

Sarceda-Gorgoso, M.C.; Barreira-Cerqueiras, E.M.
& Caldeiro-Pedreira, M.C. (2020). El Prácticum en la
formación del profesorado técnico de FP.

Revista Practicum, 5(1), 37-53

DOI: 10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9829

El Prácticum en la formación del profesorado técnico de FP

The Practicum in the training of VET technical teachers

M. Carmen Sarceda-Gorgoso

Universidad de Santiago de Compostela
carmen.sarceda@usc.es

Eva María Barreira-Cerqueiras

Universidad de Santiago de Compostela
evamaria.barreira@usc.es

Mari C. Caldeiro-Pedreira

Universidad de Santiago de Compostela
mcarmen.caldeiro@usc.es

Resumen

La LOE establece la exigencia de una formación pedagógica y didáctica para el profesorado técnico de Formación Profesional. Respondiendo a esta necesidad y, a través de un convenio entre la Consellería de Educación y la USC, se inicia un Curso de Especialización que da respuesta a esta exigencia educativa, profesional y social. Este trabajo, de corte cuantitativo, con el cuestionario como instrumento de recogida de información, se plantea como objetivo *conocer la contribución que ha tenido la materia de Prácticum en la formación del alumnado del Curso de Especialización*. Participan un total de 55 docentes en formación inicial (75,6% del total), hombres en su mayor parte y con experiencia profesional. Sus manifestaciones permiten afirmar que existe una visión muy positiva del Prácticum y una percepción elevada del desarrollo competencial. Como conclusión más destacada, se señala la alta contribución del Prácticum a un mejor conocimiento del tejido empresarial de referencia.

Abstract

The LOE establishes the requirement for pedagogical and didactic training for technical teachers of Vocational Education and Training. Through an agreement between the Department of Education and the USC, a Specialization Course begins which responds to this educational, professional and social demand. This work, with a quantitative nature and the questionnaire as an instrument for collecting information, aims to know the contribution that the Practicum has had in the training of students in the Specialization Course. A total of 55 teachers participate in initial training (75.6% of the total), most of them men with professional experience. It is possible to say there is a very positive vision of the Practicum and a high perception of competence development. As a most prominent conclusion, the Practicum contributes to a better understanding of the reference business fabric.

Palabras claves

Competencias, diseño de programas, formación de profesorado de formación profesional, formación inicial, formación profesional, prácticum.

Keywords

Competencies, design of programs, vocational education teachers, initial teachers' education, vocational training, prácticum.

1. Introducción

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación, en el artículo 95.1 especifica que para impartir enseñanzas de Formación Profesional (en adelante FP) se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, contemplándose la posibilidad de otras titulaciones no universitarias que se puedan habilitar, a efectos de docencia, para determinados módulos de formación profesional.

En lo que respecta a la formación pedagógica y didáctica, será necesario poseer un título oficial de Máster que la acredite, conforme a lo exigido en los artículos 94, 95 y 97 de la citada ley. En la disposición adicional primera se establece que la formación pedagógica y didáctica del profesorado que, por razones derivadas de su titulación, no pueda acceder a los estudios de Máster, será acreditada mediante una formación equivalente.

En la Orden EDU/2645/2011, del 23 de septiembre, se establecen los requisitos de esta formación, especificándose, en el artículo 5 los siguientes aspectos relativos a la planificación de estas enseñanzas.

1. Tendrán una duración de 60 créditos europeos y será concretada para cada ámbito territorial por la correspondiente Administración educativa.
2. Los estudios se podrán impartir en modalidad presencial o a distancia. En el primero de los supuestos han de ser presenciales los correspondientes al Prácticum y al menos el 80 por ciento de los créditos totales. Cuando la formación se imparta a distancia, en todo caso, los créditos correspondientes al Prácticum habrán de ser presenciales.
3. El Prácticum se realizará en colaboración con las instituciones educativas que impartan las enseñanzas correspondientes establecidas por las Administraciones Educativas. Las instituciones educativas participantes en la realización del Prácticum habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes.

Por primera vez, se contempla la exigencia de una formación pedagógica y didáctica para el profesorado técnico de FP, requisito que va en paralelo a la relevancia que adquieren estas enseñanzas en los últimos años (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), en los que se aprecia un fuerte incremento en la matrícula al ser consideradas puente entre la formación y la inserción laboral y, por ende, por su estrecha relación entre el mercado de trabajo y la enseñanza superior (Merino, Martínez & Valls, 2020).

Con todo, en la Comunidad Autónoma de Galicia y hasta el año 2017, no existía una oferta de formación pedagógica y didáctica dirigida a estos profesionales, produciéndose por tanto un desajuste entre la norma y la realidad educativa.

