

La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria

The self-assessment as a tool for the assessment: perceptions about the learning process in the Primary Education Degree students' practicum

Vicente Gabarda Méndez

Universidad Internacional de Valencia
vgabarda@universidadviu.com

Ernesto Colomo Magaña

Universidad Internacional de Valencia
ecolomo@universidadviu.com

Fecha de recepción 10-12-2018
Fecha de aceptación 06-03-2019

Gabarda Méndez, V. y Colomo Magaña, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 4(1), 37-54.

Resumen

La autoevaluación es un mecanismo relevante para conocer la visión del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, este artículo pretende analizar cuál es la percepción de los estudiantes del Grado en Educación Primaria en relación a su desarrollo en las asignaturas de Prácticas Escolares. Tomando como instrumento de recogida de información la autoevaluación incluida en las memorias, una herramienta elaborada *ad hoc* para la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, este estudio pone de manifiesto que los futuros maestros perciben haber desarrollado de manera generalizada la totalidad de las competencias asociadas a las prácticas y que están satisfechos con el desarrollo de las propias asignaturas de prácticas. Además, se observa que no hay diferencias en función del sexo, aunque sí según el periodo de prácticas cursado. Por último, la autoevaluación es una herramienta con un potencial reseñable para la reflexión y la identificación de dificultades y aciertos en el desarrollo de las prácticas escolares.

Abstract

Self-assessment is an important tool to know the view of the student about his/her learning process. From this perspective, this article is focused to analyse which is the Primary Education Degree students' perception in relation to the progress of the internship subjects. Taking the self-assessment document included in the report as instrument for the collection of the information, which is a tool made *ad hoc* for the student reflection on their learning process, this study brings to light that the future teachers notice that they have developed all the competences associated to the internship and that they are satisfied with the development of the internship subjects. In addition, the results don't show any difference according to the gender, but there are differences according to the period of internship that the students take. Finally, it is important to highlight that the self-assessment is a tool with an important potential to reflect and identify the difficulties and hits in the internship development.

Palabras clave

Auto-evaluación, tutor, prácticas, competencias, teoría y práctica.

Key Words

Self-assessment, tutor, practices, competences, theory and practice.

1. Introducción

No cabe duda de que el Prácticum es uno de los elementos primordiales de la formación inicial en cualquier titulación universitaria. Su relevancia se vincula a que este módulo representa una recreación permanente de la teoría y la práctica, permitiendo a los estudiantes aproximarse a escenarios profesionales reales (García, 2017). De este modo, el estudiante tiene la oportunidad de confrontar los aprendizajes más teóricos con la realidad del contexto profesional, constituyendo un “espacio donde el alumnado puede poner en práctica gran parte de las competencias que ha adquirido a lo largo de su formación inicial” (Mayorga, Sepúlveda, Madrid y Gallardo, 2017, p. 141).

Si sumamos a este planteamiento, su potencial para iniciar el proceso de socialización laboral en situaciones reales (Bodas, González y Martín, 2016) convierten al Prácticum en un componente esencial del proceso formativo (Zabalza, 2016).

Estos fundamentos sirvieron de justificación para que los diferentes sistemas educativos, en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, pusieran más hincapié en la formación práctica, haciendo del Prácticum uno de los ejes sobre los que fundamentar cualquier titulación, reforzando así la idea de que “la formación inicial en todas las profesiones exige un componente práctico ineludible” (Valle y Manso, 2018, p. 33).

Bajo este planteamiento, no solo se postula que el Prácticum sea un elemento presente y vertebrador de los planes de estudio, sino que su peso en ellos representa de un modo claro cuál es su importancia desde el punto de vista del diseño de propuestas formativas.

En el caso del Grado en Educación Primaria, titulación en que se fundamenta el presente estudio, el Prácticum constituye un 20% de la titulación, tal y como regula la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. Esta carga lectiva convierte a España en uno de los países europeos en los que las prácticas tienen mayor tiempo dentro de la formación inicial (Eurydice, 2013).

1.1. El Prácticum en la formación inicial de los futuros maestros

Analizada la trascendencia del Prácticum para el desarrollo competencial en cualquier titulación, exploraremos a continuación cómo se ha diseñado esta formación en el Grado de Educación Primaria y qué relevancia específica tiene este elemento en la formación de los estudiantes de los grados en educación.

Son muchos los autores que coinciden en subrayar la importancia del Prácticum como componente de la formación de los docentes (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Egido y López, 2016;

González, 2011; Ong´ondo y Jwan, 2009; Tejada y Ruíz, 2013; Vick, 2006; Zabalza, 2011).

Como apuntábamos anteriormente, este periodo tiene un impacto fundamental en aspectos relativos a la puesta en práctica de conocimientos. En el caso del estudiante de magisterio, "el Prácticum es un tiempo y espacio de gran significación y relevancia para los futuros maestros que proporciona un conocimiento profesional de la realidad educativa" (Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017, p. 98), siendo un momento privilegiado para el aprendizaje y el desarrollo de la futura práctica educativa (González y Medina, 2017).

