento de la realidad educativa, aprendizaje experiencial, gusto por la profesión, relación teoría-práctica, conexión universidad-escuela y organización del Practicum y exigencias. A partir de este momento establecimos relaciones entre ellas con el objeto de explicar y encontrar un sentido a los datos, relacionándolos con temas y conceptos.

## **3. Resultados**

### **3.1. Resultados de la fase cuantitativa**

Los resultados de los datos obtenidos a través del cuestionario, atendiendo a las cinco categorías en las que se agruparon los contenidos de formación recogidos en los 30 ítems referidos al Practicum, muestran que:

- a) En relación a la categoría “Centro”, el alumnado considera que se trata suficientemente el contenido sobre el conocimiento y el análisis del entorno social donde se ubica el centro y los recursos educativos que ofrece el medio. Sin embargo, los conocimientos sobre la estructura organizativa de los centros de Educación Primaria, sobre cómo relacionar la teoría con la práctica real del aula, sobre los contenidos del currículum y de las áreas de conocimiento mediante diversos recursos didácticos, además de cómo trabajarlos y cómo evaluarlos se abordan poco en la formación inicial. También se trabajan poco los contenidos de centro referidos a saber colaborar y trabajar en equipo con los distintos sectores del entorno social y saber plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana.
- b) Los contenidos referidos a “Currículum” que se abordan suficientemente son diseñar y modificar los espacios de aprendizaje para atender a la diversidad, a la igualdad de género, a la equidad y a los derechos humanos. Sin embargo, el

alumnado entrevistado considera que se trabajan poco los contenidos dirigidos a adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

- c) En la categoría “Familia”, el único contenido que se trata suficientemente es la valoración de las familias como agente educador. Estas son imprescindibles en la educación del alumnado, por ello, debe mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas y conocer estrategias para implicarlas en la gestión y participación democrática del centro educativo. Sin embargo, el alumnado manifiesta que estos contenidos se desarrollan poco en su formación inicial.
- d) Los contenidos referidos a la “Educación” que se tratan suficientemente son asumir que a ser maestro o maestra y a tener capacidad crítica y autocrítica se aprende a lo largo de la vida profesional. Además, el alumnado universitario debe tener la capacidad de reunir e interpretar datos para reflexionar sobre temas relevantes de índole social, científica o ética, como analizar e incorporar en el currículum las cuestiones más relevantes de la sociedad actual y conocer y analizar de forma crítica las funciones de la escuela de manera que contribuya al cambio social. A pesar de ello, estos contenidos se trabajan poco según el estudiantado universitario.
- e) En la categoría “Alumnado de primaria”, el alumnado universitario señala que se trabaja suficientemente el conocimiento de las características del alumnado de Educación Primaria, así como las características de sus contextos socioeconómicos para orientarle durante su etapa educativa, además de atender a las necesidades educativas del alumnado, como estar siempre estimulando y valorando su esfuerzo y su constancia. Sin embargo, considera que recibe una formación insuficiente respecto a identificar y planificar situaciones educativas que afectan a los estudiantes con diferentes capacidades e intereses y ritmos de aprendizaje.

Atendiendo a lo anteriormente señalado, podemos decir que de un total de 30 contenidos organizados en las categorías señaladas solo se abordan 9 contenidos suficientemente, no llegando ninguno de ellos a tratarse bastante o mucho.

Considerando las características de los sujetos que cumplimentan el cuestionario, es destacable que el alumnado de 4º curso es mucho más crítico, puntuando siempre por debajo de 3, es decir, señalando que trabajan muy poco o poco los conocimientos por los que se le pregunta.

El alumnado que tiene una formación previa en el campo de la Educación es mucho más crítico en comparación con el que no la ha recibido, considerando que se desarrollan más conocimientos respecto a currículum en relación al alumnado sin formación previa.

Por último, atendiendo a la variable sexo, se constata que las alumnas son, en general, más críticas que sus compañeros respecto a cualquier contenido sobre el que se le ha preguntado.