Por este motivo, y con la finalidad de responder a una necesidad real y a una demanda social y profesional en el marco de la Comunidad Gallega, se firma un convenio de colaboración entre la Xunta de Galicia y la Universidad de Santiago de Compostela que permite ofertar, para el curso 2017-2018, el denominado *Curso de especialización en formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de Formación Profesional (CFPyD)*, siendo estas algunas de sus características:

- Duración: 60 créditos ECTS.
- Carácter: Semipresencial (68% on line y 32% presencial). El dotarlo de carácter semipresencial facilita su realización por personas que estén trabajando, tanto en la enseñanza como en otras actividades profesionales.
- Metodología: *e-learning* y talleres presenciales que posibilitan la profundización y aplicación práctica de los contenidos trabajados. En las clases online se ofrece todo el material teórico que el alumno debe trabajar autónomamente con la orientación docente necesaria.
- Competencias.
- Contenidos: Módulos genéricos, módulos específicos, y Prácticum.

Es, precisamente, en la intersección de este último contenido de la formación con las competencias, donde se focaliza este trabajo.

2. El Prácticum en la Formación del Profesorado

El Prácticum es, sin lugar a duda, un eje central en la formación de cualquier profesional. Cuando consideramos la de los profesionales de la educación y, más concretamente, la del profesorado, se constata como el elemento que centra, en mayor medida, la atención de la investigación, siendo diversos los argumentos que apoyan este interés: su capacidad para establecer nexos entre teorías y prácticas concretas, promoviendo la necesaria reflexión (Elliot, 2015; Montero, 2018; Lazarová & Pol, 2019; Peinado & Abril, 2016; Stenberg, Rajala & Hilppo, 2016); su influencia en el desarrollo de la identidad profesional (García-Vargas, Martín-Cuadrado & González Fernández, 2018; Girvan, Conneely & Tangney, 2016); el constituirse en escenario privilegiado para que el futuro docente pueda testar su capacidad de transformar la información en conocimiento (Pérez Aldeguer, 2012; Zabalza, 2016); el ofrecer oportunidad de tratar con dilemas y de investigar situaciones problemáticas (Leite & Hortas, 2016), avanzando hacia procesos innovadores; o su potencial para el desarrollo de competencias (Cardoso, Pereira & Silva, 2015; Gabarda & Colomo, 2019).

Así las cosas, en los últimos años se constata un incremento considerable de estudios que profundizan en un mayor conocimiento del diseño, desarrollo y resultados de la formación práctica de los distintos profesionales, siendo, sin duda, objeto de especial interés el futuro profesorado. Centrándonos en estos últimos, el grueso de la investigación se centra en la formación de los futuros maestros y maestras (una revisión actualizada sobre el tema se puede encontrar en Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2018), aunque también es cada vez más frecuente encontrar trabajos que se sitúan en el contexto del Máster de Secundaria (Gabarda & Colomo, 2019; González, Martín-Cuadrado & Bodas, 2017, Peinado & Abril, 2016, Serrano & Pontes, 2017).

Sin embargo, son escasos los estudios que profundizan en la formación del profesorado técnico de Formación Profesional. Este hecho coincide con una tónica generalizada y ya denunciada: la escasa presencia de la FP en la investigación educativa (Sarceda-Gorgoso, Santos & Sanjuán, 2017), y que resulta prácticamente inexistente si atendemos a este cuerpo docente (Fernández de la Iglesia, Fernández Morante & Cebreiro, 2016). De la extensa revisión bibliográfica sobre el tema, se puede destacar el trabajo de Renés (2017) centrado en el diagnóstico de los estilos de enseñanza del profesorado, y en donde incluyen como objeto de estudio al profesorado técnico; los de Barreira-Cerqueiras & Rego-Agraso (2019a y 2019b) que abordan la motivación docente y el perfil de acceso a la formación

didáctica, respectivamente; o aquellos que profundizan en el nivel de satisfacción de estos futuros docentes con su formación (Barreira-Cerqueiras, Caldeiro-Pedreira & Sarceda-Gorgoso, 2019, Sarceda-Gorgoso, Rodicio-García, Caldeiro-Pedreira, M.C. & Mariño, 2019).

Desde este punto de partida, y con el objetivo de incrementar el cuerpo de conocimiento sobre este profesorado, se inicia una investigación dirigida a una mejor comprensión de cómo es la formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de Formación Profesional. El estudio, en la línea de otros precedentes, se sitúa en la dimensión perceptiva.

3. Metodología

Este estudio se caracteriza por una metodología de carácter cuantitativo, más concretamente basado en la perspectiva estadística no experimental, pues se trata de realizar, fundamentalmente, una descripción de un fenómeno, hecho o elemento en relación con un sujeto o un colectivo concreto de la manea más objetiva posible (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Así mismo, nuestra investigación es incidental ya que la recogida de datos se realiza en un momento concreto –no a lo largo de un período temporal– a través de un cuestionario como instrumento estandarizado.

3.1. Objetivos de investigación

El objetivo perseguido con este estudio es el de conocer la contribución que ha tenido la materia de Prácticum en la formación del alumnado del Curso de Especialización. Para ello, se establecen una serie de objetivos de carácter más específico:

Averiguar la valoración realizada por el alumnado de la materia de Prácticum, atendiendo a sus diferentes dimensiones.

Analizar la contribución del Prácticum al desarrollo de competencias docentes.

