

Presentación **Presentation**

La **Revista Prácticum** aborda el estudio, la experimentación, la innovación y la investigación sobre el Prácticum y las Prácticas externas que realizan los estudiantes de todas las áreas (Ciencias de la Salud, Ciencias, Ingenierías, Ciencias Sociales y Humanidades) y todas las titulaciones en sus contextos profesionales. Es una revista que publica los artículos en tres idiomas (Español, Inglés y Portugués) desde un ámbito internacional y con orientación a todos los niveles educativos. Animamos a los docentes e investigadores de todas las áreas a enviar sus trabajos, experiencias e investigaciones sobre las temáticas de la revista. Tendremos dos números que se publicarán uno en junio y el otro en diciembre, pero la revista está abierta en todo momento a recibir contribuciones. Síguenos en [Facebook](#) y [Twitter](#)

Próximos números. Está abierta la recepción de artículos indefinidamente, publicándose en el número abierto en ese momento según el orden de llegada una vez aprobado y maquetado.

Prácticum Journal deals with the study, experimentation, innovation and research on the Practicum and external Practices carried out by students in all areas (Health Sciences, Sciences, Engineering, Social Sciences and Humanities) and all degrees in their professional contexts. It is a journal that publishes articles in three languages (Spanish, English and Portuguese) from an international scope and with orientation at all educational levels. We encourage teachers and researchers in all areas to submit their work, experiences and research on the topics of the journal. We will have two issues, one in June and the other in December, but the journal is open to contributions at any time. Let's follow us [Facebook](#) and [Twitter](#)

Next issue. The reception of articles is open indefinitely, being published in the number opened at that moment according to the order of arrival once approved.

EDITOR (EDITOR IN CHIEF)

Manuel Cebrián de la Serna,
Universidad de Málaga, España

EDITORA-ADJUNTA (CO-EDITOR IN CHIEF)

Manuela Raposo-Rivas, Universidad de Vigo, España

SECRETARÍA TÉCNICA (TECHNICAL SECRETARY)

Ana-Belén Pérez-Torregrosa,
Universidad de Jaén, España

Violeta Cebrián-Robles, Universidad de Málaga, España

Desirée Aguilar Palomo, Universidad de Málaga, España

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL (INTERNATIONAL ADVISORY BOARD)

Fernando Albuquerque Costa,
Universidade de Lisboa, Portugal

Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, España

Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga, España

Antonio Ramón Bartolomé Pina,
Universitat de Barcelona, España

Angel Blanco López, Universidad de Málaga, España

Luis Borges Gouveia, Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Monika Ciesielkiewicz, Universidad Villanueva, España

Raimundo Castaño Calle, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Xavier Carrera Farran, Universidad de Lleida, España

Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España

Gabriela de la Cruz Flores, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Alberto Díaz de Junguitu González de Durana, Universidad del País Vasco, España

Maria do Carmo Duarte Freitas,
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Fiorela Anaí Fernández Otoy,
Universidad Católica de Santo Toribio de Mogroviejo, Perú

Lucila Finkel Morgenstern, Universidad Complutense de Madrid, España

María Jesús Gallego Arrufat,
Universidad de Granada, España

Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia, España

María Obdulia González Fernández,
Universidad de Guadalajara, México

Philippe Gabriel Henri Georges,
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Francia

María Lina Iglesias Forneiro,
Universidad de Santiago de Compostela, España

Joaquim José Jacinto Escola,
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

María Marta Kagel, Universidad Católica De La Plata-UCALP, Argentina

Chee Sern Lai, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia, Malaysia

Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España

Fernando Manuel Lourenço-Martins,
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España

Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España

Ana María Martín Cuadrado,
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Laura Méndez Zaballos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España

María Jesús Movilla Fernández,
Universidad de A Coruña, España

Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela, España

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España

José Antonio Peña Ramos, Universidad de Granada, España

Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España

María Dolores Pesantez Palacios, Universidad Nacional de Educación, Ecuador

María Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal

Milan Pol, Masaryk University, República Checa

Paula Quadros-Flores, Escola Superior de Educação, Oporto, Portugal.

Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln, Alemania

Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

María Luisa Rodicio-García, Universidad de A Coruña, España

Gemma Robleda Font, Escuela Superior de Enfermería Mar Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, España

María Asunción Romero López, Universidad de Granada, España

Mayerly Zulay Ruiz Torres, Universidad de Investigación y Desarrollo -UDI-, Bucaramanga, Colombia

María del Pilar Sepúlveda Ruiz,

Universidad de Málaga, España

Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania

Abel Romeo Suing Ruiz, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Odiljon Sulaymanov, National Center of the Republic of Uzbekistan for Human Rights, Uzbekistan

José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona, España

Joaquín Vázquez García, Universidad Autónoma de Baja California, México

María Guadalupe Veytia Bucheli, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

COMITÉ INTERNACIONAL DE REVISORES (INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD)

La revista cuenta en su comité científico internacional con 60 revisores de más de 10 países y 42 universidades diferentes del mundo. (2023-12).

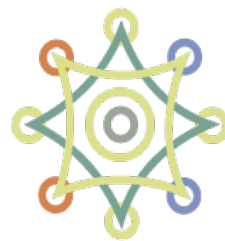
<https://revistas.uma.es/index.php/iop/Revisores>

Tabla de contenidos *Páginas*

Presentación	1-6
The practicum in teacher education at the University of Cologne (Germany) Karl Steffens https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17580	7-16
Prácticum, competencias docentes y educación de calidad: percepción del alumnado María del Mar Sanjuán Roca, Carmen Sarceda Gorgoso https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17713	17-31
El conocimiento previo. Influencia en el Prácticum de Ciencias de la Educación Clara Isabel Fernández-Rodicio, Laura Abellán-Roselló https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17069	32-44
Análisis de la dimensión emocional del estudiantado en las prácticas de magisterio Cristina Picazo-Valencia, María Dolores García-Campos https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17041	45-60
Percepción sobre la orientación en el Prácticum del máster de secundaria Anna M. Monzó Martínez, M. Fernanda Chocomeli, Fernández, M. Pilar Martínez-Agut https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17744	61-76
Análisis integral de las prácticas externas: Perspectiva de tutores y estudiantes	

**La generación de comunidades de conocimiento: el trabajo
de la RedTICPraxis**

Ana María Martín-Cuadrado, Lourdes Pérez-Sánchez, María 92-107
José Latorre-Medina, María do Carmo Duarte-Freitas, Natalia
Fátima Sgreccia, María Obdulia González-Fernández
<https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17737>



The practicum in teacher education at the University of Cologne (Germany)

El prácticum en la formación de los futuros profesores en la Universidad de
Colonia (Alemania)



Karl Steffens
University of Cologne (Germany)

Fecha de recepción: 15/09/2023

Fecha de aceptación: 16/10/2023

Fecha de publicación: 11/12/2023

Abstract

In 2015, universities in the state of Northrhine-Westfalia introduced the semester practicum which was appreciably longer than previous teaching practice. Inspired by a paper by Zabalza Beraza (2016) who suggested that external training practices may be viewed (a) as a curricular component, (b) as a learning situation and (c) as a personal experience, I decided to analyse the semester practicum in teacher education at my university, the University of Cologne, as well as the results of a research project carried out by researcher from the universities of Cologne, Paderborn and Siegen from the point of view of Zabalza Beraza's framework. The framework turned out to be very helpful in organizing findings from official documents and from the research project. At the same time, it seemed that Zabalza Beraza and the initiators of the semester practicum differ slightly with respect to how they perceive the objectives of the practicum in teacher education.

Keywords

Curriculum, empirical research, evaluation, practicum, teacher education.

Resumen

En 2015, las universidades del estado de Northrhine-Westfalia introdujeron el semestre prácticum que era más extendido que las prácticas anteriores. Me inspiró un artículo de Zabalza Beraza (2016) que propuso que se puede mirar a las prácticas externas como (a) componente curricular, (b) como situación de aprendizaje y (c) como experiencia personal. Entonces decidí analizar el semestre prácticum en la formación de los futuros profesores en mi universidad, la Universidad de Colonia, y los resultados de un proyecto por investigadores de las universidades de Colonia, Paderborn y Siegen utilizando la estructura sugerida por Zabalza Beraza. La estructura me ayudó mucho a organizar los contenidos de los documentos oficiales y los resultados del proyecto. Al mismo tiempo, parece que existen diferencias con respecto a cómo perciben Zabalza Beraza y los iniciadores del semestre prácticum los objetivos del prácticum en la formación de los futuros profesores.

Palabras clave

Currículum, investigación empírica, evaluación, prácticum, formación de los futuros profesores.

1. Introduction

Founded in 1388, Cologne University is one of the oldest universities in Germany and also with more than 50.000 students one of the largest. The university hosts six faculties: (1) faculty of management, economics and social sciences, (2) faculty of law, (3) faculty of medicine, (4) faculty of arts and humanities, (5) faculty of mathematics and natural sciences and (6) faculty of human sciences.

Before entering the European Higher Education Area (EHEA), Cologne University offered final degrees for all its careers either as state examination or as diploma or as magister (similar to master) after five to six years of studies. There were examinations after the first part of the studies which students had to pass in order to proceed to the second part, but these examinations did not lead to a certificate which could be used outside the university. Nowadays, all faculties offer university courses at graduate and postgraduate levels (bachelor and master).

Most faculties offer internal as well as external training practices, some of them are mandatory, others are optional. This may be different for different courses in each faculty, i.e. a faculty may offer all four kinds of training practices depending on the specific courses. By and large, students in some study programs are required to participate in external training practices in the faculty of law, of medicine, and of human sciences, notwithstanding the fact that these faculties also offer study programs where students may decide to participate in an external training practice without being obliged to do so.

I have been teaching in the field of teacher education at the university of Cologne for many years and in this paper, I would like to have a closer look at the practicum in teacher education at our university as described in official documents and at results from a longitudinal research project that was carried out at our university and at the universities of Paderborn and Siegen. In doing I will adopt the perspectives Zabalza Beraza (2016) suggested as a framework for analysing external practices.

As Zabalza Beraza suggested in the first issue of Revista Practicum, the practicum in university education and external practices can be analysed from three different perspectives: "(a) as a curricular component that has been incorporated into almost all careers; (b) as a learning situation in which students are expected to develop knowledge and skills that are complementary to those acquired in university classrooms; (c) as a personal experience with great capacity to mobilize students not only intellectually but also emotionally and affectively." (Zabalza Beraza, 2016, p. 2).

2. The practicum in the context of teacher education

Teacher education plays an important role at Cologne University. Although the university is proud to be in a number of clusters of excellence in the fields of medicine, natural sciences and economics, it is also considered to be one of the biggest teacher education institutions in Europe.

The school system in Germany is a bit peculiar and different from school systems in almost all other countries. In general, children enter primary school when they are about six years old.

After four years of primary school, there are four ways to continue: secondary general school (Hauptschule) up to grade 9 and secondary school (Realschule) up to grade 10 at the lower secondary level and for students who are more practically inclined, and academic secondary school (Gymnasium) and comprehensive school (Gesamtschule) up to grade 13 (lower and upper secondary). Students who successfully complete the final examinations in class 13 (Abitur) are eligible to study at a Germany university. There are also professional schools with the aim to train for practical jobs and schools for children with special needs. A more refined description of the German school system can be found in Eckhardt (2021).

It should be pointed out that all educational training is regulated by state laws and therefore differs from state to state in Germany. I will focus on the situation in North-Rhine Westfalia where the University of Cologne is located.

Students who want to be teachers receive their educational training in the Faculty of Human sciences, but pursue their studies of the subjects they later want to teach in the other faculties, predominantly in the faculty of arts and humanities and in the faculty of mathematics and natural sciences. The teacher education program includes three years of undergraduate studies which are concluded with a bachelor degree (bachelor of arts) and two years of graduate studies upon which successful students receive a master degree (master of education).

There is also a post-graduate training in teacher education (Referendariat). Students who received a Master degree continue for 18 months teaching at a school of their choice, already receiving a salary. They receive guidance from the school as well as from state educational centers. This post-graduate training is finalized with a state examination (for more information, see Kuhn, 2023).

During their studies, teacher students receive guidance from the university's Center for Teacher Education (Zentrum für Lehrer*innenbildung). The center offers counselling, coaching and mentoring for students, in-person as well as online, and provides teacher students with a large array of online information thus helping them to organize their studies as well as their external training practices.

The following two tables show how the practicum is situated in the curriculum for preservice teacher students.

Table 1

Curriculum for undergraduate (bachelor) studies for preservice teacher

Bachelor of arts (3 years)	Credit points
First subject (e.g. mathematics)	69 CPs
Second subject (e.g. biology)	69 CPs
Education	18 CPs
2 teaching practica	12 CPs

Bachelor of arts (3 years)	Credit points
Bachelor thesis	12 CPs
Total	180 CPs

Note. Humanwissenschaftliche Fakultät (2022a, p.3).

The information in Tables 1 and 2 relates to students who want to be teachers at academic secondary schools (Gymnasium). Curricula for students who want to teach in other types of schools slightly differ.

Table 2

Curriculum for graduate (master) studies for preservice teacher

Bachelor of arts (3 years)	Credit points
First subject (e.g. mathematics)	27 CPs
Second subject (e.g. biology)	27 CPs
Education	12 CPs
Semester teaching practicum (Praxissemester)	33 CPs
Teaching migrant children and youths	6 CPs
Master thesis	15 CPs
Total	120 CPs

Note. Humanwissenschaftliche Fakultät (2022b, p.3).

As can be seen, much importance is given to the subject matters the students later want to teach (138 of 180 credit points in undergraduate studies, 54 of 120 credit points in graduate studies). Studies in the field of education receive less attention, and the same is true of the practicum, although the situation is much better in the graduate studies.