### 3.2. Resultados de la fase cualitativa

Los discursos del alumnado señalan como fortaleza en su formación inicial los distintos Practicum. Las prácticas en los centros educativos son consideradas los periodos en los que más aprenden y la materia que le permite conectar la formación con la realidad educativa. Esta es la razón por la que la mayor parte del alumnado considera que debería ampliarse el Practicum, manifestando que ha sido un error eliminar el que existía en primero de Grado. Si bien hay alguna posición contraria al valorar la formación teórica previa a la realización de las prácticas, entendiéndola como acumulación de conocimiento para su posterior aplicación, reflejando una visión técnica de la enseñanza.

Esta valoración del Practicum refleja la importancia que le concede al aprendizaje experiencial, aunque considera que necesita de un mayor acompañamiento para potenciar este y que está condicionado por las características del centro en el que realiza sus prácticas (empleo o no de metodologías innovadoras, participación en tutorías, etc.). Asimismo, manifiesta que independientemente a estas, sus prácticas son básicamente de adaptación, en las que la posibilidad de incorporar otros recursos y metodologías es bastante difícil.

Otra de las razones por las que considera que el Practicum debería ampliarse es porque durante su realización descubre si verdaderamente le gusta la profesión:

P: Para mí el Practicum es lo que más me ha hecho aprender. Y estoy de acuerdo contigo en que el Practicum debería de ser todos los años. Para mí fue un error que lo eliminaran de primero porque hay muchas personas que llegan a la carrera sin saber realmente que les gusta y luego en las prácticas es donde sabes realmente si te gusta. Cuando tú te ves frente a un aula con alumnos y dices pues este es mi rollo o definitivamente no. Y a lo mejor te puedes dar luego cuenta en cuarto, pero normalmente en primero ya puedes tomar una decisión. (4º curso)

El alumnado considera que las clases en la universidad y las prácticas externas son dos momentos diferentes, no conectados de forma dialéctica, sino confrontados por el distanciamiento entre universidad-escuela, destacando la falta de coordinación entre ambas y la escasa relación entre teoría y práctica. Parte de esta afirmación, la separación entre teoría y práctica, está sustentada en las expectativas que el alumnado tiene hacia su formación, reflejando una visión técnica de la profesión de la enseñanza, de la que esperan recetas para aplicar

en distintas situaciones, no valorando el conocimiento como herramienta para entender la realidad educativa y plantear posibles acciones a partir de los análisis y reflexiones previas. Hay una desvalorización hacia el conocimiento teórico.

Otras debilidades que destaca el alumnado están relacionadas con la organización del Practicum y con las exigencias del mismo:

a) La coordinación organizativa universidad-centros

P: Yo, por ejemplo, cuando llegué al colegio no sabían que iba una práctica, no esperaban a nadie. (2º curso)

b) Las exigencias en la elaboración de la memoria de prácticas por parte del profesorado de la universidad difieren, cuestionando el hecho de tener que reproducir información, refiriéndose al Practicum I, que finalmente termina copiando sin buscar el sentido de la misma:

E: A mí me ha pasado todo lo contrario, en la memoria no tuve que copiar y pegar nada porque fue todo de mi experiencia, lo cual lo agradecí muchísimo. Tuve que emplear muchas horas más, pero lo pasé mucho mejor haciendo la memoria porque tuve que implicarme mucho más y era más mía. (2º curso)

c) La distribución de la calificación, es decir, el cómputo de la parte de las prácticas que se desarrollan en el centro y el cómputo de la memoria, considerando el alumnado que no se reconoce justamente la parte de las prácticas que realiza en los centros

B: Yo opino que la evaluación es un poco lamentable de lo que es el Practicum teórico, porque solo te ponen tres puntos lo que es el centro. Yo por ejemplo hice la memoria en una tarde y saqué muy buena nota y no hice nada. Ella estuvo trabajando de verdad y le pusieron bastante menos nota que a mí... (2º curso)

No es habitual una evaluación conjunta tutor-asesor, una evaluación global, ya que no hay una visión integral de las funciones de ambas figuras.

d) El periodo en el que se realiza uno de los Practicum (diciembre-enero), considerando el alumnado que no aprovecha sus prácticas al no haber continuidad por las vacaciones de navidad.

e) La falta de un proyecto común innovador de prácticas elaborado conjuntamente centros-universidad, por lo que lleva al alumnado a adaptarse y a reproducir el estilo docente del tutor