3.2. Participantes

Participan en este estudio 55 alumnos y alumnas del *Curso de Especialización* de la primera edición (edición 2017/2018), que configuran la muestra participante (N).

3.2.1. Características de los participantes

Atendiendo al perfil de los participantes (tabla 1) y considerando el sexo, un 65,5% son hombres y un 34,5% son mujeres. Su edad se sitúa, mayoritariamente, en más de 35 años.

Por otro lado, en lo que respecta a la especialidad, las familias profesionales que acogen a un mayor número de sujetos son las de *Hostelería y Turismo* (27,3%) e *Imagen Personal* (25,5%). En el lado opuesto se sitúan *Artes y artesanías* y *Textil, y Confección y piel* con solamente un 5,4% de los participantes, al sumar los porcentajes muestrales de ambas especialidades. Complementariamente y, cruzando las variables género y familia profesional, mayoritariamente, los hombres se sitúan en las familias profesionales de *Hostelería y Turismo*, y *Transporte y mantenimiento de vehículos*, y las mujeres en *Imagen personal*. Así mismo, un dato significativo a destacar es la inexistencia de presencia femenina en las familias profesionales de *Artes y artesanías; Textil, confección y piel; Madera, mueble y corcho; y Fabricación mecánica*.

		N	%
Sexo	Masculino	36	65,5
	Femenino	19	34,5
Edad	21 a 25 años	7	12,7
	26 a 30 años	6	10,9
	31 a 35 años	5	9,1
	Más de 35 años	37	67,3
Familia profesional	Artes y artesanías	1	1,8
	Imagen personal	14	25,5
	Hostelería y turismo	15	27,3
	Textil, confección y piel	2	3,6
	Transporte y mantenimiento de vehículos	11	20
	Madera, mueble y corcho	4	7,3
	Fabricación mecánica	8	14,5
Experiencia profesional	No	12	21,8
	Sí	43	78,2
	Se corresponde con la titulación	34	79,1
	No se corresponde	9	20,9
Tiempo de experiencia	Menos de un año	4	9,3
	De 1 a 2 años	3	7
	De 2 a 3 años	4	9,3
	Más de 3 años	32	74,4

Experiencia profesional Docente	No	36	65,5
	Sí	19	34,6
	En la formación reglada	4	7,3
	En la formación ocupacional	6	10,9
	En la formación continua	0	0
	En academias/ clases particulares	9	16,4
Motivación hacia la profesión docente	Muy baja	0	0
	Baja	0	0
	Media	1	1,8
	Alta	27	49,1
	Muy alta	27	49,1

Tabla 1, Características del alumnado participante. Fuente: elaboración propia

La mayor parte de la muestra, un 78,2% de los participantes posee experiencia profesional, y de ellos un 79,1% indica que se corresponde con su especialidad de FP. Además, de este grupo que posee experiencia profesional, un 74,4% lleva más de tres años ejerciendo su profesión.

Igualmente, interesaba conocer cuántos de los individuos de la muestra poseían experiencia docente previa, en distintos ámbitos (formación reglada, formación ocupacional, formación continua o en academias / impartiendo clases de apoyo) o si, por el contrario, carecían de dicha experiencia. Mayoritariamente, los participantes indican no disponer de experiencia docente previa (65,5%), siendo las academias y/o clases de apoyo el ámbito donde dicen desarrollar dicha experiencia un 16,4% de la muestra que afirma poseerla. La formación continua es un ámbito con nula presencialidad.

Por último, hay que destacar que la motivación hacia la profesión docente de este colectivo se caracteriza por ser “alta” o “muy alta” (un 98,2% en su conjunto, con valores idénticos en cada categoría (49,1%).

3.2.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento de recopilación de datos utilizado ha sido un cuestionario elaborado *had hoc*, habitual en este tipo de estudios (Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2018). Está configurado por 160 variables y organizado en cinco dimensiones (datos generales, aspectos motivacionales hacia la profesión docente, nivel de desarrollo de competencias, contribución de la formación y de los módulos del curso a la adquisición de las competencias, valoración del curso con relación

a la satisfacción y valoración de cada uno de los módulos), incluyendo dos tipologías de ítems (de respuesta abierta y escala Likert).

Este artículo aborda parcialmente la tercera dimensión (en lo que respecta al desarrollo de competencias) y la quinta (en lo concerniente a la valoración que realizan los futuros docentes de este período formativo). El instrumento, una vez sometido a juicio de expertos, presenta en su conjunto un índice de fiabilidad de $\alpha=,944$ (alfa de Cronbach), considerado elevado.

Esto mismo sucede con las variables analizadas para dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio: contribución de los módulos de Prácticum I y II al desarrollo de competencias docentes (V059 y V060; $\alpha=,633$); grado de desarrollo de las competencias docentes vinculadas directamente con el Prácticum (V041 a V045; $\alpha=,763$) y el nivel de satisfacción de los participantes en cuanto a distintas dimensiones del Prácticum I y Prácticum II (V137 a V154; $\alpha=,888$).