2.1. The teaching practicum at undergraduate level

At the undergraduate level, teacher students are obliged to participate in an orientation practicum and in a practicum in different professional fields. The orientation practicum should be completed in the first two semesters. During the orientation practicum, students are to attend a school for five weeks in order to experience and reflect on school life from a teacher's

point of view (Humanwissenschaftliche Fakultät, 2022a, p.4). Students also take part in an accompanying class at the university which is to help them organize their experiences. They have to complete a portfolio where they document their activities and note their reflections. The portfolio will serve as a base for their evaluations.

The professional fields practicum is supposed to be completed in the fourth semester. It is intended to allow teacher students to engage in educational activities outside school for at least four weeks and to reflect on these. Like in the orientation practicum, teacher students attend an accompanying class at the university and are asked to document their activities and reflect on these in the form of a portfolio (Humanwissenschaftliche Fakultät, 2022a, p.7).

2.2. The teacher practicum at graduate level

During their graduate studies, teacher students have to participate in a practicum that last a whole semester (semester practicum, Praxissemester). In preparation for the semester practicum, students have to attend four different courses during the semester preceding the semester practicum. One of the most important tasks during the pre-semester is to develop a first draft for study project students are expected to conduct during the semester practicum in the school to which they will be assigned. This draft should include the research topic, research question, research design, and suggestions for data analysis and interpretation (Humanwissenschaftliche Fakultät, 2022b, p.7). The underlying idea is that students should engage in a process of investigative learning (forschendes Lernen, Huber, 2009), i.e. their learning activities should be grounded in empirical research (cf. ZfL, 2021) thus helping them to reflect on their own professional development with a scientific mind (Drahmann et al., 2018).

While carrying out the proposed research project is one of the main tasks during the semester practicum, teacher students also take part in school activities like preparing and teaching a class. They are required to keep an eportfolio where they document their activities and reflect on these. At the end of the semester practicum, students are interviewed by representatives from their schools and from centers for practical teacher education (Zentren für schulpraktische Lehrerbildung). At university level, their research reports and their eportfolios are being evaluated as part of the final exam for the semester practicum.

3. An empirical study to evaluate the semester practicum for preservice teachers

The semester practicum was introduced in Cologne university as well as in other universities of North-Rhine Westfalia in 2015. There were practica before, but with lesser duration. To evaluate the impact of the semester practicum, a longitudinal research project “Learning to Practice (LtP)” was carried out by researchers from the universities of Cologne, Paderborn and Siegen in 2016, headed by Johannes König from Cologne university. The project aimed at answering the following research questions:

1. How can the semester practicum be described as a learning opportunity, i.e. how can central characteristics of the semester practicum as a learning opportunity be used to describe its opportunities, its use and its learning outcomes?
2. Comparing specific characteristics of professional competencies of teacher students at the beginning and at the end of the five months period of the semester practicum, what

changes will be observed?

3. How do central characteristics of the semester practicum as a learning opportunity impact the changes in specific indicators of professional competencies of the teacher students? (König & Rothland, 2018, p. 26).

A total of 810 students from the universities of Cologne, Paderborn and Siegen who had enrolled in the semester practicum during the summer semester 2016 participated in the study. They received questionnaires either as online or as paper-and-pencil versions. 588 students filled in the questionnaires before the semester practicum, 631 after; there were 409 students who responded to the questionnaires both times (Darge et al., 2018).

The questionnaires covered different aspects:

1. Individual characteristics like demographic variables, pre-existing educational experiences, professional motivation and expectations regarding the semester practicum.
2. Curricular coherence, i.e. the overlap of university and school curricula, and the degree of agreement of counselling by university and school staff.
3. Making use of the semester practicum as a learning opportunity, like time invested and learning-related activities.
4. Products of learning, with indicators being assessment of one's own teaching and the study project.
5. Output: results of learning: professional knowledge, self-assessment of competence, professional self-concept, self-efficacy as a teacher, flow while teaching, enjoying school, teaching believes, feelings of burnout, confidence regarding choice of profession (Darge et al., 2018).

Based on their empirical findings, the researchers arrived at the following conclusions:

1. School factors seem to be more important for learning activities and their outcomes in the semester practicum than the education provided by the university and the Center for Teacher Education.
2. The mentoring and counselling of teachers in school are of primary importance.
3. The often discussed gap between university life and school life is reflected in the lack of coherence between university and school curriculum.
4. The semester practicum seems more effective in supporting socialization and adaptation to school life than to foster the development of general competencies.
5. There are distinct differences between teacher students with respect to how they handle the demands of the semester practicum.
6. The effects of the semester practicum show more clearly with regard to affective-motivational competencies than with regard to cognitive characteristics.
7. Not all of the objectives of the semester practicum as stated by the Ministry of Education when introducing the semester practicum could be shown to have been achieved (König & Rothland, 2018, p. 43).

4. Discussion

The researchers carrying out the project used sophisticated multivariate methods to capture the complexity of the field. It was not my intention to focus on these or to review all

the outcomes of the project; these have been described in detail in the various chapters of the report published by König et al. (2018). Neither did I consider other empirical research on the teacher practicum although I am aware of its existence (e.g. Cohen et al., 2013; Lawson, 2015). Rather, I wanted to look at the project's findings from the point of view that Zabalza Beraza (2016) suggested, namely that external training practices which are part of the study programs of many universities may be viewed (a) as a curricular component, (b) as a learning situation and (c) as a personal experience (Zabalza Beraza, 2016, p. 2).

4.1. The semester practicum as a curricular component

The semester practicum as it was introduced in 2015 is well established in the curricula for teacher education at the University of Cologne. I described this and other external training practices in the context of teacher education in the preceding section. However, as König and Rothland (2018, p.45) note, there is little communality between university curriculum and school curriculum. Teaching and the acquisition of knowledge and skills in university and in school still seem to take place in two different worlds.

4.2. The semester practicum as a learning situation

The study project students were to carry out is considered to be a major learning opportunity. Based on the idea of investigative learning, the study project is expected to help students develop a scientifically reflective approach to their practical work. Research topics included school students (68,5 %), teaching in class (37,0 %), teachers (10,9 %) and school as an institution (7,3 %) (Drahmann et al., 2018, p.123). Students' reports on their study projects were analysed using a content-analytic approach. It would have been interesting to see how they evaluated their study project as a learning opportunity and to know how they self-assessed their learning gains.

Teaching is certainly another learning opportunity. The research project showed that pedagogical knowledge increased significantly over time (König et al., 2018, p.309). Students were also asked to self-assess the quality of their teaching and it turned out that self-assessment of teaching quality correlated significantly and positively with pedagogical knowledge as tested at the end of the semester ETP (König et al., 2018, p. 315). Over time, also general education knowledge and self-assessment of competencies in teaching, educating, assessing and innovation increased significantly (Seifert et al., 2028, p. 336 f.).

4.3. The semester practicum as a personal experience

As mentioned in the introduction, Zabalza Beraza believes that external training practices as a personal experience should have "a great capacity to mobilize students not only intellectually but also emotionally and affectively." (Zabalza Beraza, 2016, p. 2). There are a number of findings in the research project that support his expectation.

Students' professional self-concept was studied with respect to subject to teach, education, diagnosing, innovating, media and counselling. It turned out that over time, students' professional self-concepts became significantly more positive (Rothland & Straub, 2018, p. 147). Also, students showed a significant increase in their professional self-efficacy beliefs as well as in their conviction that they had chosen the correct profession (Seifert & Schaper, 2018, p. 210).

Students were also asked how much they enjoyed being in school. While their responses were very positive from the beginning, their feelings did not change over time (Darge et al, 2018, p. 251). Nonetheless, teaching may be perceived as being demanding, but emotional exhaustion and lack of achievement decreased significantly over time (Römer et al., 2018, p. 278).

5. Conclusions

The introduction of the semester practicum in North-Rhine Westfalia in 2015 indicates that the teaching practicum is considered to be of prime importance in the teacher education programs that our university offers. Inspired by the publication of Zabalza Beraza (2016) on the practicum in university education, I have analysed the practica that are part of the teacher education programs of our university as well as an empirical study on the semester practicum that was carried out by researchers from our university and from the universities of Paderborn and Siegen. The frame of perspectives that Zabalza Beraza had suggested proved to be very helpful in this endeavor.

At the same time, I had the feeling that Zabalza Beraza and the initiators of the semester practicum differ slightly with respect to how they perceive the objectives of the practicum in teacher education. Zabalza Beraza expects.

- that the practicum should bring teacher students closer to the culture of the profession for which they are being trained,
- that their experiences during the practicum should help them to understand better what they are learning in their university's classes and seminars,
- and that the practicum provides them with educational experiences that are new and complementary to those offered by their universities (Zabalza Beraza, 2016, p.22).

Cologne university has issued regulations which are based on legislation initiated by the Ministry of Schools and Further Education in North-Rhine Westfalia. According to these regulations, after the semester practicum teacher students should be able:

- to plan, carry out and reflect basic elements of teaching and learning in school based on the specific subject sciences, their didactics and educational science,
- to apply and reflect concepts and procedures of assessing achievement, educational diagnostics and individual support,
- to be aware of school's educational goals and to help attaining them,
- to plan, carry out and evaluate theory-based explorations in the context of school and to develop from experiences in school theory-based questions,
- to develop a professional self-concept (Universität zu Köln, 2023, p.5).

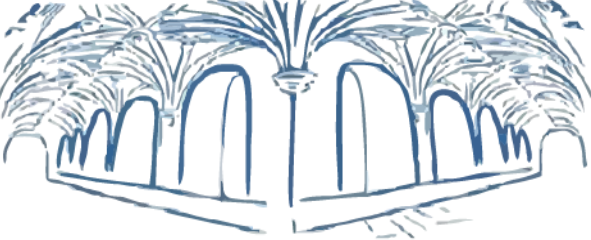
It seems to me that Zabalza Beraza's point of view is that teacher students should participate in a school's culture, gaining experiences that are different from the ones they make in the university, but which could help them to arrive at a better understanding of the theoretical knowledge that universities provide. In contrast, the idea of the semester practicum seems to be to help students view their experiences and their activities in school through the theory-oriented looking glass of their university. It would certainly be interesting to investigate empirically which of the two approaches serve teacher students better.

Bibliographical references

- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching education*, 24(4), 345-380. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Darge, K., Festner, D., Straub, S., König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (2018). Anlage und Durchführung des Verbundprojekts Learning to Practice. In J. König, M., Rothland & N. Schaper, N. (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (63-85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_2
- Darge, K., Valtin, R., Kramer, Ch., Ligtvoed, R., & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differentiellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. In J. König, M., Rothland & N. Schaper, N. (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (241-264). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_9
- Drahmann, M., Zorn, S.K., Rothland, M., & König, J. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. In J. König, M., Rothland & N. Schaper, N. (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (115-134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_4
- Eckhardt, T. (2021) (Ed). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2018/2019. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. <https://acortar.link/hZP4Ue>
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Eds.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (9-35). UniversitätsVerlagWebler. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2905203>
- Humanwissenschaftliche Fakultät (2022a). *Modulhandbuch Bildungswissenschaften. Bachelor of Arts. Lehramt and Gymnasien und Gesamtschulen*. Universität zu Köln. <https://acortar.link/K325D0>
- Humanwissenschaftliche Fakultät (2022b). *Modulhandbuch Bildungswissenschaften. Master of Education. Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*. Universität zu Köln. <https://acortar.link/L9zZss>
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Eds.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M., Rothland & N. Schaper, N. (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (1-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Kuhn, a. (2023). *Lehramtsausbildung. Die wichtigsten Fragen rund um das Referendariat*. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://acortar.link/x9Rw2F>
- Lawson, T., Cakmak, M., Gümdüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens im Praxissemester. In J. König, M., Rothland & N. Schaper, N. (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (260-286). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658->



19536-6_10

- Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Konzepte im Praxissemester. In J. König, M., Rothland & N. Schaper, N. (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (135-163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Seifert, A., & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartung und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. In J. König, M., Rothland & N. Schaper, N. (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (195-222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7
- Seifert, A., Schaper, N., & König, J. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König, M., Rothland & N. Schaper, N. (Eds.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (325-347). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_12
- Universität zu Köln (2023). *Gemeinsame Ordnung der Universität zu Köln für das Praxissemester*. <https://acortar.link/IW4Jww>
- Zabalza Beraza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8254/7643>
- ZfL Zentrum für LehrerInnenbildung (2021). *Das Studienprojekt im Praxissemester. Prozessorientierte Handreichung für Studierende*. Universität zu Köln. <https://acortar.link/otE5lx>



Prácticum, competencias docentes y educación de calidad: percepción del alumnado

Practicum, teaching competencies and quality education: students' perception

 María del Mar Sanjuán Roca¹,  Carmen Sarceda Gorgoso²

1 Universidade de Santiago de Compostela (España)

2 Universidade de Santiago de Compostela (España)

Fecha de recepción: 04/10/2023

Fecha de aceptación: 03/12/2023

Fecha de publicación: 30/12/2023

Resumen

Los ODS son metas globales establecidas por la ONU para alcanzar un futuro sostenible, esto implica un determinado enfoque educativo y al profesorado como elemento central de esta innovación, lo cual pone el foco de atención en su formación. El estudio exploratorio que se presenta tiene como objetivo describir la percepción de los estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la USC (curso 2022-23) sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con los ODS durante su período de prácticas. De corte cuantitativo y con el cuestionario como instrumento para la recogida de información, los resultados obtenidos muestran que los participantes consideran el prácticum como escenario de desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con los ODS e identificaron áreas de mejora, como puede ser la necesidad de desarrollar sus habilidades para planificar y diseñar actividades de aprendizaje sobre los ODS y para trabajar en colaboración con otros profesionales.