Asimismo, es un periodo fundamental para el proceso de formación y socialización profesional del futuro docente (Bodas, et al., 2016; Vaillant y Marcelo, 2015), así como para sumergirse en la futura cultura profesional y los modos de intervención (Gavari y García, 2007).

Ahora bien, más allá de su inclusión en los planes de estudio, es preciso que las prácticas aporten calidad al proceso formativo y contribuyan al cumplimiento de los objetivos y las competencias correspondientes, así como proporcionar una experiencia rica formativamente de la que el estudiante obtenga aprendizajes relevantes (Colén y Castro, 2017; Zabalza, 2012; Zabalza, 2016).

En este sentido, uno de los elementos claves para el aprendizaje en el marco del Prácticum se vincula directamente con la reflexión crítica del propio proceso formativo por parte del estudiante. Esta reflexión es la clave para la construcción del pensamiento práctico, así como para la valoración fundamentada del propio proceso formativo a través del análisis de las experiencias y vivencias en el centro (Mayorga et al., 2017).

Profundizando, por otra parte, en cómo se ha materializado la relevancia del Prácticum en el diseño de los planes de estudio vinculados al magisterio de la etapa de primaria, el punto de partida es la Orden ECI 3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En esta normativa se especifica que el Prácticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las Administraciones Educativas y las Universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El Prácticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria (art.5).

Esta normativa explicita, por tanto, que las prácticas deben realizarse en centros de educación primaria que, podrían estar ubicados en cualquier Ciudad y/o Comunidad Autónoma y que hay tres figuras primordiales asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje: el tutor de la Universidad (profesor universitario), el

tutor del centro (maestro de educación primaria) y el propio estudiante.

En este sentido, al margen de la indiscutible prevalencia de la figura del estudiante como eje principal del proceso formativo, el tutor del centro y el tutor de la Universidad constituyen una parte esencial de la supervisión y, por ende, de la experiencia y del aprendizaje relacionados con este módulo (Santos y Lorenzo, 2015). Además, forman parte activa del proceso de evaluación del estudiante.

Por una parte, el tutor externo materializa la primera imagen del mundo profesional para el estudiante (Martínez y Raposo, 2011). Al margen de esto, representa la clave para la conexión entre los conocimientos teóricos y prácticos (González, Martín y Bodas, 2017).

Por otro lado, el tutor de la universidad es una pieza fundamental (González y Laorden, 2012), siendo primordial su labor para el seguimiento individual, el asesoramiento y la tutoría (González, Martín y Bodas, 2017).

Esta información es relevante para el presente estudio, puesto que los estudiantes realizan las prácticas en diferentes lugares del territorio nacional y las tres figuras (concretamente su percepción sobre el aprendizaje asociado a las prácticas), son parte primordial de la investigación.

En el caso de la Universidad Internacional de Valencia, institución en la que se contextualiza el presente estudio, las prácticas escolares llevan asociados un total de 41ECTS y se estructuran en cuatro periodos, tal y como puede verse en la siguiente tabla 1.

Periodo de prácticas	ECTS	Curso
Prácticas Escolares I	9	Segundo
Prácticas Escolares II	9	Tercero
Prácticas Escolares III	14	Cuarto
Prácticas Escolares IV	9	Cuarto

Tabla 1. Periodos de prácticas, créditos asociados y curso. Elaboración propia.

1.2. La autoevaluación como recurso en el proceso de aprendizaje del estudiante en prácticas

Los procesos de evaluación permiten al estudiante obtener un feedback acerca de su desempeño. Además, en el marco del Prácticum, la evaluación adquiere un valor especialmente relevante, ya que permite indagar sobre qué y cómo conocen los profesionales de la educación. Esta reflexión contribuye, a su vez, a conocer cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica (González y Fuentes, 2011).

Tradicionalmente, la evaluación ha sido un elemento hermético y, habitualmente, ajeno al estudiante, en tanto que no participaba de un modo activo en la valoración de su propio aprendizaje y recaía en manos del tutor del centro y del tutor de la universidad.

Sin embargo, tal y como apuntan Grande, Arias y Vázquez (2017), el Espacio Europeo de Educación Superior ha contribuido a reflexionar sobre los procesos de evaluación, especialmente en lo relativo a las prácticas, haciendo necesario analizar y optimizar los contextos de aprendizaje entre la universidad y los centros de prácticas.