3.2.3. Análisis de los datos

El tratamiento de los datos fue realizado empleando el programa estadístico SPSS 19.0 para Windows, altamente utilizado en las ciencias sociales y aplicadas no sólo porque permite trabajar con un alto número de casos sino también por las posibilidades que otorga al investigador para tratar la información y las variables de investigación.

Por consiguiente, el análisis de datos realizado, tal y como nos señalan Hernández et al. (2006), ha tenido un carácter sistemático y estadístico, examinando la información aportada por los informantes en torno a las variables presentadas, con posterioridad a su recolección.

En consonancia tanto con la metodología planteada como con el tratamiento de los datos, se ha combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadísticos de fiabilidad (α de Cronbach), estadísticos de tendencia central (medias), estadísticos de variabilidad (desviación típica), así como el tratamiento de la distribución de frecuencias y porcentajes (Vargas, 1995).

4. Resultados

Para dar respuesta al primer objetivo, *averiguar la valoración realizada por el alumnado de la materia de Prácticum*, se realiza un análisis descriptivo con respecto al grado de satisfacción que muestran con las siguientes dimensiones: *duración, periodo de realización, contenidos trabajados, actividades propuestas, atención del docente supervisor, solución de problemas por el supervisor, nivel de exigencia, atención del tutor del centro y solución de problemas por el tutor* (figura 1), haciendo una diferenciación entre los dos módulos de Prácticum (I y

II) y también mostrando un tratamiento global de las puntuaciones para obtener las valoraciones del Prácticum de manera general, para este Curso de Especialización.

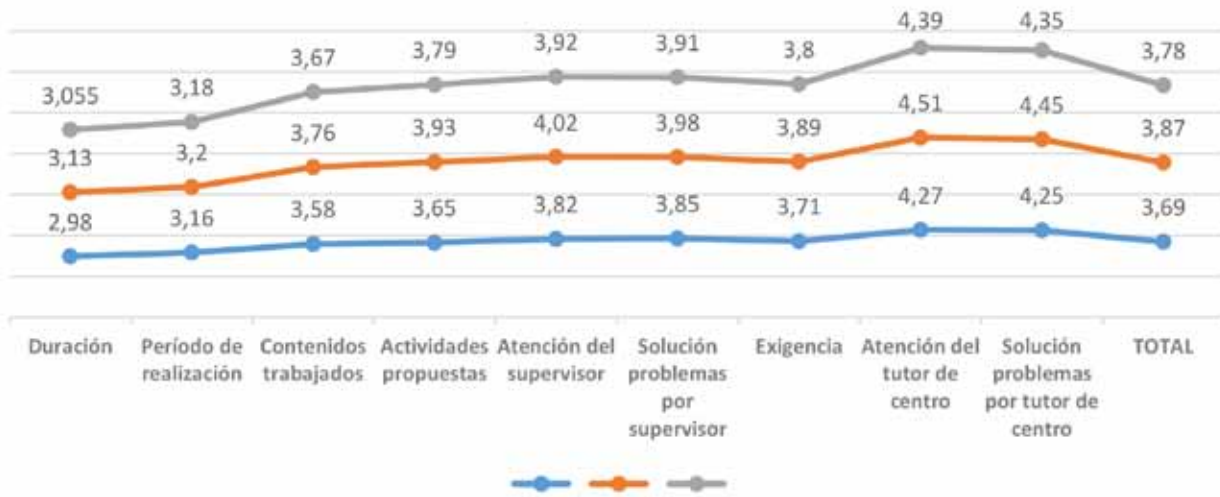


Figura 1, Puntuaciones otorgadas por la muestra a cada una de las dimensiones del Prácticum y puntuaciones totales. Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos observar, los participantes indican una mayor satisfacción con el Prácticum II en la totalidad de las dimensiones analizadas. En cuanto a las dimensiones que podríamos calificar como “temporales”, conviene destacar que, respecto a la *duración*, se percibe una baja satisfacción en ambos Prácticums. Sin embargo, las puntuaciones son más bajas en el Prácticum I que en el II. Esto mismo sucede con el *período* o momento de *realización* de ambos módulos, siendo $X = 3,16$ y $X = 3,2$ para el Prácticum I y II, respectivamente.

En lo relativo a los *contenidos* académicos tratados en ambos módulos, los datos nos indican que, de manera general, los participantes se muestran bastante satisfechos, más si cabe con el Prácticum II. En la misma línea se observa la satisfacción de la mayor parte de la muestra con las *actividades* realizadas, con un elevado grado de satisfacción con aquellas desarrolladas en el Prácticum II ($X = 3,93$) incluso si lo comparamos con la valoración general al Prácticum ($X = 3,79$).

El nivel de *exigencia* fue otro de los aspectos a valorar por parte de nuestros encuestados. De nuevo observamos como la mayor parte de la muestra está bastante satisfecha con la exigencia en el Prácticum a nivel general, no detectando una gran diferencia en las puntuaciones otorgadas.