Palabras clave

Competencias docentes, desarrollo sostenible, educación de calidad, formación inicial del profesorado, Prácticum.

Abstract

The SDGs are global goals established by the UN to achieve a sustainable future, this implies a certain educational approach and teachers as a central element of this innovation, which puts the focus on their training. The exploratory study presented aims to describe the perception of students of the master's degree in Secondary Education Teaching at USC (academic year 2022-23) about the development of professional teaching competencies related to the SDGs during their internship period. Quantitatively and with the questionnaire as an instrument for collecting information, the results obtained show that the participants consider the practicum as a scenario for the development of professional teaching competencies related to the SDGs and identified areas for improvement, such as

the need to develop their skills to plan and design learning activities on the SDGs and to work in collaboration with other professionals.

Keywords

Teaching skills, sustainable development, quality education, initial teacher training, Practicum.

1. Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible entraron en vigor el 1 de enero de 2016. Esta Agenda fue aprobada por los dirigentes mundiales en una cumbre histórica de las Naciones Unidas celebrada en Nueva York del 25 al 27 de septiembre de 2015, con la participación de más de 150 líderes mundiales.

Los ODS retoman los Objetivos de Desarrollo del Milenio del 2000, con los que comparten la finalidad de poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas de las personas en todo el mundo. Sin embargo, los ODS son más ambiciosos y abarcan un conjunto más amplio con 17 objetivos y 169 metas, conjugando las tres dimensiones del desarrollo sostenible (económica, social y ambiental) como se explicitó en la Resolución aprobada por las Naciones Unidas en 2015.

Con relación a la educación, se contempla la necesidad de avanzar hacia un mundo en el que la alfabetización sea universal, con acceso equitativo y generalizado a una educación de calidad, inclusiva e igualitaria en todos los niveles del sistema (infantil, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional), y que se concretará en el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En esta línea, la meta 4.7 se compromete a que, en el año 2030

todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Naciones Unidas, 2015, p.20).

El último informe sobre el avance en el cumplimiento de los ODS (Eurostat, 2023) muestra que, en lo que respecta al ODS 4 se ha producido un progreso moderado, poniéndose de manifiesto la relevancia de la formación de los docentes en educación para el desarrollo sostenible. Aunque se ha trabajado en la integración de estos contenidos en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, lo cierto es que todavía existen retos en cuanto a la implementación efectiva.

Los organismos internacionales llevan años destacando la importancia de un profesorado de calidad para la mejora de los sistemas educativos. Este interés se ha renovado en la actualidad debido, entre otros factores, a los nuevos desafíos que la educación debe afrontar. La UNESCO (2019) destaca la necesidad de introducir cambios en la formación inicial del profesorado para que los futuros docentes estén preparados para afrontar los retos de la actual crisis ambiental, la diversidad y las desigualdades. Como ha expresado Guardedeño et al. (2022)

No se debe olvidar que, a través de la educación, en la que tendrán un papel primordial

los futuros docentes, se puede contribuir al disfrute pleno de todos los derechos humanos, y a la concienciación y consecución de todos los objetivos para conseguir el máximo bienestar de la población junto con el desarrollo sostenible del planeta (p. 10)

Así las cosas, la educación se entiende como motor de cambio de la sociedad y el profesorado ha de asumir su papel dinamizador y facilitador para la adquisición de una visión adecuada de los problemas y desafíos que afectan a la humanidad (Sáenz-Rico de Santiago et al., 2023), así como agente innovador y transformación social (Castro-Zubizarreta et al., 2022), lo que requiere de una formación adecuada capaz de dar respuesta efectiva a los retos que se plantean en la sociedad actual. En este sentido, coincidimos con López Esteban (2022), en que esta respuesta debe tener un enfoque multidimensional con intervenciones coordinadas e integrales y en las que las universidades tienen un gran protagonismo cuando se trata de formar a futuros docentes desde el enfoque por competencias asumido en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Estas competencias docentes, junto con las competencias específicas relacionadas con la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos y la cultura de paz, proporcionan una base sólida para que los docentes puedan guiar y apoyar a sus estudiantes en la consecución de la meta 4 de los ODS (UNESCO, 2016).

Teniendo todo ello como referente, en este trabajo, se presentan los resultados de un estudio exploratorio que forma parte de una investigación más amplia dirigida a analizar la influencia del período de prácticas en centros educativos en el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con los ODS, en concreto con el ODS 4 y su Meta 4.7.

2. Método

2.1. Objetivos

El estudio pretende los siguientes objetivos:

1. Determinar el nivel de desarrollo de competencias profesionales docentes, relacionadas con la meta 4.7 del ODS 4, más relevantes para el trabajo docente durante las prácticas en centros educativos.
2. Evaluar el grado de adquisición de conocimientos sobre la meta 4.7 del ODS 4 y las posibilidades por parte de los estudiantes del máster de secundaria de integrarlos en las prácticas realizadas.
3. Evaluar la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con la meta 4.7 del ODS 4 durante sus prácticas en centros educativos.

2.2. Población y muestra

El estudio piloto se realizó con la colaboración de 31 estudiantes que cursaron su Prácticum II del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Enseñanzas de Idiomas durante el curso 2022-2023, de una población de 240 estudiantes de los que 179 pertenecían al Campus de Santiago de Compostela y 61 al campus de Lugo. En consonancia con este dato la mayoría de los participantes (80.6%) cursaron su máster en el campus de Santiago, mientras que un 19.4% lo hicieron en el campus de Lugo.

La muestra, pese a su tamaño reducido, es equitativa y representativa en términos de distribución. Por ello, los resultados del estudio piloto son válidos para la población objetivo.

La muestra está compuesta por una mayoría de mujeres (87.1%). En cuanto a la edad, la

mayoría de los participantes son jóvenes de 25 años o menos (58.1%). El 22.6% se encuentra en el rango de edad de 26 a 30 años, y los grupos de edad de 31 a 35 años, 36 a 40 años y más de 40 años representan proporciones más pequeñas de la muestra (12.9%, 3.2% y 3.2%, respectivamente).

En cuanto al nivel académico alcanzado, el porcentaje más alto de respuesta (80.6%) está en posesión de un grado o licenciatura. El 6.5% cursó una diplomatura y un 9.7% alcanzó el título de doctor/a.

Los participantes del estudio piloto se distribuyen en varias especialidades del Máster Universitario de manera bastante equilibrada. Las especialidades más comunes son Ciencias experimentales y matemáticas (22.6%) y Lenguas e literaturas (25.8%); Arte, Ciencias sociales y humanidades, Formación profesional y Orientación educativa tienen representaciones más bajas en la muestra, oscilando entre el 8.5% y el 9.7%.

En cuanto al tipo de centro en el que realizaron las prácticas, el 80.6% lo hizo en un Instituto de Educación Secundaria (IES), un 12.9% en un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP), mientras que un 6.5% las cursaron en otro tipo de centro educativo. En coherencia con estos datos, la mayor parte (41.9%) llevó a cabo el Prácticum II en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), seguido por un 35.5% que lo hizo en Bachillerato. Por su parte, Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior, así como otras etapas, tienen representaciones más bajas en la muestra, oscilando entre el 3.2% y el 12.9%.

2.3. Diseño de investigación

El diseño de investigación es de corte cuantitativo y descriptivo ya que se pretende describir la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con los ODS durante su período de prácticas, a través de la recopilación y análisis estadístico para responder a las preguntas de investigación. Para la recogida de información se utilizó la técnica de encuesta.

Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva, que permitió describir las características de la muestra y los resultados de las preguntas planteadas. Para ello, se utilizó el paquete estadístico SPSS 25.0 para Windows.

2.4. Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido el “Cuestionario sobre competencias profesionales docentes y ODS”, elaborado *ad hoc* para la presente investigación, en la línea de estudios precedentes como los de Guardado et al. (2022), Sáenz-Rico de Santiago et al. (2023), entre otros, en los que se recoge información sobre el grado de conocimiento sobre los ODS y las dificultades que encuentran a nivel curricular y organizativo para su inclusión en las aulas. Se utilizó un cuestionario con escala de medida tipo Likert y graduación de cinco puntos, que permite gran versatilidad, eficiencia y posibilidad de generalización de los resultados de opinión de la población investigada sobre las variables objeto de estudio.

Una vez diseñado el instrumento se procedió a su validación de contenido en dos fases:

- En una primera fase, mediante un juicio de 5 expertos con experiencia contrastada en el ámbito de la formación del profesorado y el desarrollo competencial. Dichos expertos poseen un coeficiente de competencia que en todos los casos es superior a 0,8.

Antes de su aplicación en la siguiente fase, se sometió a la evaluación del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela y fue informado favorablemente

(Código: USC 36/2023).

- En la segunda fase se llevó a cabo una prueba piloto a 15 estudiantes del Máster de Profesorado, a fin de determinar la comprensión y claridad de los enunciados, no teniendo la necesidad de realizar modificaciones significativas al respecto.

El “Cuestionario sobre competencias profesionales docentes y ODS” tiene dos partes diferenciadas:

1. Una primera parte, sociodemográfica y académica, donde se recaban datos sobre la edad, el género, el nivel académico más alto, la especialidad cursada en el máster, el campus del máster, el tipo de centro educativo para el Prácticum, las etapas o ciclos del Prácticum II y los departamentos donde se realizó el Prácticum.
2. El resto de las preguntas planteadas en diferentes secciones, y situadas en las percepciones sobre el desarrollo sostenible y la EDS, donde se formulaban 10 preguntas con una escala Likert de 5 puntos (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutro, de acuerdo, totalmente de acuerdo). Las preguntas abarcaban diferentes aspectos como los conocimientos teóricos, las competencias profesionales docentes, las estrategias pedagógicas innovadoras, las competencias digitales, los temas ambientales actuales, los impactos del desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género y la diversidad cultural.

El cuestionario se elaboró siguiendo las recomendaciones de la UNESCO (2017) sobre las competencias clave para los objetivos de desarrollo sostenible. Más concretamente, se contemplaron tres secciones: integración de Competencias Profesionales Docentes; adquisición de conocimientos y su integración en las prácticas, y percepción del desarrollo de competencias profesionales docentes.

Para la aplicación del instrumento, que tuvo lugar durante la segunda quincena del mes de junio de 2023, se contó con la colaboración del profesorado implicado en la asignatura Prácticum II, quien trasladó, a través del Campus Virtual, el cuestionario al alumnado.

3. Análisis de datos

El primer objetivo se centraba en *determinar el nivel de integración de competencias profesionales docentes, relacionadas con la meta 4.7 del ODS 4, más relevantes para el trabajo docente durante las prácticas en centros educativos.*

Las respuestas ofrecidas muestran que a mayoría de los participantes (61.3%) están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que, durante las prácticas en centros educativos, pudieron *integrar eficazmente sus conocimientos teóricos en la planificación y desarrollo de las clases* (afirmación 1). Lo que sugiere que se sienten capaces de operativizar sus conocimientos teóricos durante dichas prácticas en los diferentes centros educativos y que, además, la formación teórica proporcionada parece estar relacionada de manera efectiva con la aplicación práctica en el aula. Además, un porcentaje elevado, casi el 50% de los participantes (48.4%) están de acuerdo que *las competencias adquiridas en su máster fueron relevantes para su desempeño en las prácticas* (afirmación 3), preparándolos bajo su valoración, de manera efectiva para sus roles docentes.

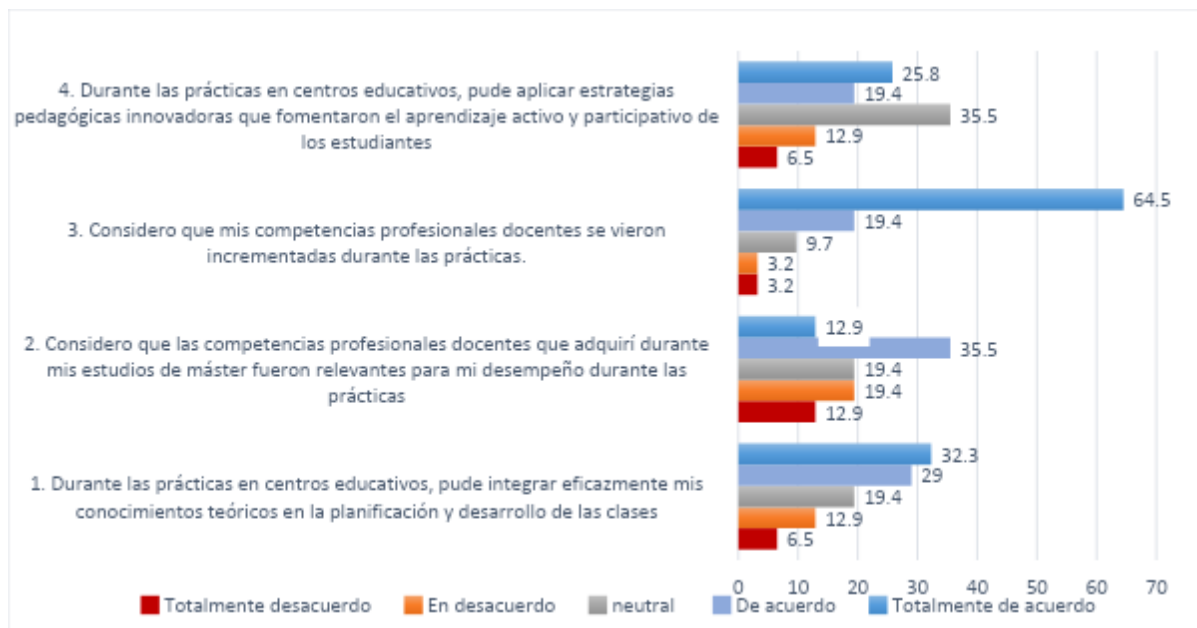
Al plantearles si sus *competencias profesionales docentes se vieron incrementadas durante las prácticas* (afirmación 4), el 64.5% están totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que sugiere que las prácticas en centros educativos tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de sus competencias profesionales docentes, lo que las plantea como una experiencia enriquecedora y efectiva.