Se pone de manifiesto, por tanto, que los estudiantes deben adquirir una mayor importancia en los procesos evaluativos, así como el centro en el que el estudiante realiza su estancia y la propia institución universitaria, que juegan un papel determinante tanto en el desarrollo del aprendizaje como de la acción evaluativa (Cebrián, 2018; Martínez-Figueira, Tellado-González y Raposo-Rivas, 2013)

En este sentido, la percepción de su propio aprendizaje constituye una pieza clave en el engranaje de la evaluación de la práctica, complementando las visiones del resto de agentes y contribuyendo a la reflexión crítica y el aprendizaje autorregulado.

Y es que, en este sentido, y como postulan Sepúlveda, Gallardo, Mayorga y Madrid (2017):

Evaluar el prácticum constituye una actividad formativa de aprendizaje que implica tanto al alumnado como a los profesionales que guían el proceso, teniendo por objeto: 1) provocar la construcción y reconstrucción del saber pedagógicos de los estudiantes; 2) adentrarse en el sistema de creencias que en la mayoría de las ocasiones se encuentran implícitas pero que son fundamentales para comprender la práctica profesional, los modos de intervenir, de diseñar propuestas educativas, etc.; 3) orientar y guiar el proceso de aprendizaje durante el periodo de formación práctica (p. 95).

Ahora bien, para que esta valoración pueda ser imparcial y transparente, requiere que se utilicen instrumentos de evaluación con los que poder unificar criterios para los diferentes agentes (Bartman, Bastiaens, Kirschener y Van der Vleuten, 2006; Caso y Alonso, 2016; Gallego y Raposo, 2014). Para ello, es preciso que se incluyan indicadores y evidencias ponderadas que permitan objetivar el proceso de evaluación (Cebrián y Monedero, 2014).

En este caso, un aspecto clave para poder realizar la comparativa entre los resultados de las evaluaciones de los tutores de prácticas y las autoevaluaciones del alumnado es que ambos instrumentos comparten indicadores y criterios, solo difiriendo en las evidencias (los tutores deben argumentar en los informes sus valoraciones mientras que el alumnado tiene la memoria de práctica y, en su caso, los instrumentos de autoevaluación, para dejar registro de su experiencia y reflexiones).

Ahora bien, el uso de la autoevaluación no está exento de polémica. Por un lado, su potencial reside en la capacidad del estudiante de reflexionar de un modo profundo y crítico sobre su proceso de aprendizaje, convirtiendo el acto educativo en un proceso donde la autorregulación adquiere protagonismo. Eso permite que el estudiante adquiera conciencia de qué está aprendiendo y cuáles son sus dificultades y aciertos (Criado, Marcos, García y Martínez, 2009)

Sin embargo, el hecho de que el resultado de esta reflexión tenga un impacto directo sobre la calificación, puede sesgar la reflexión crítica en aras a una mejor calificación.

Sea por esta razón o por cualquier otra, estudios previos como el de Grande, Arias y Vázquez (2017) avalan que "el alumnado mantiene una tendencia más positiva que sus evaluadores a la hora de calificar sus propios trabajos, incluso cuando tiene acceso a la herramienta que se emplea en la evaluación" (p. 610).

Cabe destacar, por último, que hay estudios, como el de Álvarez, Iglesias y García (2007), que han tratado de analizar la opinión de los estudiantes en relación a su proceso de desarrollo de competencias en las prácticas en el área de Educación. Los resultados muestran que la satisfacción con la experiencia del Prácticum y la labor de los tutores es alta y que las diferencias no son significativas en función del sexo del estudiante, pero sí en variables como la especialidad. En este sentido, había un mayor nivel de satisfacción en los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria que en la de Educación Física.

En base a todo lo expuesto, el presente trabajo tiene por objetivo principal analizar en la percepción de los estudiantes en prácticas sobre su propio desempeño a través de la autoevaluación, así como su satisfacción con las asignaturas de prácticas.

Además, se pretende analizar posibles diferencias en función del sexo del estudiante, del periodo de prácticas que están cursando y del tipo de centro en el que han realizado las prácticas.

Por último, este estudio se orienta a conocer la diferente percepción de los diferentes agentes (estudiante, tutor del centro y tutor de la Universidad) sobre el proceso de aprendizaje, contraponiendo la calificación que asigna cada uno de ellos.

2. Metodología

Este estudio tiene una estrategia metodológica eminentemente cuantitativa y de corte descriptivo. Esta técnica se fundamenta en la recogida de información mediante cuestiones cerradas o semicerradas que se plantean de forma estandarizada a un conjunto de sujetos (muestra), facilitando su cuantificación y tratamiento (método de encuesta). Concretamente, en el diseño se plantea un muestreo de conveniencia al estar la muestra representada por todos los estudiantes matriculados en las asignaturas de prácticas del

Grado en Educación Primaria de la institución, a los que se tenía fácil acceso por el hecho de estar matriculados en las correspondientes asignaturas. Este tipo de metodología posibilita la generalización de los resultados a un conjunto de población con unas características similares a las estudiadas, basándose en los resultados que se obtienen a través de la muestra.