Finalmente, es necesario destacar las dimensiones mejor puntuadas por parte de los encuestados, que se corresponden con la atención prestada por parte de las figuras formativas implicadas en el Prácticum: los docentes supervisores (Facultad/Universidad) y los docentes tutores (centros de prácticas). En el caso

del colectivo supervisor, la satisfacción con su labor es bastante elevada pues casi roza los 4 puntos, tanto en la valoración global como la aportada a ambos módulos diferenciadamente; no obstante, la satisfacción de la muestra participante supera con creces los 4 puntos cuando analizamos las puntuaciones dadas al colectivo tutor.

Si examinamos los datos diferenciando las dimensiones, la muestra otorga una puntuación más elevada –y, por tanto, posee mayor satisfacción– con la *atención prestada* por su tutor/a de prácticas en los centros. Así, atendiendo a las apreciaciones dadas al Prácticum del curso de manera global, las puntuaciones medias se sitúan $X= 4,39$ en lo que respecta al colectivo tutor frente a $X= 3,92$ puntos para los/as supervisores/as.

En el caso de la *solución de problemáticas* tanto por una como por otra figura, de nuevo son los tutores/as de centros de prácticas los que superan en casi medio punto en las valoraciones globales de Prácticum en esta labor ejercida, dejando a la muestra participante bastante satisfecha.

Vinculado con esto y atendiendo a nuestro segundo objetivo, quisimos saber también en qué medida contribuyeron los módulos de Prácticum (I y II), según la muestra participante, a la adquisición de las competencias (tabla 2).

	N	X	S	C_v	Asimetría
Contribución Módulo Prácticum I	55	4.13	,904	21,9%	-0,884
Contribución Módulo Prácticum II	55	4.42	,686	15.52%	-0,767

Tabla 2, Valores y puntuaciones de estadísticos descriptivos para las variables de “contribución de los módulos de Prácticum I y Prácticum II al desarrollo de competencias docentes” (V59 y V60). Fuente: elaboración propia.

La puntuación otorgada a cada módulo ($X= 4,13$ y $X= 4,42$ respectivamente), indica que, para la muestra participante en este estudio, el Prácticum II ha ayudado en mayor medida a la adquisición de las competencias que el Prácticum I, aunque no existe una diferencia demasiado marcada entre ambos –aproximadamente tres décimas de discrepancia–.

Por otro lado, si observamos el coeficiente de variación (C_v), podemos decir que existe una homogeneidad en las puntuaciones que ofrece la muestra participante, y que la valoración dada es representativa de los datos aportados en cada una de las variables. Por ello, los participantes consideran que tanto el Prácticum I y, sobre todo, el Prácticum II contribuyen en gran medida a la adquisición de las competencias del curso. Esto podemos observarlo en la distribución porcentual de la muestra, partiendo de las frecuencias de respuesta de nuestros participantes en cada categoría.

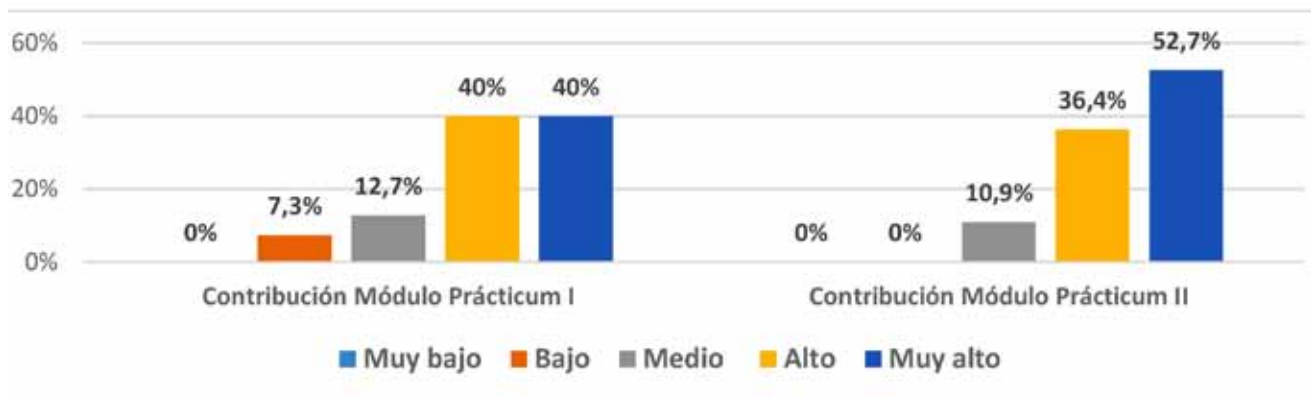


Figura 2, Distribución porcentual de la muestra según el nivel de contribución del Prácticum I y Prácticum II al desarrollo de competencias.

Si analizamos los datos atendiendo a la contribución según división modular (figura 2), vemos que el Prácticum II –caracterizado por una mayor implicación en la función docente y en la labor de aula– es el que ha contribuido de manera más clara a la adquisición de dichas competencias, tal y como manifiesta un 52,7% de la muestra participante, sin obtener valoraciones en las categorías de respuesta de “muy bajo” o “bajo”. Es llamativo, igualmente, que el porcentaje de respuesta en las categorías más positivas (“alto” y “muy alto”) en cuanto al grado de contribución del Prácticum I a las competencias sea similar, esto es, un 40% en cada una.