Por otro lado, un número significativo de participantes (35.5%) están en acuerdo con la

afirmación referida a que han tenido éxito en *la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras* (afirmación 3) durante sus prácticas. Sin embargo, también es importante resaltar que un porcentaje considerable (19.4%) se encuentra en desacuerdo, lo que podría sugerir áreas de mejora en la formación relacionada con estrategias pedagógicas innovadoras.

Gráfico 1

Datos afirmación 1-4



Con respecto a la afirmación referida a las *competencias digitales* (afirmación 5), los resultados muestran una distribución bastante equilibrada de respuestas. Aproximadamente un tercio de los participantes (32.3%) están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, lo que podría indicar que algunos participantes pueden no sentirse completamente seguros en el uso de tecnologías de la información y comunicación en el contexto educativo.

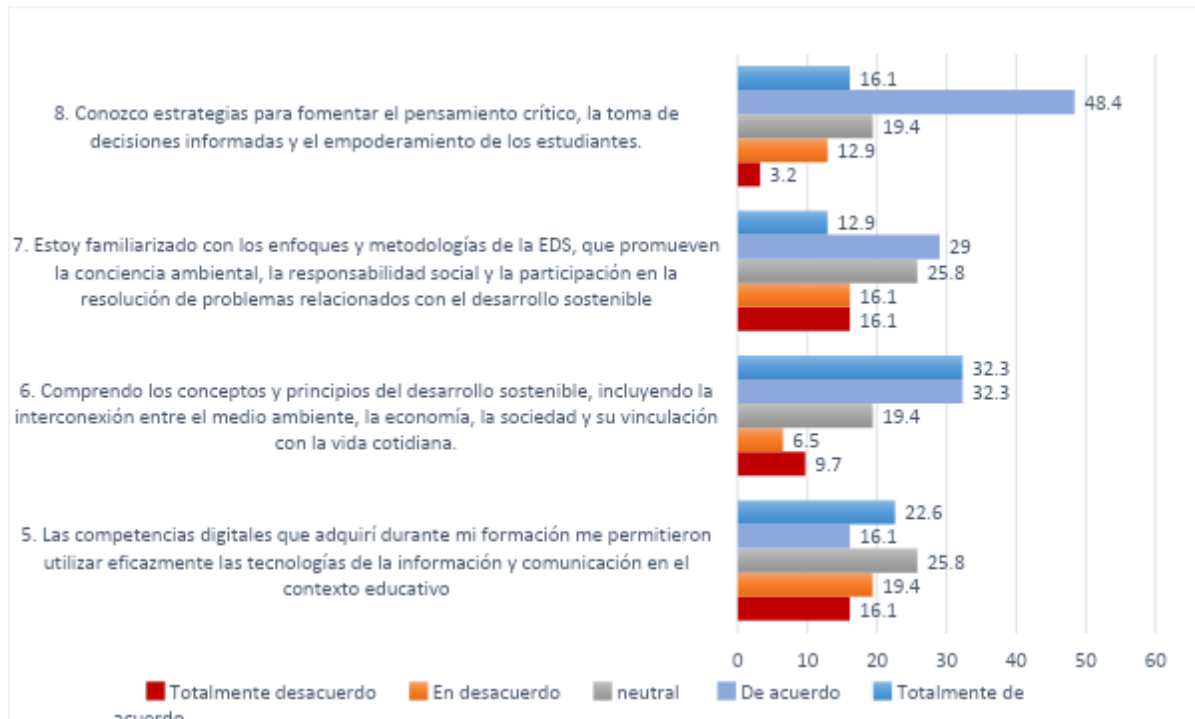
Por otro lado, la mayoría (64.5%) está de acuerdo o totalmente de acuerdo con una comprensión sólida de los *conceptos y principios del desarrollo sostenible* (afirmación 6). Esto es esencial, especialmente en el contexto actual de la educación para el desarrollo sostenible.

El alumnado parece estar, en general, *familiarizado con los enfoques de la Educación para el Desarrollo Sostenible* (EDS) (afirmación 7), con un 41.9% de acuerdo y un 29.0% de desacuerdo. Esto sugiere que algunos participantes pueden requerir una mayor familiaridad con estos enfoques.

Sobre su conocimiento sobre *estrategias para fomentar habilidades importantes como el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas* (afirmación 8), el 48.4% están de acuerdo con esta afirmación, lo que sugiere que tienen conocimientos suficientes.

Gráfico 2

Afirmaciones 5-8



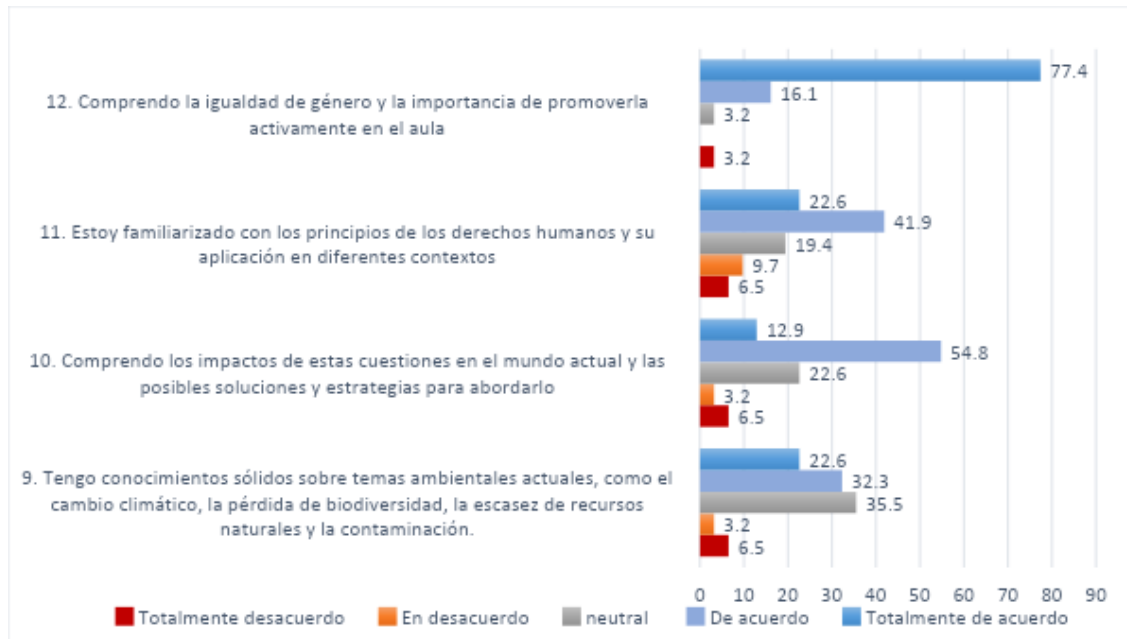
Las respuestas del 32.3% de los participantes fueron en el sentido de estar de acuerdo en que tienen *conocimientos sólidos sobre temas ambientales actuales* (afirmación 9). Sin embargo, un 35.5% de los participantes se encuentra en una posición neutral, lo que podría indicar la necesidad de reforzar la formación en estos temas. Y, más del 50% consideran que tienen una *comprensión sólida de los impactos y soluciones relacionados con problemas ambientales* (afirmación 10), en concreto el 54.8% están de acuerdo con esta afirmación, aspecto importante en el contexto de la educación para el desarrollo sostenible.

También en una proporción alta (41.9%) están de acuerdo con la afirmación referida a la *familiaridad con los principios de los derechos humanos* (afirmación 11). Sin embargo, un 22.6% se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, lo que podría sugerir que algunos participantes puedan necesitar más formación en este ámbito.

Al preguntar sobre la comprensión en temas de género, la mayoría de los participantes (77.4%) están totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que indica un alto nivel de conciencia sobre *la igualdad de género y su importancia en la educación* (afirmación 12).

Gráfico 3

Afirmaciones 9-12



Un número significativo de participantes (38.7%) está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación que se refiere a la discriminación y violencia de género, lo que sugiere que podría ser necesario brindar más formación en la *prevención y abordaje de la discriminación y violencia basadas en el género* (afirmación 13).

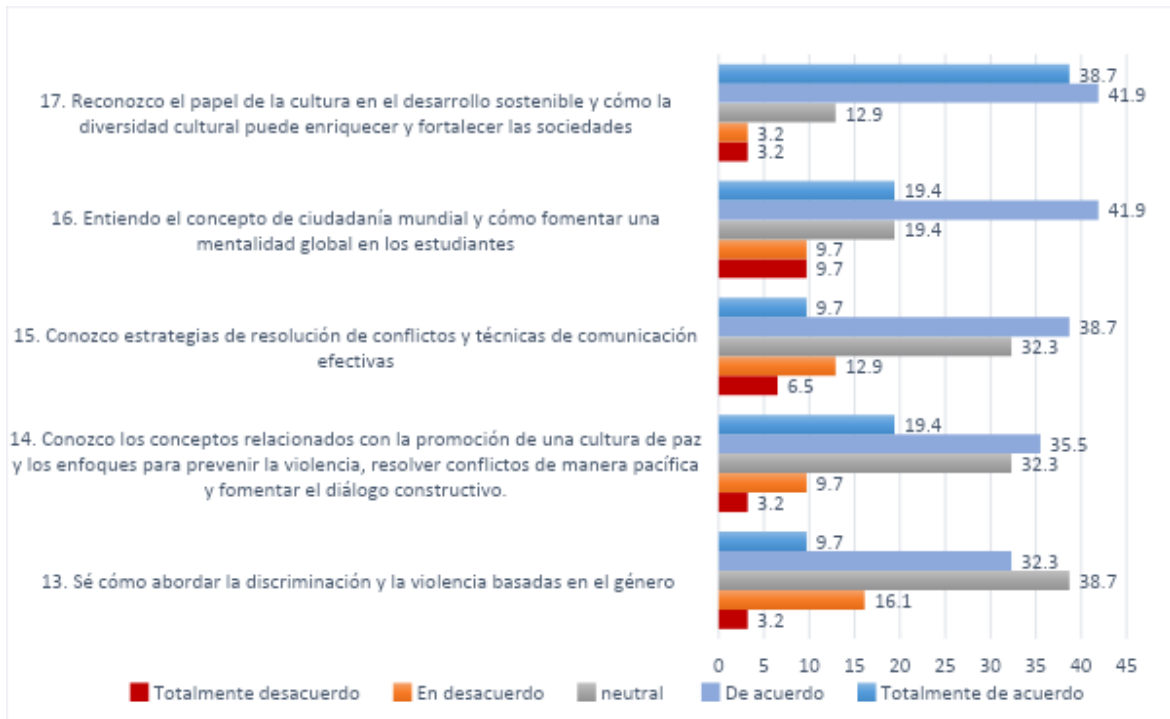
Lo mismo encontramos cuando presentamos la afirmación sobre conceptos relacionados con la promoción de la cultura de la paz y los enfoques para prevenir la violencia, ya que un número considerable de participantes (32.3%) se encuentra en una posición neutral, lo que podría indicar que algunos participantes pueden necesitar más *conocimientos sobre estos conceptos relacionados con la cultura de paz* (afirmación 14).

Sin embargo, dan respuestas intermedias si más allá de los conceptos se habla de estrategias para resolución de conflictos, así un número significativo de participantes (32.3%) está en una posición neutral en esta afirmación, lo que sugiere que algunos participantes pueden requerir *más formación en estrategias de resolución de conflictos y comunicación efectiva* (afirmación 15).

Ante la afirmación referida a la ciudadanía mundial y cómo fomentar una mentalidad global en los estudiantes, recogemos respuestas en que la mayoría de los participantes (41.9%) están de acuerdo con esta afirmación, lo que indica una *comprensión general del concepto de ciudadanía mundial y cómo promoverlo en el aula* (afirmación 16). Y, lo mismo sucede al plantear el papel de la cultura o de la diversidad cultural, ya que el 41.9% están de acuerdo con esta afirmación, lo que sugiere un *reconocimiento del papel de la cultura en el desarrollo sostenible* (afirmación 17).

Gráfico 4

Afirmaciones 13-17



El segundo objetivo pretende *Evaluar el grado de adquisición de conocimientos sobre la meta 4.7 del ODS 4 y las posibilidades por parte de los estudiantes del máster de secundaria de integrarlos en las prácticas realizadas*. Con relación a él, se preguntó sobre el nivel de conocimiento sobre los ODS. La mayoría de los participantes calificaron su nivel de conocimiento sobre los ODS como "Algo" (38.7%) o "Bastante" (38.7%). Solo un pequeño porcentaje indicó tener "Mucho" conocimiento (3.2%). Por otra parte, el 19.3% afirma que su conocimiento es "Poco" (16.1%) o "Nada" (3,2%).