2.1. Participantes

Tal y como se apuntaba, la muestra está constituida por todos los estudiantes matriculados en las cuatro asignaturas de prácticas que se integran en el Grado de Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia en el curso 2017-2018.

Concretamente, está compuesta por 230 estudiantes (N=230), de los cuales 188 son mujeres (81,7%). Por otro lado, se han realizado las prácticas mayoritariamente en centros concertados (59,6%), siendo menor la frecuencia en centros públicos (30,9%) y privados (9,6%).

Desglosando la muestra por periodo de prácticas, 28 estudiantes están cursando Prácticas I (12,2%), 57 de ellos Prácticas II (24,8%), 80 están cursando Prácticas III (34,8%) y 65 están en Prácticas IV (28,3%).

Por último, hemos de tener en cuenta que, dada la deslocalización de los procesos formativos que plantea la modalidad online que caracteriza el Grado, estos estudiantes realizan sus prácticas en diferentes Comunidades Autónomas, siendo las más representativas la Comunidad Valenciana (37,8%), Catalunya (23,5%), la Comunidad de Madrid (10,9%) y Andalucía (8,7%).

Constituyen igualmente parte esencial de la recogida de información los tutores de los centros (n=230), que proporcionan los datos necesarios para la comparación de su percepción del aprendizaje del estudiante frente a la autoevaluación del estudiante.

Por último, el tercer grupo de agentes que forman parte de la recogida de información son los tutores de la Universidad. En este caso, son 8 profesores (n=8), que se responsabilizan del seguimiento del estudiante y evalúan la participación en las tutorías y el cumplimiento de los criterios establecidos para la evaluación de la memoria de prácticas.

2.2. Procedimiento

El criterio para la selección de los sujetos de la muestra de estudio se fundamentará en el análisis del documento de autoevaluación recogido en cada una de las memorias de prácticas presentadas por los estudiantes.

Asimismo, se recogerá la información sobre la calificación numérica asignada por el tutor de centro en el documento "Evaluación del tutor de centro de prácticas" y sobre la calificación otorgada por el tutor de la Universidad en relación a la participación y a la memoria.

2.3. Instrumento

En ajuste a las competencias que se asocian a las asignaturas que componen el módulo de Prácticum, para el análisis de la autoevaluación, se plantea un instrumento de elaboración propia, elaborado *ad hoc* para este fin. A pesar de no haber seguido un proceso de validación en sí, su diseño y realización parte de una Comisión Académica de Prácticas, compuesta por responsables de diferentes titulaciones, vinculando las competencias que se deben adquirir con diferentes ítems en los que se refleja el correspondiente grado de adquisición o cumplimiento de las mismas.

Se trata de un cuestionario que incluye 19 ítems agrupados en cuatro dimensiones: 1) Aspectos generales; 2) Competencia docente; 3) Satisfacción y adecuación de las prácticas, 4) Calificación autoasignada.

Para la recogida de los datos sociodemográficos (sexo, periodo de prácticas cursado), se han consultado las bases de datos de la propia institución. Para responder a las dimensiones 1 y 2 (Aspectos generales y Competencia docente), se utiliza una escala del 1 al 5 para valorar el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a las afirmaciones que se proponen: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo, 5) Completamente de acuerdo. Para recoger la información asociada a la dimensión 3 (Satisfacción y adecuación), se utiliza una escala de satisfacción con 5 valores: 1) Muy insatisfecho/a, 2) Poco satisfecho/a, 3) Moderadamente satisfecho/a, 4) Bastante satisfecho/a, 5) Muy satisfecho/a. Por último, la dimensión 4 (Calificación autoasignada) está compuesta por un único ítem en el cual los estudiantes se otorgan una calificación numérica entre 0 y 10, asimilándola a la escala de calificación final que pueden obtener en el marco de la asignatura y que, para el análisis posterior, se enmarcará también en una escala de Suspenso (valores entre 0,00 y 4,99 puntos), Aprobado (valores entre 5,00 y 6,99 puntos), Notable (entre 7,00 y 8,99 puntos) y Excelente (valores entre 9,00 y 10,00 puntos).

Dimensión 1. Aspectos Generales

AG1. El alumno ha sido puntal y ha cumplido el horario estipulado.

AG2. Ha avisado/justificado cuando no ha acudido en su horario de prácticas.

AG3. Ha tenido un trato adecuado con el profesorado.

Dimensión 2. Competencia docente

CDO1. Cree que el alumno ha conseguido conocer el funcionamiento y organización del centro educativo.

CDO2. Piensa que el alumno ha conocido las características del aula respecto a los niveles de concreción curricular.

CDO3. Considera que el alumno ha sido capaz de extrapolar el conocimiento teórico adquirido en su formación a la práctica del aula.