Teniendo en cuenta todo esto, los valores que adquiere la asimetría en ambas variables (tabla 3) demuestran que las respuestas de la muestra se agrupan en torno a valoraciones elevadas en lo que respecta a la contribución de ambos módulos a la adquisición de las competencias.

Finalmente, solicitamos a la muestra participante que indicase en qué medida habían desarrollado las competencias vinculadas con el Prácticum.

	N	X	S	C _v	Asimetría
Adquirir experiencia en planificación y docencia	55	3,33	,610	18,3%	,197
Acreditar dominio de la expresión oral y escrita	55	3,29	,875	26,6%	-,099
Dominar las destrezas y habilidades sociales	55	3,58	,712	19,9%	-,140
Participar en propuestas de mejora	55	3,44	,660	19,2%	,042
Conocer la tipología empresarial	55	3,71	,832	22,4%	-,002

Tabla 3, Valores y puntuaciones otorgadas a las competencias docentes vinculadas al Prácticum. Fuente: elaboración propia.

Tal y como podemos observar en la tabla anterior, podemos identificar aquellas competencias del Prácticum cuyo nivel de desarrollo es más elevado entre nuestros participantes. Estamos hablando de las competencias referidas al *conocimiento de la tipología empresarial de los sectores productivos*, con 3,71 puntos de media, y al *dominio de destrezas y habilidades sociales*, con una puntuación de $X = 3,58$.

Así mismo, las restantes competencias docentes (*participar en propuestas de mejora; adquirir experiencia en planificación docente; acreditar dominio de la expresión oral y escrita*) reciben una buena puntuación media, aunque por debajo de aquella otorgada a las dos competencias comentadas anteriormente. Esto señala que nuestros encuestados consideran que las han desarrollado en un nivel intermedio.

Cabe destacar la variación existente (C_v) de la variable (y competencia) *acreditación del dominio de la expresión oral y escrita*, pues presenta una mayor dispersión y, por tanto, mayor heterogeneidad en las respuestas dadas por la muestra en cuanto a su grado de desarrollo entre los encuestados. No obstante, en las restantes competencias se observa una variabilidad similar en relación con las puntuaciones otorgadas.

5. Conclusiones y discusión

Atendiendo a los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, creemos haber alcanzado nuestros objetivos de investigación. Así, hemos conocido cuál es la valoración que el alumnado realiza de la materia de Prácticum, a nivel general y también atendiendo a una diferenciación modular de este.

De manera global, se puede afirmar que, en la línea de estudios anteriores (García-Vargas, Martín-Cuadrado & González, 2018; Palomares & Alarcón, 2018; Rodríguez-Loera & Onrubia, 2019; Serrano & Pontes, 2017; Stenberg, Rajala & Hilppo, 2016), la percepción es muy positiva, tanto si lo consideramos en su conjunto, como atendiendo específicamente al Prácticum I y al Prácticum II (figura 1), aunque en este último se muestra ligeramente superior.

A este respecto, no podemos olvidar que el Prácticum II se concibe como un período formativo en el alumno lleva a cabo tareas y competencias más vinculadas con la función docente (presencia en aula e intervención directa con el alumnado, primeros pasos en la programación didáctica y de aula, programas de innovación en el centro y en el aula, observación, análisis y pre-práctica de metodologías de enseñanza – aprendizaje, etc.). Todo ello tras un período de prácticas inicial en el cual las primeras tomas de contacto, la observación y la reflexión son claves en los aprendizajes. Los datos obtenidos indican que, en la formación pedagógica y didáctica del profesorado técnico de FP, sucede lo mismo que ya

ha sido constatado en otros niveles educativos en la investigación precedente: el alumnado en prácticas valora más positivamente este período formativo cuanto mayor es la intervención directa en la enseñanza de aula (Egido & López-Martín, 2013; Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2018).

Atendiendo a la valoración de cada una de las dimensiones implicadas en la organización y desarrollo del Prácticum, se aprecia que la *duración* es el aspecto con el que los participantes muestran menos satisfacción. Este resultado coincide con los de trabajos anteriores que ya ponían de relieve la necesidad de ampliar el Prácticum, tanto en la formación de maestros y maestras como en el Máster de Secundaria (González, Martín-Cuadrado & Bodas, 2017; Peinado & Abril, 2016; Serrano & Pontes, 2017), reclamación compartida también por los *tutores de prácticas* (Palomares & Alarcón, 2018).

Si nos centramos en estos profesionales, los resultados confirman la elevada percepción positiva que los futuros docentes técnicos tienen sobre esta figura, siendo la dimensión más valorada, tanto si se considera la atención prestada, como su aportación para la resolución de problemas. Este dato es consistente con la investigación precedente que pone el foco de atención en el Prácticum, tal y como se pone de manifiesto en los trabajos de González, Martín-Cuadrado & Bodas (2017), Peinado & Abril, (2016) o Gabarda & Colomo (2019), en donde la figura del tutor de prácticas se muestra, a juicio de los participantes, como un elemento esencial para una experiencia positiva, el asentamiento de los aprendizajes, y el desarrollo competencial, tal y como se defiende desde la literatura sobre el tema (Lazarová & Pol, 2019).