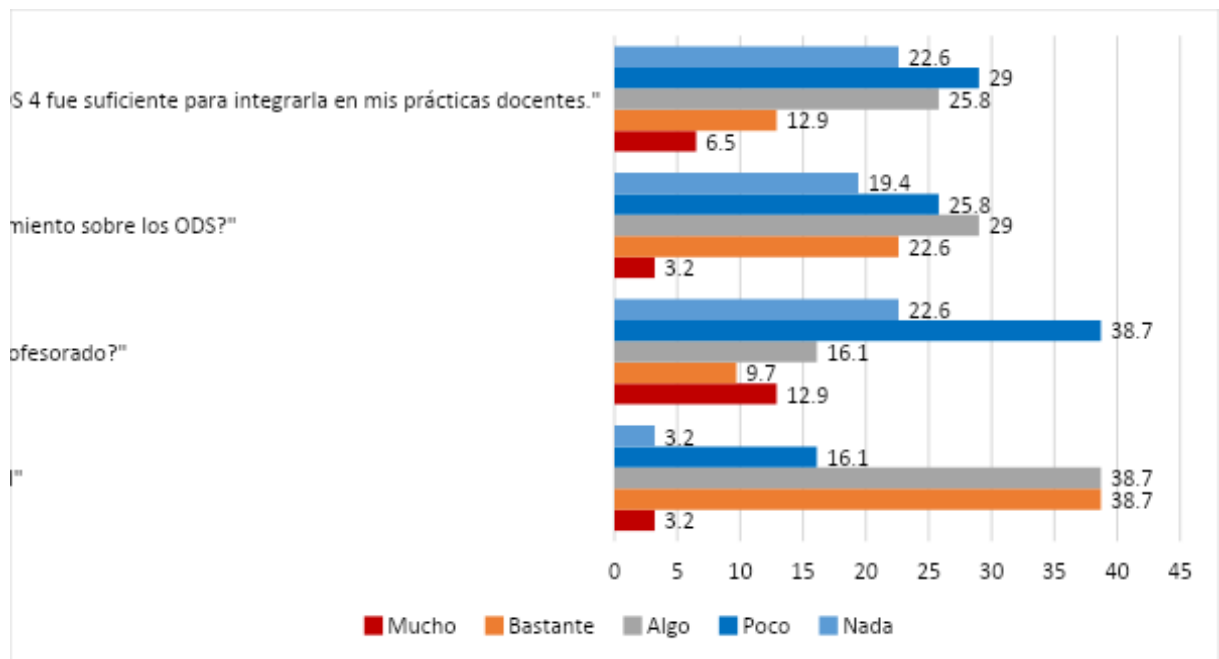
También se les planteó cuál era su nivel de conocimiento de los ODS antes de iniciar el Máster y un porcentaje significativo de participantes (38.7%) indicó que tenía "Poco" conocimiento sobre los ODS antes de realizar el Máster de Profesorado. Algunos participantes (22.6%) afirmaron no conocer los ODS en absoluto ("Nada"). Destacaremos que un pequeño porcentaje tenía "Mucho" conocimiento previo (12.9%) o "Bastante" (9.7%). Por último, un 16.1% dijo tener "Algo" de conocimiento sobre los ODS.

Tras recoger información sobre su conocimiento y en qué medida era anterior al Máster, se les presentó una afirmación sobre si *el Prácticum había contribuido a incrementar estos conocimientos* y en un porcentaje alto (29.0%) sintieron que el Prácticum contribuyó "Algo", seguidos de algunos participantes (22.6%) afirmaron que contribuyó "Bastante". Pero destaca que un porcentaje pequeño (3.2%) indicó que contribuyó "Mucho" frente a un grupo significativo (25.8%) que sintió que el Prácticum contribuyó "Poco" y un 19.4% dijo que no contribuyó en absoluto ("Nada").

Finalmente, se indagó sobre si consideraban que su conocimiento de la Meta 4.7 era suficiente para integrarla en sus prácticas docentes y, en consonancia con las anteriores respuestas, un porcentaje considerable de participantes (29.0%) sintió que su nivel de conocimiento sobre la Meta 4.7 del ODS 4 era "Poco" para integrarla en sus prácticas docentes. Un 25.8% indicó que su conocimiento era "Algo", mientras que un 22.6% consideró que no tenía suficiente conocimiento ("Nada") para integrarla. Solo un pequeño porcentaje sintió que su nivel de conocimiento era "Mucho" (6.5%) o "Bastante" (12.9%).

Gráfico 5

Afirmaciones pregunta 9



Por último, como tercer objetivo, se planteó *Evaluar la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con la meta 4.7 del ODS 4 durante sus prácticas en centros educativos.*

Al realizarles la pregunta 10 para averiguar si durante sus prácticas pudieron aplicar estrategias o actividades relacionadas con la Meta 4.7 para mejorar la calidad de la educación, las respuestas en un porcentaje significativo de participantes (41.9%), indican que no pudieron aplicar estrategias específicas relacionadas con la Meta 4.7 del ODS 4 durante sus prácticas. Algunos participantes (19.4%) afirmaron que sí pudieron hacerlo en algunas ocasiones, mientras que un 12.9% indicó que fueron varias. Por último, un 22.6% no estaba seguro/a o no proporcionó una respuesta clara.

En la pregunta 11, se recogió información sobre la valoración de la influencia que podían tener varios aspectos a la hora de integrar la Meta 4.7 del ODS 4 en las prácticas docentes. Estos aspectos era el nivel de conocimiento sobre ella, el apoyo y/o recursos proporcionados por parte del centro educativo, las restricciones derivadas del currículo o la programación, la falta de tiempo para implementar nuevas estrategias y dejando una opción abierta como "otros". En general, los participantes consideraron que su nivel de conocimiento sobre la Meta 4.7 del ODS 4 tuvo un impacto variable en la integración de esta meta en sus prácticas docentes. Un 25.8% indicó que no tenía conocimiento ("Nada") o conocimiento "Poco", mientras que otro 25.8% tenía un conocimiento "Algo". Solo un pequeño porcentaje tenía un conocimiento "Mucho" (6.5%) o "Bastante" (22.6%). Dato que reafirma lo ya expresado en otras afirmaciones dadas en el cuestionario, pero en este caso dándole un peso específico a nivel operativo en el aula. Por otro lado, el apoyo y/o recursos proporcionados por parte del centro educativo fueron considerados significativos por algunos participantes, con un 25.8% calificándolos como "Algo" y otro 25.8% como "Bastante".

En cuanto a las restricciones en el currículo o programación fueron percibidas como una influencia importante por algunos participantes, con un 32.3% indicando que fue "Bastante"

relevante. También, tuvo un nivel alto de respuestas la falta de tiempo para implementar nuevas estrategias fue citada por un 41.9% en la opción "Mucho".

La opción "Otros" fue seleccionada por la mayoría de los participantes (64.5%), lo que sugiere que hubo diversos factores no mencionados específicamente en las opciones proporcionadas que influyeron en la integración de la Meta 4.7 del ODS 4 en sus prácticas docentes.

En la pregunta 12 se indagó sobre su nivel de acuerdo con las afirmaciones que estaban relacionadas con el desarrollo de competencias profesionales docentes durante las prácticas en lo que respecta a habilidades de comunicación efectiva para interactuar con los estudiantes, el personal docente y las familias, habilidades para adaptar la enseñanza a las necesidades y características individuales de los estudiantes, capacidad para establecer un ambiente de aula inclusiva y respetuosa para todos los estudiantes, capacidad de establecer un ambiente de igualdad con perspectiva de género, y gestión eficaz del tiempo y los recursos disponibles para la enseñanza.

Las respuestas muestran que la mayoría de los participantes consideran que adquirieron habilidades de comunicación efectiva ("De acuerdo" 48.4%) y habilidades para adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes ("De acuerdo" 48.4% y "Totalmente de acuerdo" 22.6%).

También, la mayoría consideró que fueron capaces de establecer un ambiente inclusivo y respetuoso ("De acuerdo" 35.5% y "Totalmente de acuerdo" 41.9%) y un ambiente de igualdad de género ("De acuerdo" 38.7% y "Totalmente de acuerdo" 38.7%).

Por otro lado, la gestión del tiempo y los recursos para la enseñanza también fue valorada positivamente, con una mayoría respondieron estar "De acuerdo" 48.4% y "Totalmente de acuerdo" el 29%.

En la pregunta 13, se les realizó una pregunta para puntualizar sus respuestas con la siguiente redacción "En general, considero que mis prácticas en centros educativos contribuyeron al desarrollo de mis competencias profesionales docentes relacionadas con la Meta 4.7 del ODS 4" y sus respuestas mostraron que la mayoría de los participantes (35.5%) estuvo de acuerdo en que sus prácticas en centros educativos contribuyeron al desarrollo de sus competencias profesionales docentes relacionadas con la Meta 4.7 del ODS 4, junto con un 9.7% que estuvieron totalmente de acuerdo. Es de destacar que un porcentaje significativo (38.7%) eligió la opción "Neutro", lo que indica una posición neutral o indecisa sobre si sus prácticas contribuyeron al desarrollo de estas competencias. Y, por último, algunos participantes (12.9%) estuvieron en desacuerdo, junto con un pequeño porcentaje (3.2%) que se manifestó totalmente en desacuerdo con la afirmación.

4. Discusión y conclusiones

En lo que respecta al nivel de integración de Competencias Profesionales Docentes, en general, se observa un alto nivel de acuerdo con la mayoría de las afirmaciones propuestas. Los resultados revelan que la mayoría de los participantes considera que pudieron integrar eficazmente sus conocimientos teóricos en la planificación y desarrollo de las clases (61.3%) y que las competencias profesionales adquiridas durante el máster fueron relevantes para sus prácticas docentes (48.4%). Además, la mayoría de los participantes percibió un incremento en sus competencias profesionales durante las prácticas en centros educativos (64.5%), en la línea de estudios precedentes (Arroyo Salgueira et al., 2022; Lueg y Díaz, 2022, Martín-Romera et al., 2022).

Sin embargo, hubo algunas áreas donde se identificaron desafíos. Por ejemplo, en

relación con la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras, aunque un número significativo de participantes estuvo de acuerdo (35.5%), un porcentaje importante también estuvo en desacuerdo (19.4%), lo que sugiere áreas de mejora en la formación relacionada con estrategias pedagógicas innovadoras. Además, en temas como las competencias digitales y la prevención y abordaje de la discriminación y violencia basadas en el género, se observaron niveles variables de acuerdo, lo que indica la necesidad de brindar más formación en estos ámbitos.

Por otra parte, en lo que concierne al grado de adquisición de conocimiento sobre el ODS 4 y la Meta 4.7, el estudio muestra resultados interesantes, de entre los que se pueden destacar los siguientes:

- Antes de realizar el Máster de Profesorado, la mayoría de los participantes tenía un conocimiento limitado o moderado sobre los ODS, con un 38.7% indicando un conocimiento "Poco" y un 22.6% afirmando no conocer los ODS en absoluto ("Nada").
- El Prácticum contribuyó en cierta medida a aumentar el conocimiento sobre los ODS, pero aún persistieron niveles de conocimiento bajos, con un 41.9% indicando que no pudieron aplicar estrategias específicas relacionadas con la Meta 4.7 del ODS 4 durante sus prácticas.

Estos resultados están en la línea de los obtenidos por Guardado Juan et al. (2022), quienes en un estudio realizado con discentes en formación inicial docente, concluyen que el 49,37% del alumnado del Máster en Educación Secundaria no habían tenido conocimiento sobre ODS y corroboran la necesidad urgente de aplicación de la disposición adicional sexta de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que establece que “en 2022 se habrán incorporado al sistema de acceso a la profesión docente los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global” (p. 122943).

Finalmente, se exploraron los factores que influyeron en *la integración de la Meta 4.7 del ODS 4 en las prácticas docentes*. Estos factores incluyeron el nivel de conocimiento sobre la meta, el apoyo y recursos proporcionados por el centro educativo, las restricciones en el currículo o programación, la falta de tiempo y otros factores no especificados. Recordemos que el nivel de conocimiento sobre la Meta 4.7 del ODS 4 tuvo un impacto variable en la integración de esta meta en las prácticas docentes, con un 25.8% indicando un conocimiento "Algo" y un 25.8% calificándolo como "Bastante".

Por otro lado, el apoyo y recursos proporcionados por el centro educativo fueron considerados significativos por algunos participantes (25.8% "Algo" y 25.8% "Bastante"). Pese a esto, las restricciones en el currículo o programación también fueron percibidas como una influencia importante por algunos participantes (32.3% "Bastante"). Y la falta de tiempo para implementar nuevas estrategias fue citada por un 41.9% como una influencia "Mucho".

La opción "Otros" fue seleccionada por la mayoría de los participantes (64.5%), lo que sugiere que hubo diversos factores no mencionados específicamente que influyeron en la integración de la Meta 4.7 del ODS 4 en sus prácticas docentes.

Se pone de manifiesto que, a pesar de la relevancia de los ODS y su integración en el currículum escolar, se observa cómo el desarrollo sostenible sigue siendo un tema de difícil tratamiento en las aulas, como ya se había denunciado (Guardado Juan et al., 2022). Frente a esto, la investigación nos indica también que “el profesorado que ejerce su docencia en centros que desarrollan proyectos y actividades de sensibilización y concienciación en materia de sostenibilidad, tiene mayor grado de conocimiento tanto de la Agenda 2030 como de los ODS y lo incardina en sus materias y en el desarrollo de competencias” (Sáenz-Rico de Santiago et al., 2023, p. 56)

Retomando lo expuesto, este estudio exploratorio proporciona una visión integral de las percepciones y competencias de los futuros docentes en relación con la educación para el desarrollo sostenible y los ODS, y ofrece recomendaciones clave para mejorar la formación y promover un compromiso más sólido con estos objetivos globales. Además de aportan información valiosa sobre el nivel de integración de competencias profesionales docentes relacionadas con el ODS 4 y su Meta 4.7 durante el período de prácticas en centros educativos.

Así, se identifica un nivel variable de integración de estas competencias, reflejando la diversidad de experiencias y enfoques pedagógicos utilizados durante las prácticas. Esto indica la necesidad de fortalecer la formación teórica y práctica de los futuros docentes en relación con la educación para el desarrollo sostenible.

En cuanto al grado de adquisición de conocimientos sobre la meta 4.7 del ODS 4, se encontraron resultados diversos, lo cual sugiere la importancia de mejorar la formación de los docentes en relación con estos contenidos y la necesidad de revisar los enfoques utilizados durante las prácticas.