CDO4. Piensa que el alumno ha colaborado de manera adecuada en el seguimiento educativo que se produce en el aula.

CDO5. El alumno ha colaborado con el tutor del centro en cada tarea que se le ha demandado.

CDO6. Ha sabido comunicar a los alumnos las actividades, unidades didácticas y/o tareas que ha tenido que implementar.

CDO7. Ha fomentado las habilidades sociales como la empatía, asertividad...en el trabajo realizado.

CDO8. El alumno tiene conocimiento de las formas de colaboración existentes entre la comunidad educativa y el entorno social.

CDO9. El alumno ha participado en otras actividades propias del docente como claustros de profesores, reuniones...cuando se le ha dado la oportunidad para ello.

Dimensión 3. Satisfacción y adecuación de las prácticas

SAT1. Planificación de las prácticas

SAT2. Adecuación del tiempo (número horas) de prácticas

SAT3. Comunicación con tu tutor de prácticas de la Universidad

SAT4. Funciones realizadas en el centro

SAT5. Nivel de implicación en el centro durante tus prácticas

SAT6. Interés de la formación obtenida en el Seminario realizado

Dimensión 4. Calificación autoasignada

CAL1. ¿Cómo calificarías (del 0 al 10) el trabajo que has realizado durante las prácticas?

Tabla 2. Dimensiones e ítems del instrumento de información. Elaboración propia.

Por otro lado, la información acerca de la evaluación del tutor del centro se ha extraído de un ítem que forma parte del documento de "Evaluación del tutor de centro de prácticas". Concretamente, se plantea la cuestión: "La valoración cuantitativa del trabajo realizada por el alumno ha sido (valora del 0 al 10)", arrojando una puntuación directa que servirá de referencia para contraponer percepciones.

Por último, la evaluación del tutor de la Universidad se ha recogido consultando el Campus Virtual de la institución, calculando el promedio de dos elementos: por un lado, la participación del estudiante en las tutorías inicial de seguimiento y final, y, por otro, los criterios establecidos para la evaluación de la memoria de prácticas realizada.

Se plantea un análisis de datos cuantitativo, basado en la obtención de estadísticos descriptivos (específicamente medidas de tendencia central) mediante Excel y SPSS v.20.

3. Resultados

De un modo general, los estudiantes están Totalmente de acuerdo en todas las afirmaciones que componen la dimensión de Aspectos Generales.

Tanto es así, que la media es de 4,9 o 5 (Completamente de acuerdo) en los ítems relacionados con el cumplimiento del horario, la comunicación de las posibles ausencias y la adecuación del trato con el profesorado.

Por otro lado, no se observan diferencias significativas en relación con estos ítems en relación con el periodo de prácticas que se cursa, con el sexo del estudiante ni con el tipo de centro. Solamente pueden identificarse ligeras desviaciones en la puntualidad y el cumplimiento del horario (AG1) por parte de los estudiantes hombres (4,8/5) en los centros privados (4,8/5).

3.1. Percepciones acerca de la competencia docente

En relación a la dimensión asociada a la Competencia docente, podemos ver que, en general, las puntuaciones medias oscilan entre el 4,4 y el 5 (De acuerdo y Totalmente de acuerdo). Las puntuaciones más altas se vinculan a la colaboración del estudiante con cada tarea demandada por el tutor (5/5), la colaboración del estudiante en el seguimiento educativo de los estudiantes en el aula (4,9/5) y el fomento de las habilidades sociales como la empatía, asertividad...en el trabajo realizado (4,9/5). Por el contrario, las puntuaciones más bajas se vinculan al conocimiento del estudiante sobre las formas de colaboración existente entre la comunidad educativa y el entorno social (4,5/5) y a su participación en otras actividades del docente como claustros de profesores o reuniones (4,4/5).

Si analizamos por periodo de prácticas, las puntuaciones más bajas en todos los ítems que componen la dimensión de Competencia docente se encuentran en Prácticas I y, habitualmente, crecen según avanza el periodo de prácticas que cursan los estudiantes. Si bien, las diferencias no son demasiado significativas (distan entre 0,1 y 0,4 puntos y siguen ubicándose en la franja de Totalmente de acuerdo o De acuerdo), destacamos la percepción diferenciada de los estudiantes en el CDO9, vinculado a la participación del alumno en otras actividades propias del docente como claustros de profesores o reuniones.

Por otro lado, este mismo ítem es el único que arroja diferentes percepciones entre hombres y mujeres, habiendo tenido mayores oportunidades de colaboración en otro tipo de actividades los primeros (4,6) que las segundas (4,3).

Por último, no existen prácticamente diferencias entre las percepciones de los estudiantes en función del tipo de centro en que han realizado las prácticas (concertado, privado o público). Las puntuaciones medias son prácticamente iguales en todos los ítems que componen esta dimensión a excepción del mismo en que se encontraban diferencias en análisis anteriores. En este caso, los estudiantes que han cursado sus prácticas en centros públicos, perciben mayores posibilidades de colaboración en otras actividades

propias del docente (4,7/5) que los estudiantes que las han realizado en centros concertados (4,3) o en centros privados (4,2).