En cuanto al supervisor universitario, aunque es valorado positivamente por los participantes, se hace con un menor nivel de satisfacción. En relación con esta figura, los datos obtenidos difieren de los presentados por Pérez (2012) quien concluye la poca implicación de los supervisores de la Facultad durante el Prácticum de Magisterio. Nuestros hallazgos se sitúan más en la línea de los presentados por Rodicio-García & Sarceda-Gorgoso (2017), en donde la valoración de los futuros docentes se sitúa en una horquilla con valores muy similares a los de este trabajo.

Por otra parte, y atendiendo al segundo objetivo dirigido a analizar la contribución del Prácticum al desarrollo de competencias docentes, los resultados obtenidos (tabla 2) muestran que los participantes consideran que el Prácticum I y con más intensidad el Prácticum II, contribuyen de manera importante al desarrollo global del conjunto de competencias del currículo de su formación pedagógica y didáctica.

En lo que respecta a las competencias vinculadas directamente al Prácticum (tabla 2), se constata una valoración positiva, con medias que se sitúan en $X = 3,33$

(con relación a la competencia *adquirir experiencia en planificación y docencia*) y $X = 3,71$ (en *conocer la tipología empresarial*). Estos datos permiten aventurar, a la espera de otros estudios que lo corroboren que, en el contexto de la formación profesional, la conexión con el entorno profesional es un elemento con fuertes implicaciones, tanto para el alumnado que cursa esta formación, como ya se había constatado en estudios que centran su atención en el módulo de Formación en Centros de Trabajo, como para el futuro profesorado técnico que, a pesar de contar con elevada experiencia profesional (tabla 1), considera que el Prácticum de su formación pedagógica y didáctica, contribuye en gran medida a un mayor conocimiento del tejido empresarial de referencia.

En síntesis, se puede concluir que la percepción del desarrollo de competencias es positivo, con valores elevados, y que se sitúan en la línea de los mostrados en los trabajos de Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García (2018), Serrano & Pontes (2017) o Casillas, Cabezas & Serrate (2019), que en los contextos de Magisterio, Máster de Secundaria, y Pedagogía, respectivamente, constatan la satisfacción del alumnado en lo que concierne a su formación práctica y el desarrollo competencial.

Para finalizar y aunque los datos son relevantes por centrarse en un colectivo docente prácticamente olvidado en la investigación educativa, lo cual constituye sin lugar a duda el punto fuerte de este trabajo, no cabe duda que existen una serie de limitaciones que será necesario superar en el futuro, de las que se pueden destacar dos.

En primer lugar, el tamaño de la muestra que, aunque representativo de la población estudiada, sin duda debería ser ampliado no sólo en número, sino también a contextos diferenciados a nivel de comunidades autónomas. Esto no solamente posibilitaría una mayor generalización de los resultados, sino también identificar buenas prácticas susceptibles de transferencia y que favorezcan la optimización del Prácticum como espacio que permita la articulación de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, promoviendo la reflexión, la investigación y la innovación. A este respecto, en próximos trabajos se considerarán las evaluaciones del curso 2018-19 (ya rematado) y del 2019-20 (a poco más de un mes de finalizar en el momento de cierre de este artículo). De la misma forma, se establecerán contactos con los responsables de esta formación en otras universidades, lo cual permitirá identificar puntos clave de actuación para una mejora de la formación del profesorado técnico y, en consecuencia, de la Formación Profesional.

En segundo lugar, y aunque la investigación educativa se sitúa con frecuencia en la dimensión perceptiva y en la constatación de la satisfacción, coincidimos con Renta-Davids, Jiménez-González, Fandos-Garrido & González-Soto (2016) en la necesidad de avanzar en ese camino y profundizar en el impacto real de las

acciones formativas. También consideramos importante introducir elementos de evaluación cualitativos, en el marco de una metodología científica mixta, que proporcione no sólo conocimiento sobre una situación sino que también profundice en las condicionamientos inherentes al proceso. El análisis de las memorias de Prácticum, puede ayudar en este objetivo.

Notas

[x] La presente investigación corresponde a las producciones del Grupo Gallego de estudios para la formación e inserción laboral «GEFIL GI-1867»