La evaluación de la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes relacionadas con la meta 4.7 del ODS 4 durante sus prácticas en centros educativos revela la efectividad de las estrategias y enfoques utilizados en la formación práctica. Los estudiantes destacaron la importancia de la formación en estas competencias y señalaron áreas de mejora en relación con la integración de los contenidos del ODS 4 en su práctica docente.

Por tanto, podríamos considerar que esta primera aproximación al objeto de estudio proporciona información relevante para mejorar la formación práctica de los futuros docentes de educación secundaria, bachillerato y formación profesional en relación con la educación para el desarrollo sostenible y los ODS. Los resultados y conclusiones obtenidos podrán ser utilizados para diseñar estrategias de formación y apoyo más efectivas, promoviendo así la contribución de la educación a la consecución de la Meta 4.7 y al logro de los ODS en general. En este sentido, se consideran oportunas las siguientes recomendaciones:

- Continuar fortaleciendo la formación en estrategias pedagógicas innovadoras y competencias digitales para futuros docentes.
- Implementar programas de formación específicos para mejorar la comprensión y aplicación de la Meta 4.7 del ODS 4 en prácticas docentes.
- Fomentar la colaboración entre instituciones y centros educativos para proporcionar apoyo y recursos para la integración de los ODS en el aula.
- Evaluar y abordar las restricciones curriculares y de tiempo que dificultan la implementación de estrategias relacionadas con la Meta 4.7 del ODS 4.

Si bien los datos obtenidos resultan interesantes, es fundamental tener en cuenta que es una primera aproximación y, por lo tanto, es necesario abordar su interpretación con precaución debido a la limitación del tamaño muestral.

Por esta razón, la obtención de una muestra más extensa posibilitará la realización de análisis adicionales para identificar variaciones significativas en los resultados dependiendo del nivel académico o especialidad de los estudiantes. Esto, a su vez, permitirá la formulación de una propuesta de formación específica y efectiva.

Al mismo tiempo, sería adecuado considerar no solo el Prácticum II, sino también el Prácticum I. De esta manera, se podrán estudiar las diferencias en la práctica profesional relacionada con una educación de calidad- que los futuros docentes experimentan en ambos periodos formativos.

Así mismo, otros informantes como los tutores/as del Prácticum y los supervisores/as,

podrían proporcionar indicadores para conocer y comprender mejor la situación y, desde este punto de partida, se podrían ofrecer directrices que contribuyan de manera efectiva al logro del ODS 4, puesto que como afirman Castro-Zubizarreta et al. (2022)

Apelar al papel de la educación en la consecución de los ODS requiere reflexionar y explicitar el modelo de sociedad y de persona que se quiere promover, contestando a los interrogantes de en qué tipo de sociedad queremos vivir y qué tipo de ciudadanía queremos ayudar a formar (p. 160).

Notas

Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del plan de investigación del Grupo Gallego para la Formación e Inserción Laboral de la Universidad de Santiago de Compostela (GEFIL, GI-1867 y de la Red de Excelencia RIES, GI-1790).

Referencias bibliográficas

- Arroyo Salgueira, S., Iglesias Martínez, M.J., & Lozano Cabezas, I. (2022). The initial secondary school teacher education: perceptions of students in practices. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 12(2), 1–10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3926>
- Castro-Zubizarreta, A., Calvo, A. & Rodríguez Hoyos, C. (2022). La educación para la ciudadanía global a través de los objetivos de desarrollo sostenible. Un proyecto de innovación en la formación inicial del profesorado. *EDETANIA*, 62, 157-175. https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1093
- Eurostat (2023). *Sustainable development in the European Union Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context 2023 edition*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-flagship-publications/w/ks-04-23-184>
- Guardaño Juan, M., Calatayud Requena, L., García-Tort, E., & García-Rubio, J. (2022). Prior knowledge about Sustainable Development Goals of future teachers. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 14(2), 1–11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4103>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López Esteban, C. (ed.) (2022). *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y experiencias en el Máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lueg, C. F., & Díaz, O. T. (2022). *Perspectives of teachers at the school on their contribution to teacher training from the practicum*. In SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4614>
- Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E. & Higuera-Rodríguez, L. (2022). The Practicum in Teacher Training: Conditions for Integral Training. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2115-2126.
- Naciones Unidas (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1.

<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>

Sáenz-Rico de Santiago, B., Mendoza Carretero, M.D.R., García Medina, R., & Sánchez Sáinz, M. (2023). Retos en las prácticas docentes para la incorporación del enfoque del desarrollo sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 401, 55-80.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-583>

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.*

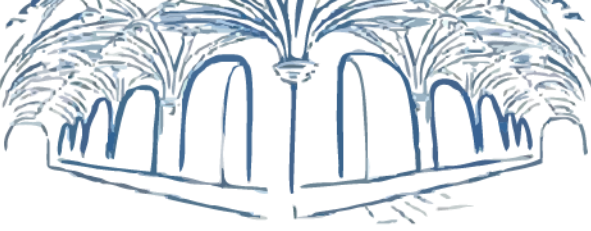
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

UNESCO (2019). *Enseñando y aprendiendo para promover una participación transformadora.*



https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961_spa





El conocimiento previo. Influencia en el Prácticum de Ciencias de la Educación

The prior knowledge. Influence on the Practicum of Educational Sciences

 Clara Isabel Fernández-Rodicio¹ y  Laura Abellán-Roselló²

1 Universidad Internacional de La Rioja, Madrid (España)

2 Universidad Internacional de La Rioja, Madrid (España)

Fecha de recepción: 25/06/2023

Fecha de aceptación: 15/08/2023

Fecha de publicación: 30/12/2023

Resumen

El objetivo del presente estudio es comparar y buscar la relación entre los conocimientos previos del alumnado en el rendimiento durante sus prácticas curriculares de titulaciones universitarias incluidas en el área educativa. La muestra está formada por 127 estudiantes universitarios, de los que el 74% cursa estudios de Grado (16.4% Grado en Educación Infantil; 46,6% Grado en Educación Primaria; 11% Grado en Educación Social), frente al 26% que está matriculado en Máster Oficial (12% Máster en Formación del Profesorado; 14% Máster de Psicopedagogía). Se desarrolló en dos fases: 1) análisis descriptivo, correlacional y de la fiabilidad de los instrumentos para este estudio y 2) comparación de diferencias entre grupos. Los resultados indican que todos los constructos estudiados están positiva y significativamente relacionados entre sí. Además, el alumnado matriculado en máster arroja mejores resultados en conocimientos previos y rendimiento académico. Se comentan las implicaciones de estos hallazgos para la investigación y la práctica educativa.

Palabras clave

Prácticum, conocimientos previos, rendimiento académico, educación superior, ciencias de la educación.

Abstract

The objective of this study is to compare and search for the relationship between the previous knowledge of the students in the performance during their curricular practices of university degrees included in the educational area. The sample is made up of 127 university students, of whom 74% are studying undergraduate degrees (16.4% Degree in Early Childhood Education; 46.6% Degree in Primary Education; 11% Degree in Social Education), compared to 26% who are enrolled in an Official Master's Degree (12% Master's Degree in Teacher Training; 14% Master's Degree in Psychopedagogy). It was developed in two phases: 1) descriptive, correlational and reliability analysis of the instruments for this study and 2) comparison of differences between groups. The results indicate that all the studied constructs are positively and significantly related to each other. In addition, students enrolled in a master's degree show better results in prior knowledge and academic performance. The implications of

these findings for educational research and practice are discussed.

Keywords

Practicum, prior knowledge, academic performance, higher education, educational sciences.

1. Introducción

La sociedad debe considerar la educación como la base para el desarrollo y de ahí deriva la importancia de alcanzar una educación de alta calidad. Los autores Lazarová & Pol (2019) afirman que la calidad de los centros educativos está subordinada al “buen hacer y profesionalidad del profesorado, es decir, a la calidad de la propia formación docente” (p. 3).

Existen diversas investigaciones que llevan a cabo una evaluación de la asignatura de Prácticum utilizando determinados modelos teóricos, tal es el caso de Alsina & Batllori (2015) que evalúan las prácticas profesionales en Educación Primaria empleando un modelo de aprendizaje realista y reflexivo como modelo de formación. En cambio, otras investigaciones pretenden identificar las experiencias pasadas y las expectativas del alumnado para relacionarlas con la práctica del docente dentro del aula, debido a que la metodología docente ejerce una gran influencia en la adquisición de los nuevos aprendizajes (Latorre, 2011).

La asignatura de Prácticum adquiere una gran relevancia para el alumnado porque es el primer acercamiento a la realidad profesional que les ofrece la posibilidad de poder adquirir las competencias profesionales necesarias (Tejada, 2020). Pero se debe tener en cuenta que una competencia profesional no puede adquirirse solamente en una materia, en un nivel o curso académico (Tejada & Ruiz, 2016). Es a través del contacto con la realidad profesional cuando el alumnado pone en acción su capacidad para establecer nexos que unen las competencias adquiridas en la formación teórica recibida en la universidad y las competencias que adquiere en la experiencia de las prácticas dentro del aula en el centro educativo asignado. Es en este momento en el que el alumnado logra llevar a cabo la reflexión necesaria para desarrollar a su identidad profesional (García-Vargas et al., 2018). Diversos estudios afirman que los estudiantes valoran de forma positiva su estancia en los centros educativos (ej. González-Garzón & Laorden, 2012). En la misma línea, las investigaciones en torno a la satisfacción del alumnado de Sarceda-Gargoso & Rodicio-García (2018) o Sarceda-Gargoso et al. (2020) obtienen una valoración positiva de la formación recibida en el prácticum y su valoración es mayor cuanto mayor es la duración del tiempo dedicado a la intervención en el aula. En conclusión, el Prácticum se convierte en el espacio de aprendizaje para la adquisición de la identidad profesional (González-Sanmamed & Fuentes, 2011; Tejada et al., 2017).

Es necesario tener en cuenta que uno de los factores clave para la adquisición de competencias profesionales con la materia de Prácticum es que las estructuras de cooperación escuela-universidad sean eficaces (Rodríguez-Gómez et al., 2017). Cuando el tutor universitario se implica se mejoran los canales de comunicación con la escuela y todo ello redundará en beneficio del alumnado en prácticas (Gairin-Sallán et al., 2019; Bretones, 2013).

El tener la experiencia de desempeñar el rol de un docente dentro de un aula ayuda al alumnado a desarrollar sus competencias específicas, mientras que con las materias impartidas en la facultad desarrollan las competencias generales (Rodicio-García & Iglesias-Cortizas, 2011). En esta línea de investigación Aneas et al. (2018) estudian la evaluación de las competencias adquiridas en el Prácticum de Pedagogía y concluyen que el alumnado logra un nivel más alto de autonomía en las competencias transversales (ej. trabajo en equipo, actitud innovadora, ética profesional). Por otro lado, es necesario reseñar que también se adquieren la competencia

de trabajo en equipo desde otras materias de la titulación si el docente diseña actividades de aprendizaje basadas en el trabajo cooperativo (Navarro-Soria et al., 2015).

Al mismo tiempo la investigación sobre la adquisición de competencias específicas en el Prácticum de Educación Infantil y Primaria de Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García (2018) demuestran que existen diferencias significativas entre las competencias que se adquieren en el centro de prácticas respecto a las que se adquieren en la facultad. Asimismo, la adquisición de las competencias generales sólo son significativas las adquiridas en la facultad, pero la adquisición de competencias transversales no son significativas en ninguno de los dos ámbitos (escuela y facultad). Como conclusión, en el centro de prácticas las competencias que más se desarrollan son las competencias específicas y en la facultad las competencias generales. Además, existen diferencias significativas en la adquisición de competencias entre los títulos de Educación Infantil y Educación Primaria, siendo la titulación que mayor nivel de competencias alcanza el Grado de Educación Infantil.

A modo de conclusión se puede afirmar que la identidad profesional se gesta en el lugar de trabajo (Muñoz & Arvayo, 2015; Chan-Pavón et al., 2018), ya que todas las investigaciones realizadas en torno al tema de adquisición de competencias así lo demuestran. Además, es importante que aprendan a ser docentes empáticos con sus alumnos (Madueño & Márquez, 2020).

Conocimientos previos y rendimiento académico

Revisando la literatura científica se puede apreciar que existe mucha controversia en torno al concepto de rendimiento académico, ya que algunos autores como Torres & Rodríguez (2006) lo definen como el conocimiento que refleja el alumnado en una determinada disciplina teniendo en cuenta la edad y el nivel de la media del expediente académico alcanzada. Además, hay que tener en cuenta que se trata de un concepto multifactorial que incluye factores tanto personales como contextuales (Rosário et al., 2013; Suárez-Álvarez et al., 2014). Entre los factores contextuales se encuentra, el apoyo social percibido que correlaciona e influye en el rendimiento académico del alumnado universitario (Li et al., 2018). Respecto a si existe influencia de factores personales en el rendimiento académico cabe reseñar que los resultados son contradictorios. Entre los resultados más significativos destaca que el apoyo familiar, el apoyo del profesorado y de las amistades tienen relación con el rendimiento académico, siendo mayor la relación con el apoyo familiar y menor con el apoyo de las amistades (Tayfur & Ulupinar, 2016).

Es necesario destacar que no existe literatura científica entorno a la influencia de los conocimientos previos y el rendimiento académico relacionado con la asignatura de Prácticum en estudios superiores del área de educación. Las investigaciones en torno al tema se realizaron con muestra de estudiantes universitarios de diversas titulaciones, que estudian materias en diferentes cursos.