3.2. Percepciones acerca de la satisfacción y adecuación de las prácticas

El nivel general de satisfacción de los estudiantes con las prácticas es bastante satisfecho/a o muy satisfecho/a.

El mayor nivel de satisfacción se asocia a los ítems SAT5 (Nivel de implicación en el centro durante las prácticas) con un promedio de 4,9/5, SAT1 (Planificación de las prácticas) y SAT4 (Funciones realizadas en el centro), ambas con un 4,7/5.

Por el contrario, los alumnos estarían menos satisfechos con el interés de la formación obtenida en Seminario (4,3/5) y la adecuación del tiempo (número de horas) de prácticas (4,5/5).

Si analizamos estos datos en función del periodo de prácticas que cursan los estudiantes, hay una menor satisfacción por parte de los estudiantes de Prácticas I que en los estudiantes del resto de periodos de prácticas. De hecho, el nivel de satisfacción del estudiante en relación a los ítems SAT1 (planificación de las prácticas), SAT2 (adecuación del tiempo de prácticas) y SAT3 (comunicación con el tutor de prácticas de la Universidad) crece entre 0,3 y 0,6 puntos según avanzan los periodos de prácticas.

Volviendo a los estudiantes que cursan Prácticas I, su satisfacción es menor especialmente en los ítems vinculados al número de horas de prácticas y la comunicación con el tutor de prácticas de la universidad (4,3/5 y 4,2/5 respectivamente). Cabe destacar también un menor nivel de satisfacción de los estudiantes de Prácticas II (4,1/5) y Prácticas III (4,2/5) en relación con el interés de la formación obtenida del seminario que en otros periodos.

Si analizamos esta dimensión focalizando sobre el sexo del estudiante, observamos que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a su percepción sobre la satisfacción y adecuación de las prácticas.

Destacamos únicamente que, al margen de la satisfacción general con el nivel de implicación en el centro durante las prácticas, los hombres están especialmente satisfechos con las funciones realizadas en el centro (4,9 frente al 4,7 de las mujeres) y con el interés de los Seminarios (4,6 frente a 4,4). Mientras, las mujeres están más satisfechas que los hombres en la comunicación con el tutor de la Universidad (4,8 frente a 4,6).

Por último, analizando las posibles variaciones en función del tipo de centro donde se realizan las prácticas, en general, no hay diferencias significativas en los ítems que componen la dimensión.

Aun así, destacamos que la satisfacción de los estudiantes que cursan sus prácticas en centros privados es menor en cuestiones asociadas a la planificación de las prácticas (4,4/5) y la adecuación del tiempo de prácticas (4,2/5), que en el resto de centros. Por el contrario, muestran un nivel de satisfacción mayor en la

comunicación con el tutor de la Universidad (4,8/5) y en su nivel de implicación en el centro durante las prácticas (5/5).

Mientras, los estudiantes que han realizado sus prácticas en centros públicos, están especialmente satisfechos con las funciones realizadas en el centro (4,9/5).

3.3. Percepciones acerca de la calificación auto-asignada

Como apuntábamos anteriormente, la última dimensión se materializa en un único ítem en el cual se solicita a los estudiantes que se autoasignen una calificación numérica entre 0 y 10 en base a la percepción que tengan sobre su trabajo durante las prácticas.

En general, los alumnos tienen una percepción excelente de su trabajo en el centro, siendo la media de 9,4 puntos.

De hecho, la media de la puntuación es alta independientemente de variables como el periodo de prácticas, el sexo del estudiante y del tipo de centro en que hayan realizado las prácticas.

A pesar de ello, cabe destacar que hay ligeras variaciones en relación al periodo de prácticas. Mientras que los estudiantes de Prácticas I puntúan un 9,2/10, la puntuación media sube hasta un 9,5/10 en Prácticas IV, mostrando una tendencia ascendente de la nota según van avanzando en los periodos de prácticas.

Por otro lado, los estudiantes que cursan sus prácticas en centros privados tienen una percepción ligeramente superior de su trabajo (9,6) que los que las realizan en centros concertados o públicos (9,4).

3.4. La evaluación del tutor del centro y el tutor de la universidad frente a la calificación autoasignada

Como complemento al análisis cuantitativo de los datos recogidos a través del instrumento, hemos considerado relevante contraponer la percepción de los estudiantes respecto a su desempeño con la percepción del tutor en el centro y la percepción del tutor de la Universidad.

Tal y como se apuntaba anteriormente, la evaluación del tutor del centro se ha recogido a través de la calificación numérica que este ha otorgado al estudiante en función de su labor en el centro y, la del tutor de la Universidad, de la participación del estudiante en las tutorías y de la memoria de prácticas realizada.