Referencias bibliográficas

- Barreira-Cerqueiras, E.M. & Rego-Agraso, L. (2019a). The academic and professional profile of the future trainers in Galicia (Spain): Characteristics and motivations to become a vocational teacher. In F. Marhuenda & M.J. Chisvert-Tarazona (Eds.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp.243-250) <https://doi.org/10.5281/zenodo.2641006>
- Barreira-Cerqueiras, E.M & Rego-Agraso, L. (2019b). O curso de especialización en formación pedagógica e didáctica do profesorado técnico de formación profesional: perfil de acceso do alumnado. En C. Gerales, S. Vieira y J.M. Castro (coords.), *Trabalho digno, emprego sustentável e desenvolvimento humano: desafios da/para formação* (pp. 389-395). Porto (Portugal): Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Barreira-Cerqueiras, E.M, Caldeiro-Pedreira, M. C. & Sarceda-Gorgoso, M.C. (2019). El curso de especialización en formación pedagógica y didáctica de la USC: la experiencia formativa del futuro profesorado técnico de formación profesional. En M. Peralbo, A. Risso, A. Barca, B. Duarte, L. Almeida y J. C. Brenlla (edits.), *Actas del XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía y II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía* (pp. 2076-2089). Doi: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497268>.
- Cardoso, A., Pereira, S. & Silva, E. (2015). Grammar and text: an experiment in teacher training / Gramática y texto: un experimento en la formación de profesores. *Cultura y educación*, 27(2). doi: <https://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1034532>.
- Casillas Martín, S., Cabezas González, M & Serrate, S. (2019). El desarrollo profesional de los estudiantes de Pedagogía: Nivel de adquisición de competencias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 31-44. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p31>
- Egido, I. & López-Martín, E. (2013). Análisis del Practicum en los estudios de magisterio en España a partir de los datos de TEDS-M. En MECD (Ed.). *TEDS-M Estudio Internacional sobre la Formación inicial en Matemáticas de los Maestros* (pp. 108-135). IEA Informe español. Volumen II. Análisis Secundario. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://cutt.ly/gyhkTjW>
- Elliott, J. (2015). Las lesson y learning studies y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 29-46. <https://cutt.ly/gyhjW18>.

- Fernández de la Iglesia, J.C., Fernández Morante, M. C. & Cebreiro, B. (2016). Competencias en TIC del profesorado en Galicia: variables que inciden en las necesidades formativas. *Innovación educativa*, 26, 215-231. <https://cutt.ly/UyhkhBo>
- Gabarda, V. & Colomo, E. (2019). Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Prácticum del Máster de Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 163-181. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23524>
- García-Vargas, D.; Martín-Cuadrado, A. & González, R. (2018). Procedimientos innovadores utilizados en las prácticas externas para el desarrollo de la identidad profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41-59. <https://cutt.ly/OyhkWUr>
- Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>, (2016)
- González, R., Martín-Cuadrado, A.M. & Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174. <https://cutt.ly/cyhkgSQ>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lazarová, B. & Pol, M. (2019). Teaching practice of student teachers: Czechs in search of ways forward. *Revista Prácticum*, 4(1), 4-18. <https://cutt.ly/Wyhj1nS>.
- Leite, T. & Hortas, M.J (2016). Formación de profesores post Bolonia: los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 25-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.254241>
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 04/05/2006).
- Merino, R., Martínez, J.S & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259-277. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras Curso escolar 2019/2020*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://n9.cl/sfzr>
- 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>
- Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia no pueden realizar los estudios de máster (BOE núm. 240, de 05/10/2011).
- Palomares, A. & Alarcón, M.C. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Prácticum*, 3(1), 34-47. <https://cutt.ly/qyhkEx7>
- Peinado, M. & Abril, A.M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Practicum. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 30(1), 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.30.6811>
- Pérez Aldeguez, S. (2012). Diferentes concepciones para la mejora del practicum de Magisterio Musical. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 113-120. <https://cutt.ly/zyhj3fR>.
- Renés, P. (2017). Diagnóstico de los Estilos de Enseñanza del profesorado en España. *Innovare*, 1(3), 1-13. <https://cutt.ly/Qyhkkbn>

Renta-Davids, A.I., Jiménez-González, J.M., Fandos-Garrido, M. & González-Soto, A.P. (2016). Organisational and training factors affecting academic teacher training outcomes. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 219-231. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1136276>.

Rodicio-García, M.L. & Sarceda-Gorgoso, M-Carmen (2017). ¿Afecta la motivación de los estudiantes hacia la profesión docente en su valoración de la organización del Prácticum?. En González, M.; Raposo, M.; Erkizia, A.; Pérez, A.; Barberá, M.A.; Canet, O. y Zabalza, M.A. *Recursos para un Practicum de calidad. Poio 2017* (pp. 1147-1156).

Rodríguez-Loera, R. & Onrubia, J., (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum. *Revista Practicum*, 4(2), 42-59. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.3>

Sarceda-Gorgoso, M. C., Rodicio-García, M. L. & Caldeiro-Pedreira, M.C. y Mariño, R. (2019). Percepción del futuro profesorado técnico de formación profesional sobre su formación pedagógica y didáctica. En C. Geraldés, S. Vieira y J.M. Castro (coords.), *Trabalho digno, emprego sustentável e desenvolvimento humano: desafios da/para formação* (pp. 417-424). Porto (Portugal): Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos González, M.C. & Sanjuán Roca, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?. *Revista de Educación*, 378, 78-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>

Sarceda-Gorgoso, M.C. & Rodicio-García, M.L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 147-164. <https://cutt.ly/uyhkrqi>

Serrano, R. & Pontes, A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>

Stenberg, K., Rajala, A. & Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>

Vargas, A. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://cutt.ly/syhlEew>