Investigaciones recientes como la llevada a cabo por Ficco & Musa (2021) muestran la existencia de una relación significativa y positiva entre los conocimientos previos y el rendimiento académico obtenido en la asignatura. De la misma forma la investigación de Etxeberría et al. (2017) muestra cómo el alumnado que ha cursado previamente bachillerato obtiene mejor rendimiento académico que el alumnado que ha cursado previamente ciclos formativos en prácticamente todas las asignaturas cuando están estudiando en la Universidad, obteniendo mejor rendimiento académico en algunas materias. Cabe destacar que cuando los propios estudiantes son los protagonistas de sus aprendizajes, obtienen un mejor rendimiento académico en función de las estrategias de aprendizaje utilizadas y en función de su nivel de motivación por el estudio (Fernández, 2018).

Por norma general, obtener un buen rendimiento académico es un indicativo de una adaptación positiva al contexto educativo (Rodríguez-Fernández et al., 2012). En la investigación de Fernández-Mellizo & Constante-Amores (2020) se analizaron los factores asociados con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de reciente ingreso y los resultados revelan que cuanto mayor es la nota de acceso a la universidad, mayor probabilidad tienen de alcanzar buen rendimiento académico. Además, el rendimiento académico se incrementa si ha cursado bachillerato en un instituto público y si es mujer. No obstante, se han identificado muchas variables individuales como fuertes predictores del rendimiento académico, pero existe una limitación: los factores contextuales a menudo se han dejado fuera de la investigación.

El perfil de los estudiantes que obtienen éxito académico se caracteriza por tener metas claras, alto nivel de satisfacción con los estudios seleccionados, buen conocimiento del perfil profesional, perseverancia en el estudio y asistencia a clase (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020). Todos ellos son los factores que permiten identificar las características del alumnado bien adaptado y con alto rendimiento en la educación superior. Es importante conocer dicho perfil para poder llevar a cabo una buena orientación del alumnado preuniversitario y poder lograr las competencias de adaptabilidad al acceder a las titulaciones universitarias. En conclusión, dichos factores determinan el buen rendimiento y éxito en los estudios.

Por otro lado, en un estudio realizado en Dinamarca por Dolmans & Others (1996) se investigó la experiencia de los tutores y su influencia en el rendimiento del alumnado cuando se utilizan materiales curriculares altamente estructurados o de baja estructuración, hecho que podría influir en los niveles de conocimiento previo de los estudiantes. Las conclusiones indican que ni los tutores expertos ni los no expertos pudieron compensar la falta de estructura curricular o la falta de conocimientos previos del alumnado. En ésta misma línea Seery et al. (2009) realizaron su investigación con estudiantes universitarios del primer año, confirmando que los conocimientos previos tienen una influencia demostrable en el rendimiento de los exámenes futuros, ya que existe una fuerte correlación entre los conocimientos previos y el rendimiento en los exámenes.

Cabe destacar una investigación más compleja realizada por Hailikari et al. (2008) donde se explora las relaciones entre los conocimientos previos, las auto-creencias académicas y el éxito en estudios anteriores a la hora de predecir el rendimiento de estudiantes universitarios. Los resultados revelaron que el conocimiento previo de un dominio específico era el mejor predictor del rendimiento de los estudiantes, y la variable el éxito en los estudios anteriores explicaba el 55% de la varianza. Las auto-creencias académicas se correlacionaron fuertemente con el éxito de estudios anteriores y tuvieron una influencia directa y fuerte en el desempeño de las pruebas de conocimientos previos. Sin embargo, las creencias propias predijeron el rendimiento de los estudiantes sólo indirectamente a través del conocimiento previo. Los resultados implican que tanto los conocimientos previos como las creencias propias deben tenerse en cuenta al considerar las cuestiones de apoyo a la instrucción, ya que pueden proporcionar información valiosa sobre el desempeño futuro del alumnado.

Objetivo general: Comparar y buscar diferencias entre los conocimientos previos del alumnado y su rendimiento durante las prácticas curriculares de titulaciones universitarias incluidas en el área educativa.

Objetivos específicos:

- Comprobar si existe relación entre las variables de conocimientos previos de los estudiantes con su rendimiento durante las prácticas curriculares.
- Comprobar si existen diferencias entre el tipo (grado o máster), curso y titulación

en la asignatura de prácticas curriculares según los conocimientos previos percibidos y el rendimiento final del alumnado.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra se constituyó por 127 estudiantes universitarios, con una edad promedio de 21.09 años (d.e.=8.2), de los cuales 95 (75.3%) se declararon mujeres y 32 (24.7%) hombres. De acuerdo con la titulación, el 74% está cursando estudios de Grado (16.4% Grado de Maestro en Educación Infantil; 46.6% Grado de Maestro en Educación Primaria; 11% Grado en Educación Social), frente al 26% que está matriculado en Máster Oficial (12% Máster en Formación del Profesorado; 14% Máster de Psicopedagogía). El curso en el que realizaron las prácticas curriculares formativas fueron el 16.4% en el 2º curso, el 5.5% en el 3º curso, el 54.8% en el 4º curso y un 23.3% realizaron sus prácticas de la formación de Máster. El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico, por conveniencia. El contacto con el alumnado y la invitación a participar en el estudio de manera anónima asegurando la confidencialidad de los participantes, se llevó a cabo a través de distintos docentes y, una vez aceptada la invitación, se envió un formulario en línea, que fue cumplimentado por los participantes.

Tabla 1

Datos descriptivos de los participantes

Datos descriptivos de los participantes		N (%)
Sexo	<i>Mujer</i>	95 (75.3%)
	<i>Hombre</i>	32 (24.7%)
Titulación	<i>Grado</i>	93 (74%)
	<i>Máster</i>	34 (26%)
Estudio	<i>G.M. Educación Infantil</i>	21 (16.4%)
	<i>G.M. Educación Primaria</i>	56 (46.6%)
	<i>G. Educación Social</i>	14 (11%)
	<i>M. Formación profesorado</i>	17 (12%)
	<i>M. Psicopedagogía</i>	19 (14%)
Curso prácticas	<i>2º</i>	21 (16.4%)
	<i>3º</i>	6 (5.5%)
	<i>4º</i>	67 (54.8%)
	<i>Máster</i>	33 (23.3%)

2.2. Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de proceso de Enseñanza-Aprendizaje para el profesor (MOCSE-PRO4D: Profesor) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). La escala se compone de 50 ítems compuesta por 4 dimensiones; D1. Ejecución del diseño de instrucción (17 ítems); D2. Interacciones personales: clima de clase (14 ítems); D3. Adquisición de conocimientos: procesos de aprendizaje (12 ítems) y D4. Evaluación y Feedback (7 ítems). Todos ellos se evalúan en una escala Likert con 6 escalares (6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”). Para este estudio se tuvo en cuenta la dimensión D3. Adquisición de conocimientos: procesos de aprendizaje. Concretamente los 7 primeros ítems que se relacionan con los conocimientos previos del alumnado. Se realizó el coeficiente alfa de Cronbach para valorar la consistencia interna de esta variable con resultados aceptables ($\alpha = .71$).

También se midió el rendimiento académico de las prácticas curriculares de cada estudiante teniendo en cuenta la nota final del alumnado en la asignatura de Prácticum. La calificación otorgada se evaluó en una escala de 0 a 10.

Estas escalas tratan los ítems como cuantitativos, ya que tienen en cuenta que el cambio en la preferencia es el mismo cuando se pasa de categoría, además, de usar más de 4 escalares como indica la literatura (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021).

2.3. Procedimiento de recogida de datos y análisis de datos

El presente estudio se desarrolló en dos fases: 1) análisis descriptivo, correlacional y de la fiabilidad de los instrumentos para este estudio y 2) comparación de diferencias entre grupos. En todas las pruebas inferenciales se estimaron tamaños del efecto según los criterios de Cohen (1988; 1992; 2018). El proceso de aplicación de los inventarios se llevó a cabo por medio de un formulario en línea, previo consentimiento informado por cada uno de los individuos en atención a los protocolos vigentes de ética, haciendo hincapié en que los participantes pudieran contestar de manera libre y anónima los instrumentos. Una vez recopilada la información, se realizaron los análisis descriptivos e inferenciales a través del software SPSS 25.00 (IBM SPSS, 2018) y JAMOVI 2.3 (The jamovi Project, 2023). Se estableció una significación estadística de $p < .01$ y $p < .05$ para todas las pruebas.

3. Resultados

Antes de iniciar el análisis, se ejecutaron los estadísticos de normalidad para cada una de las subescalas que componen los instrumentos obteniéndose valores en la prueba de Shapiro entre 0.80 y 0.988 ($p = < 0.001$), lo que revela que la distribución de los datos es no normal y se empleó en consecuencia la estadística no paramétrica. Cabe tener en cuenta que la confiabilidad de las escalas se mide a través del coeficiente alfa de Cronbach en el apartado de instrumentos, ya que están creados según el modelo paramétrico, sin embargo, para este estudio, al ser la distribución no normal, se decide realizar el análisis de Omega de McDonald para comprobar la confiabilidad de la muestra según el modelo no paramétrico. Los resultados se presentan en el análisis descriptivo.

Análisis descriptivo

A continuación, se muestra la tabla con los resultados de los análisis descriptivos, de confiabilidad y correlacionales de las subescalas que conformaron el presente trabajo (Tabla 2).

Tabla 2*Análisis correlacional, descriptivo y de fiabilidad*

Parámetros	Estadísticos (n=127)	
	CP	R
Conocimientos previos (CP)	--	
Rendimiento (R)	.381**	--
Media (D.E.)	3.96 (0.40)	3.79 (0.48)
ω de McDonald	0.79	0.78

Note. ** $p < 0.01$. Se aplicó la prueba Rho de Spearman para el análisis correlacional.

A partir de los valores referidos, se observan correlaciones altamente significativas entre las escalas evaluadas ($t = 11.25$, $p < 0.01$, $d = 0.44$, media teórica = 3.81).

Comparación de diferencias entre grupos

En el presente apartado se muestran los análisis comparativos entre las categorías de titulación, estudio y curso en la que se han realizado las prácticas a través de la prueba de Kruskal-Wallis.

A partir de los resultados, se destaca, para la titulación, las diferencias significativas en el rendimiento; los estudiantes de máster evidencian índices mayores que el alumnado de grado con un tamaño de efecto pequeño (Tabla 3).

Tabla 3*Análisis comparativo por nivel educativo (grado o máster)*

Categorías	Estadísticos	CP ^a	R ^b
	Grado (n=93) *	5.01 (0.39)	5.23 (0.41)
	Máster (n=34) *	4.41 (0.31)	4.81 (0.39)
Titulación	Mann-Whitney	40047	48871.2
	Valor p	0.017	0.044
	Tamaño del efecto	0.242	0.197

Note. Se reportan los valores de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Conocimientos previos; b) Rendimiento. Para estimar el tamaño del efecto, se calculó mediante la prueba de correlación de rango biserial.

Con base al análisis comparativo según el estudio que está cursando el alumnado que realiza sus prácticas curriculares, se observa que existen diferencias significativas en

conocimientos previos con un tamaño de efecto pequeño. Posterior a lo realizado, se llevó a cabo el análisis con la prueba de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner para contrastar por pares de titulaciones y se encontraron, para la escala de rendimiento, diferencias significativas en los estudios de Máster de Formación del Profesorado y en el Máster de Psicopedagogía ($W= 7.47$, $p= 0.046$), siendo superior para esta última titulación (Tabla 4).

Tabla 4

Comparativo por subescalas según la titulación

Valores	CP ^a	R ^b
*Grado Maestro Infantil (n=21)	4.17 (0.74)	5.51 (0.25)
*Grado Maestro Primaria (n=56)	5.01 (0.21)	5.60 (0.62)
*Grado Educación Social (n=14)	4.67 (0.78)	4.89 (0.38)
*Máster Formación Profesorad (n=17)	4.38 (0.30)	4.96 (0.39)
*Máster Psicopedagogía (n=19)	4.27 (0.71)	5.47 (0.34)
χ^2	6.80	7.47
G1	5	6
P	0.44	0.46
ε^2	0.027	0.019

Note. Se reportan los valores de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Conocimientos Previos; b) Rendimiento.

En la siguiente tabla, se muestra la matriz con el análisis comparativo de acuerdo con el curso en el que los estudiantes realizaron sus prácticas curriculares. A partir de los datos presentados, se hallaron diferencias significativas en conocimientos previos con un tamaño de efecto pequeño; además, como se realizó en el anterior análisis, a través de la prueba de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, se encontraron diferencias significativas para los estudiantes que estaban cursando último curso de Grado (4^º curso) y máster ($W= 9.01$, $p= 0.021$), mostrándose un mayor nivel para el alumnado de máster (Tabla 5).

Tabla 5

Comparativo por subescalas con base en el curso en el que el alumnado realiza sus prácticas curriculares

Valores	CPa	Rc
*2º curso (n=21)	4.17 (0.89)	5.01 (0.25)
*3º curso (n=6)	4.34 (0.39)	5.21 (0.14)
*4º curso (n=67)	4.96 (0.47)	4.99 (0.48)

*Máster (n=33)	5.18 (0.21)	5.14 (0.27)
χ^2	9.01	7.24
G1	3	3
P	0.021	0.047
ε^2	0.028	0.017

Note. Se reportan los valores de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Conocimientos Previos; b) Rendimiento.

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito fundamental explorar la relación entre los conocimientos previos y el rendimiento de los estudiantes de educación superior que han realizado sus prácticas curriculares a lo largo de su titulación en algún grado o máster dentro del área de la educación. El resultado obtenido muestra una relación significativamente positiva y tiene una serie de implicaciones teóricas y prácticas que se reflexionan más adelante.