P: Claro y ahí es cuando repites el modelo que hemos visto, porque al final si he tenido que dar clase pues he intentado seguir el modelo que yo le he visto a ella con los niños, porque claro si ellos están acostumbrados a eso... (4º curso)

f) La improvisación a la que recurre el alumnado cuando no hay coordinación con la tutora del aula, lo que favorece el modelo transmisivo en el que se ha y se está socializando

E: Yo he tenido que improvisar porque me ha dicho la profesora: mira da la clase tú ... y tampoco hemos hablado y yo tenía preparada otra materia, pero hemos llegado y tal cual, hoy toca esto, hazlo tú. Pues no te queda otra que improvisar. (4º curso)

g) La coordinación entre asesor y tutor de prácticas, destacando la necesidad de un trabajo conjunto en la evaluación y en el propio plan de trabajo que el alumnado en prácticas tendría que desarrollar en el periodo de las mismas.

#### **4. Discusión y conclusiones**

El Plan de Estudios, y no es una excepción de la universidad andaluza en la que se ha realizado la investigación, se caracteriza por el carácter fragmentado de los contenidos desconectados, es decir, un modelo lineal en el que las asignaturas están separadas, yuxtapuestas unas a otras, en las que los contenidos no están relacionados, respondiendo a los intereses de la alta cultura o élites académicas —y al propio estatus de las áreas disciplinares— y no a la realidad educativa (Latorre y Blanco, 2011).

En este modelo disciplinar las asignaturas son un fin en sí mismas y no un medio para la educación (Beane, 2005), es decir, aprender cómo utilizarlas para propósitos más amplios, para atender a situaciones educativas problemáticas y explicar la práctica escolar (Rodríguez y Onrubia, 2019). Esta fragmentación y desconexión de las asignaturas, contempladas en el Plan de Estudios, conlleva a la propia fragmentación del pensamiento, no captan las conexiones que pueden existir entre la distintas materias (Vega y Ortega, 2016), ya que el alumnado considera que teoría y práctica están en la mayoría de las veces confrontadas, que los aprendizajes se adquieren en lugares distintos —la teoría en la universidad y la práctica en las escuelas- y que el verdadero aprendizaje se produce realmente en los centros educativos, no siendo consciente de los conocimientos adquiridos al considerarlos teóricos (González y Fuentes, 2010).

Como señalan Sarceda y Rodicio (2016), en la formación inicial se establecen dos escenarios para el desarrollo de las competencias profesionales, los centros donde realizan las prácticas y la universidad. Los futuros docentes desarrollan las competencias específicas en los centros educativos donde realizan las prácticas y las competencias generales las desarrollan más en la Facultad. Sin embargo, las competencias que se desarrollan en esta son más débiles que las competencias que se desarrollan en los centros educativos (Rodicio y Cortizas, 2010). El alum-

nado muestra que aprende más en el ámbito de las prácticas. Sarceda y Rodicio (2016, p. 160) señalan que “estos datos, a nuestro juicio, podrían ser una manifestación de la necesidad de un cambio metodológico en las aulas universitarias, de manera que se faciliten procesos de aprendizaje más centrados en el alumno y menos en los contenidos”. Esto conlleva a un aprendizaje en gran medida no problematizado, ni conectado con problemas o situaciones reales que obstaculizan la construcción y desarrollo de una educación democrática (Mena et al., 2019). Esta separación de los contextos de aprendizaje y de lo que se aprende en cada uno de ellos provoca que se encuentre con el abismo cuando va a “aplicar” en las prácticas lo aprendido en las distintas asignaturas, aspecto también relacionado con la concepción del Practicum.

Camacho y Padrón (2006) señalan que en la formación inicial se debería de unir la teoría con la práctica, ya que no basta solo con la formación teórica porque cuando el enseñante está en su práctica docente se rige por su pensamiento práctico que está relacionado con sus experiencias como estudiante (Onrubia et al., 2016). Por esa razón, “si las aproximaciones teóricas al tema de la enseñanza no logran transformarse en teorías activas, en principios de acción, quedarán reducidas a un repertorio orientativo o prescriptivo de actuaciones que difícilmente se incorporarán a la práctica docente” (Camacho y Padrón, 2006, p. 227).