Al igual que la autoevaluación, la evaluación del tutor del centro y la del tutor de la Universidad se expresan en una escala de calificación numérica entre 0 y 10.

Los resultados arrojan que, a grandes rasgos, los tres agentes (tutor del centro, tutor de la Universidad y estudiante) tienen una percepción excelente del trabajo del estudiante, con puntuaciones medias entre 9,2 y 9,6 puntos.

Es destacable que la percepción del tutor del centro es ligeramente superior a la del resto de agentes, siendo la puntuación más baja la otorgada por el tutor de la Universidad.

Si exploramos estos resultados en función del periodo de prácticas que está cursando el estudiante, podemos observar que la puntuación del tutor del centro es superior independientemente del periodo, así como que la puntuación otorgada por el tutor de la Universidad es inferior en todos los periodos. La autoevaluación del estudiante, por su parte, se ubica como una percepción intermedia a la del resto de agentes.

Por otro lado, mientras que la puntuación del tutor del centro se mantiene prácticamente en todos los periodos, podemos observar que la calificación otorgada por el tutor de la Universidad aumenta en función del avance del periodo de prácticas (ver figura 1), tal y como sucedía con la autoevaluación de los estudiantes.

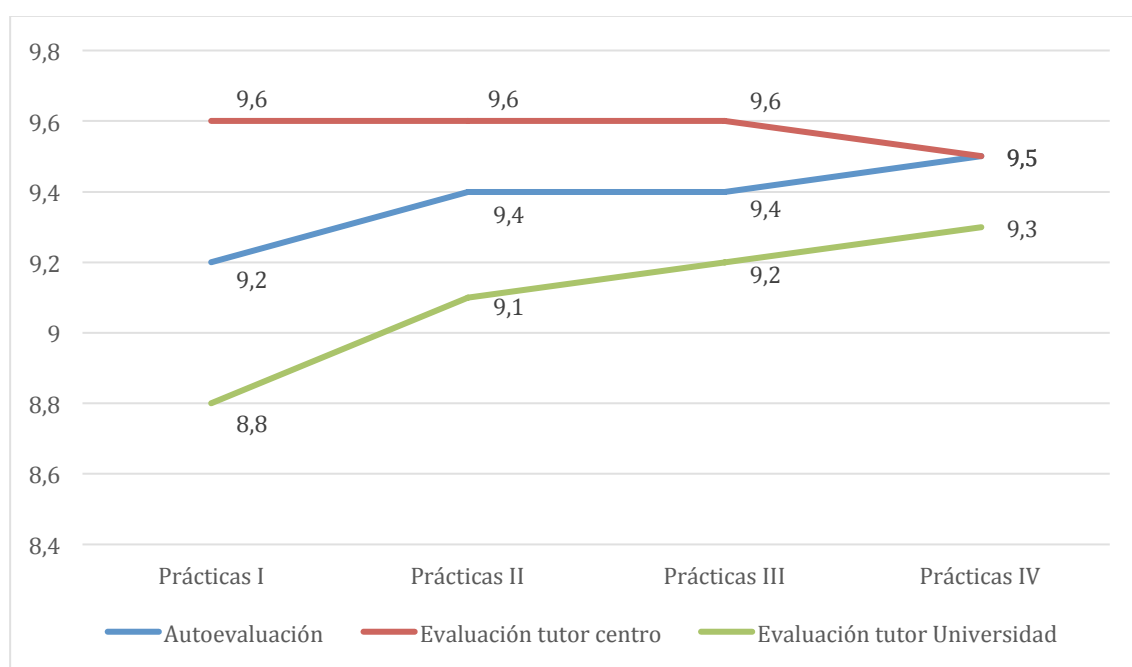


Figura 1. Evaluación de los agentes por periodo de prácticas. Elaboración propia.

Analizando los resultados en función del sexo del estudiante, como apuntábamos anteriormente, no había diferencias en la autoevaluación. Sin embargo, sí existen ligeras diferencias en la percepción del aprendizaje por parte del tutor del centro y del tutor de la Universidad. Concretamente, ambos agentes asignan una mayor puntuación (entre 0,2 y 0,3 puntos) a las mujeres que a los hombres.

Por último, si analizamos los resultados en base al tipo de centro en que han realizado las prácticas los estudiantes, no existen diferencias en la puntuación que asignan los tutores de los centros y son ligeramente superiores las asignadas por el tutor de la

Universidad en los estudiantes que han realizados sus prácticas en centros públicos.

4. Conclusiones

Apuntábamos anteriormente que la autoevaluación constituía una herramienta fundamental para conocer la percepción de los estudiantes en relación a su proceso de aprendizaje.

Tal y como apuntaban Criado et al. (2009), su potencial nos ha permitido constatar su utilidad para la reflexión y la identificación de dificultades y aciertos en el desarrollo de las prácticas escolares.

En este sentido, se ha visto favorecido el análisis merced al hecho de que el instrumento de evaluación tuviera unos indicadores definidos, coincidiendo con las ideas de Cebrián y Monedero (2014).

Su utilización nos ha permitido constatar que los estudiantes tienen una percepción muy positiva de su desempeño en los centros de prácticas en relación a las diferentes competencias que se asocian a estas asignaturas.

Por un lado, las prácticas han servido para extrapolar el conocimiento teórico adquirido en su formación a la práctica del aula, reforzando los planteamientos de García (2017), Mayorga et al. (2017) o Egido y López (2016).

Además, ha podido confirmarse la importancia de la labor del tutor del centro y del tutor de la Universidad en el proceso formativo, gracias a la percepción positiva del estudiante en relación a la colaboración y la comunicación con ellos, siguiendo los planteamientos de Martínez y Raposo (2011) y González y Laorden (2012). Cabe destacar, en relación a esto, que los estudiantes de magisterio perciben la utilidad de las prácticas para los procesos de socialización profesional, en consonancia con las ideas de Bodas et al. (2016).

Por otro lado, y coincidiendo con las conclusiones de Álvarez et. al (2007), no han podido observarse diferencias significativas en la percepción de los estudiantes en función del sexo, pero sí en otras variables como el periodo de prácticas cursado o la titularidad de los centros. Así, los resultados muestran que según avanzan los periodos de prácticas, la satisfacción es mayor y que los centros públicos son más abiertos con los estudiantes.

Por último, cabe destacar que los estudiantes tienen una percepción más elevada de su desempeño que los tutores de la universidad, pero no que la de sus tutores en el centro, coincidiendo parcialmente con las ideas de Grande et. al (2017).

5. Referencias bibliográficas

Álvarez, E. Iglesias, M.T. y García, M.S. (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1-2), 65-78.

Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschener, P.A. y Van der Vleuten, C.P.M. (2006). The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-170.

Bodas, E., González, R. y Martín, A.M. (2016). La adquisición de las competencias en el Prácticum II del Máster de Formación del Profesorado a través de las actividades de aprendizaje y de la interacción en la tutoría. En J. Bernal (Coord.), *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 417-421). Zaragoza, España: Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Caso, A.M. y Alonso, M^a.D. (2016). Procedimiento y evaluación del prácticum en la Facultad de Educación de la Universidad de León. *Revista Prácticum*, 1(1), 114-122.

Cebrián, M. y Monedero, J.J. (2014). Evolución en el diseño y funcionalidad de las rúbricas: desde las rúbricas "cuadradas" a las erúbricas federadas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 81-98.

Cebrián, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 31(1), 62-79.

Cid, A. y Ocampo, C.I. (2013). Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía. En L. Iglesias (Coord). *Desarrollo de competencia personales y profesionales en el Prácticum* (pp. 1-36). Lugo: Unicopia.

Colén, M.T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79.

Criado, M^a.J., Marcos, J.L., García, O. y Martínez, R. (2009). El Prácticum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH. *Pulso*, 32, 201-220.

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. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.30.217-237>

Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Gallego, M.J. y Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197-215.

García, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el prácticum: percepciones de

los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>

González, M. (2011). El prácticum en la formación docente: mitos, discursos y realidades. En S. Ramírez, C. A. Sánchez, A. García y M. J. Latorre (Coords.). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria* (pp. 13- 29). Madrid: EOS.

González, M. y Fuentes, E.J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

González, M.L. y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista de Educación*, 35, 131-154.

González, R. y Medina, A. (2017). El desarrollo profesional de los docentes de educación infantil. En A. Medina, A. de la Herrán y M.C. Domínguez (Coords.). *Formación de profesorado de frontera* (pp. 23-58). Madrid: UNED.

González, R., Martín, A.M. y 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.

Grande, M., Arias, A.E. y Vázquez, J.L. (2017). Comparativa entre la autoevaluación del alumno y la evaluación del profesor empleando e-rúbricas en el prácticum. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 606-611.

Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.

Martínez-Figueira, E., Tellado-González, F. y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.

Ongóndo, C. O. y Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the prácticum: A literature review. *Educational Research and Review*, 4(11), 515-524.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 29 de diciembre, 312, 53747-53750. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449.

Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281

Sepúlveda, Ma.P., Gallardo, M., Mayorga, Ma.J. y Madrid, D. (2017). La evaluación del Prácticum: un proceso clave en la

construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110.

Tejada, J., Carvalho, M.L. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. DOI: 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp

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, 91-110.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Valle, J.M. y Manso, J. (2018). El prácticum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.

Vick, M. (2006). It's a difficult matter: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2(34), 181-198.

Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-40.

Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.