En el Practicum domina una concepción tecnológica de la relación teórico-práctica, se considera como una asignatura más, suspendiendo las clases teóricas en los periodos del desarrollo del mismo, considerando que un buen profesional será el buen técnico que aplique los aprendizajes adquiridos, y no una dialéctica entre teoría-práctica desde un modelo reflexivo que posibilite una formación inicial situada (Alsina y Batllori, 2015), todo quedará a discreción del profesorado asesor, pero no desde un Plan de Estudios que forma desde la reflexividad.

Además, un Practicum centrado en la observación e intervención en el aula, como si esta fuera una unidad aislada sin considerar el centro como unidad funcional, deja a sugerencia del profesorado asesor y a la voluntad de los centros que las sesiones de Claustro, de Consejo Escolar, de coordinación docente, de evaluación o de planificación de la actividad del centro formen parte también de las prácticas (Valle y Manso, 2018).

Asimismo, eliminar un Practicum por la dificultad de encontrar centros de primaria, en vez de buscar otros contextos y llevar a cabo otros convenios para la realización de las prácticas de manera que se amplíe la visión de posibles salidas profesionales, es descuidar la finalidad principal en la formación del Grado en Educación Primaria (Imbernón y Colen, 2014), así como las salidas profesionales que se detallan en la web del Título, por ejemplo: ocupaciones relacionadas con la educación de niños y adolescentes en los centros especiales de atención a niños discapacitados y centros de atención a la infancia; actividades al aire libre

para jóvenes y adultos organizadas por distintas administraciones; asociaciones deportivas y culturales, fundaciones culturales, ONGs, editoriales, empresas de animación sociocultural, granjas escuelas, etc. Iglesias et al. (2019) señalan que este descuido por parte de la estructura del Plan de Estudios crea insatisfacción a toda la comunidad escolar, ya que se reduce las posibilidades de acción educativa a los espacios más instituidos, no contemplando las posibilidades de conexión entre la educación formal-no formal.

## Referencias bibliográficas

- Alsina, A. y Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Practicum desde el modelo realista. *Revista de Investigación en la Escuela*, (85), 5-18. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.01>
- Assunção, F. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287-290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Morata.
- Camacho, H. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230.
- Colen, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 59-79.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación* 30, 217-237. <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- González, M. y Fuentes, E. (2010). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Iglesias, M., Moncho, M. y Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos educativos*, 23, 49-64. <https://doi.org/10.18172/con.3557>
- Imbernón, F. y Colen, M. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma inacabada. *Tendencias pedagógicas*, 24, 265-284.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Latorre, M. y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de docencia universitaria*, 9(2), 35-54.
- Mena, J. Gómez, R. y García, M. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el practicum. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 21(27), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e27.1831>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>

- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R. y Clará, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el practicum de maestro. *Revista CIDUI*, 3. <https://cutt.ly/YGq9Wxk>
- Payne, K. A. y Zeichner, K. (2017). Multiple voice and participants in Teacher Education. En J. Clandinin y J. Husu (Eds), *The sage handbook of research on Teacher* (Vol. II, pp. 1101-1116). SAGE Reference.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 37-60.
- Rodicio, M. y Iglesias, M. (2010). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodríguez, R. y Onrubia, J. (2019). La percepción de estudiante de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum. *Revista Prácticum*, 4(2), 42-59. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i2.7803>
- Sarceda, M. y Rodicio, M. (2016). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 29(1), 147-164.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.J. (1992). La entrevista en profundidad. *En Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 100-132). Paidós.
- Valle, J. y Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 1-5.
- Vanegas, C. (2018). Prácticas pedagógicas reflexivas durante la formación inicial de profesores: una revisión de literatura. *Brazilian Applied Science Review*, 2(7), 2220-2243. <https://doi.org/10.34115/basr.v2i7.636>
- Vega, A. y Ortega, D. (2016). Imaginario del conocimiento de los docentes: fragmentación y parcelación en los procesos de enseñanza en la escuela. *Avances en Educación y Humanidades*, 1(2), 7-21. <https://doi.org/10.21897/25394185.1114>
- White, S. y Forgasz, R. (2016). The Practicum: The place of experience? En J. Loughran y M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of teacher education* 1, 231-266. Springer.
- Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123-149.