En primer lugar, todos los constructos estudiados (ejecución del diseño de instrucción, clima clase, procesos de aprendizaje, evaluación y feedback) están positivamente y significativamente relacionados entre sí, por lo que es probable que estas variables influyan en la adquisición de competencias profesionales tras la realización del Prácticum. En esta línea el estudio de Rodríguez-Fernández et al. (2012) expone que obtener buen rendimiento académico indica la existencia de una adaptación positiva al contexto académico del alumnado. Esto genera que los conocimientos previos influyan en el rendimiento académico. Además, la falta de conocimientos previos en estudiantes no puede ser subsanados por los tutores (Dolmans & Other, 1996), siendo una tarea que debe consolidar cada estudiante en sucesivos cursos académicos. Por otro lado, la investigación de Fernández-Mellizo & Constante-Amores (2020) muestran que cuanto mayor es la nota de acceso a la universidad, mayor probabilidad tienen de obtener buen rendimiento académico los estudiantes universitarios.

En términos comparativos, los estudiantes de máster de Educación arrojan mejores resultados en cuanto a su rendimiento y conocimientos previos tras la realización de sus prácticas en una institución si los comparamos con los estudiantes de grado de Educación. Esto puede ser debido a la experiencia que les ha otorgado sus estudios de grado previos o a que la duración de esta asignatura de prácticas confluye con un mayor número de horas que en las titulaciones de grado. Los resultados de la investigación de Ficco & Musa (2021) obtienen resultados similares, ya que muestran la existencia de una relación significativa y positiva entre los conocimientos previos y el rendimiento académico de la asignatura.

Siguiendo en esta línea, el alumnado que realiza sus prácticas en último curso de grado o en sus estudios de máster reporta mayores niveles de conocimientos previos que el alumnado que realiza sus prácticas en los primeros años del grado. Lo referido es atribuible a que los individuos que se encuentran en esta situación pueden percibir que han consolidado su formación teórica recibida a lo largo de sus estudios de grado y máster en su estancia de prácticas

en mayor medida que los estudiantes que las realizan en mitad de la titulación de grado, donde, presumiblemente todavía no han adquirido una formación teórica sólida para sentirse completamente competentes en sus labores como futuros profesionales docentes. En esta línea Hailikari et al. (2008) concluyen que el conocimiento previo de un área específica es un buen predictor del rendimiento de los estudiantes.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentran el tipo de muestreo empleado y el número de muestra aportada, que no posibilita una generalización estadística o representación verdadera de los datos. Otra de las limitaciones a tener en cuenta es la inclusión de variables contextuales con el propósito de obtener un panorama más amplio de los factores que influyen en esta situación.

En conclusión, a la asignatura de prácticas curriculares se le otorga gran importancia en las titulaciones de educación superior al ser la herramienta que acerca al alumnado al mundo laboral del campo en el que está estudiando. Tener en cuenta la percepción de cada estudiante en cuanto a sus conocimientos previos a la hora de enfrentarse a este reto, puede ayudar a que mejore su rendimiento en la institución en la que realice su estancia de prácticas. Esto posiblemente garantizará que pueda llevar a cabo sus prácticas de forma más óptima y de esta manera ser capaz de trasladar todo lo aprendido de forma teórica a la práctica de manera eficaz.

La presente investigación aporta datos novedosos en relación al Prácticum de la Educación Superior en Ciencias de la Educación ya que la idea de relacionar los conocimientos previos con el Prácticum de los estudios superiores, tanto de Grado como de Máster es una propuesta a ampliar en futuras investigaciones incluyendo otras variables como el apoyo familiar y el engagement del alumnado. Todo ello contribuirá a favorecer el avance en el Prácticum en el campo concreto de las titulaciones de ciencias de la Educación pues siempre ha sido un tema de investigación la formación de los futuros docentes ya que el interés de las instituciones educativas es la mejora continua y la atención a la formación de los estudiantes. Estos resultados pueden brindar al profesorado universitario información relevante para implementar acciones de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Notas

Este trabajo fue realizado en el marco de una estancia de investigación en la Universidad de Vigo del 10 de abril al 10 de junio de 2023.

Referencias bibliográficas

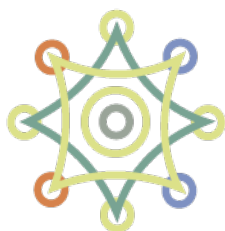
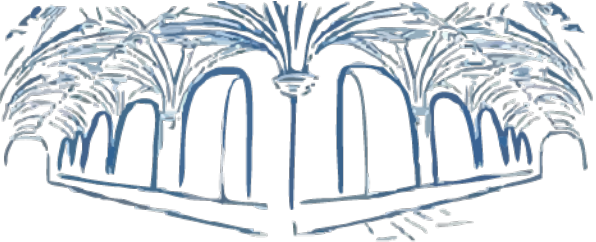
- Aneas, A., Rubio, M.J. & Vilà, R., (2018). Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educar*, 54(2), 283 – 301. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.878>
- Aleta, B. T. (2016). Engineering Self-Efficacy Contributing to the Academic Performance of AMAIUB Engineering Students: A Qualitative Investigation. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 53-61.
- Alsina, A. & 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 Prácticum*, 8(2), 32-44.
- Cómo citar: Fernández-Rodicio, C.I., & Abellán-Roselló, L. (2023). El conocimiento previo. Influencia en el Prácticum de las Ciencias de la Educación. *Revista Prácticum*, 8(2), 32-44. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17069>

Investigación en la escuela, 85, 5-18.

- Alvarez-Pérez, P.R. & López-Aguilar, D. (2020). Preferencias vocacionales, transición y adaptación a la enseñanza universitaria un análisis desde la perspectiva del alumnado de bachillerato. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 72(4), 9-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.80131>
- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471. <http://doi:10.5209/revRCED.2013.v24.n2.42088>
- Chan-Pavón, M. V., Mena-Romero, D. A., Escalante-Euán, J. F., & Rodríguez-Martín, M. D. (2018). Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México). *Formación universitaria*, 11(1), 53-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100053>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- De Clercq, M., Galand, B., Hospel, V., & Frenay, M. (2021). Bridging Contextual and Individual Factors of Academic Achievement: A Multi-Level Analysis of Diversity in the Transition to Higher Education. *Frontline Learning Research*, 9(2), 96-120. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.671>
- Dolmans, D. H. J. M., & Others, A. (1996). Effects of tutor expertise on student performance in relation to prior knowledge and level of curricular structure. *Academic Medicine*, 71, (9), 1008-11.
- Esteve, O., Melief, K. & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Etxeberría, P., Alberdi, E., Eguia, I. & García, M^a. J. (2017). Análisis del Rendimiento Académico en Relación al Perfil de Ingreso del Alumnado e Identificación de Carencias Formativas en Materias Básicas de dos Grados de Ingeniería. *Formación Universitaria*, 10(4), 67-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400007>
- Fernández, S.G. (2018). Rendimiento Académico en Educación Superior: Desafíos para el Docente y Compromiso del Estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 55-63.
- Fernández-Mellizo, M. & Constante-Amores, A. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación*, 387, 11–38. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433
- Ficco, C. & Musa, P. (2021). Conocimientos financieros previos y su relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en matemática financiera. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 26(1), 147 - 171. <http://dx.doi.org/10.30972/rfce.2615039>
- García-Vargas, S. M.; Martín-Cuadrado, A. M. & González-Fernández, R. (2018). Procedimientos Innovadores Utilizados En Las prácticas Externas Para El Desarrollo De La Identidad Profesional. *Revista Prácticum*, 3(2), 41 - 59. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i2.9865>
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A.; del Arco-Bravo, I. & Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la

- perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43, doi: 10.5944/educXX1.2131
- González-Garzón, M. L., & Laorden-Gutiérrez, 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. <https://doi.org/10.58265/pulso.5050>
- González-Sanmamed, M. & Fuentes-Abeledo, E.J. (2011) El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Greene, J. A., Costa, L., Robertson, J., Pan, Y., & Deekens, V. M. (2010). Exploring Relations among College Students' Prior Knowledge, Implicit Theories of Intelligence, and Self-Regulated Learning in a Hypermedia Environment. *Computers & Education*, 55(3), 1027-1043. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.013>
- Hailikari, T., Nevgi, A., & Komulainen, E. (2008). Academic Self-Beliefs and Prior Knowledge as Predictors of Student Achievement in Mathematics: A Structural Model. *Educational Psychology*, 28(1), 59-71.
- IBM Corp. Released (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 22,0. IBM Corp
- Ionas, I. G., Cernusca, D., & Collier, H. L. (2012). Prior Knowledge Influence on Self-Explanation Effectiveness when Solving Problems: An Exploratory Study in Science Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 349-358.
- The jamovi project (2023). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Lazarová, B., & Pol, M. (2019). Prácticum de los futuros docentes: Checos en busca de formas para avanzar. *Revista Prácticum*, 4(1), 4-18. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9872>
- Latorre, M.J. & Blanco, F.J. (2011). El Prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35 -54.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.11.016.
- Madueño, M. L., & Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Martín-González, S. & García-Gómez, T. (2022). Fortalezas y debilidades del Prácticum según el alumnado del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 7(1), 106-121. <https://doi.org/10.24310/RevPracti cumrep.v7i1.13501>
- Muñoz, F.O. & Arvayo, K.L. (2015). Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor? *Revista Científica Europea*, 11, 97-110.
- Navarro-Soria, I., González-Gómez, C., López-Monsalve, B., & Botella-Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99–117. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Rodicio-García, M.I. & Iglesias-Cortizas, M.J. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de educación*, 354, 99 – 124.
- Rodríguez-Fernández, A. Droguett, L. & Revuelta, L. (2012). School and Personal Adjustment in Adolescence: The Role of Academic Self-Concept and Perceived Social Support.
- Cómo citar: Fernández-Rodicio, C.I., & Abellán-Roselló, L. (2023). El conocimiento previo. Influencia en el Prácticum de las Ciencias de la Educación. *Revista Prácticum*, 8(2), 32-44. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17069>

- Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397 – 415.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350
- Rosário, P., Núñez, J.C., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. (2013). Enfoques de enseñanza en Bachillerato en función de variables contextuales y del docente. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-45.
- 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://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- 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
- Seery, M. K. (2009). The role of prior knowledge and student aptitude in undergraduate performance in chemistry: A correlation-prediction study. *Chemistry Education Research and Practice*, 10(3), 227-232. <https://doi.org/10.1039/b914502h>
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2014). Autoconcepto, motivación, expectativas y nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico en matemáticas. *Aprendizaje y diferencias individuales*, 30, 118–123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.019>
- Tayfur, C., & Ulupinar, S. (2016). The Effect of Perceived Social Support on the Academic Achievement of Health College Students. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dernegi*, 7(1), 1-6.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <http://10.5944/educXX1.12175>
- Tejada, J., Carvalho-Dias, M.L. & Ruiz-Bueno, 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.
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121.
- Yang, J. C., & Quadir, B. (2018). Effects of Prior Knowledge on Learning Performance and Anxiety in an English Learning Online Role-Playing Game. *Educational Technology & Society*, 21(3), 174-185.



Análisis de la dimensión emocional del estudiantado en las prácticas de magisterio

Analysis of the emotional dimension of students during teaching practices

 Cristina Picazo-Valencia¹,  María Dolores García-Campos¹
1 Universidad de Alcalá (España)

Fecha de recepción: 21/06/2023

Fecha de aceptación: 10/09/2023

Fecha de publicación: 19/12/2023

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio de casos dirigido a conocer cuáles son las emociones que identifican los/as estudiantes de magisterio y el devenir de las mismas durante sus prácticas curriculares. En el estudio participaron treinta estudiantes de cuarto curso de Grado en Magisterio de una universidad madrileña. Para la obtención de datos se elaboró un cuestionario y se contó con los relatos reflexivos realizados por los/as estudiantes en distintos momentos del periodo formativo. Los resultados indican el predominio de emociones agradables de alta y baja activación, con el *agobio* y la *preocupación* como emociones desagradables más recurrentes. Todo ello apunta a la necesidad de incorporar las competencias emocionales en el plan formativo del prácticum con el fin de promover la toma de conciencia emocional para el desempeño profesional y generar el bienestar emocional que favorezca los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Palabras clave

Prácticum, formación inicial del profesorado, competencia socioemocional, vocabulario emocional, enfoque construccionista de las emociones.

Abstract

This paper describes the results of a qualitative cases study aimed at discover which are the emotions identified by preservice teachers and their course during their academic practices. Thirty fourth-year students of the Bachelor's Degree in Education from a university in Madrid participated in the study. A form was developed to obtain the data and the reflexive tales written by the students were analysed throughout different stages of the academical practices. Results show a predominance of pleasant emotions of high and low energy as well as *stress* and *concern* as the most recurrent unpleasant emotions. All of which suggests the need of introducing the emotional skills used in the practicum to promote the emotional awareness for professional performance and build emotional well-being that would encourage the teaching- learning process.

Keywords

Practicum, pre-service teacher education, social and emotional skills, emotional vocabulary, constructionist approach to emotions.

1. Introducción

Existe un creciente interés por el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial docente (Fernández-Gavira et al., 2021; Rendón, 2019). Otros estudios como el de Fernández-Molina et al. (2019) o el de Pérez-Bonet y Velado-Guillén (2017), están interesados en conocer cómo los/as futuros/as maestros/as perciben su propia inteligencia emocional. La literatura interesada en conocer las emociones percibidas por los/as maestros/as durante el proceso de prácticas es, de momento, menos frecuente. Consideramos necesario conocer el mundo emocional de los/as estudiantes de magisterio cuando se enfrentan a la realidad del aula ya que, comprender estos procesos facilitará la puesta en marcha de estrategias de enseñanza que contribuyan a la formación de maestros/as emocionalmente competentes.

Son numerosos los autores que establecen la estrecha relación existente entre emoción y lenguaje (Vine et al. 2020; El-Dakhs, y Altarriba, 2019; Barrett 2018; Lindquist et al. 2015; Danes 1994; Besnier, 1990). A través del lenguaje, las personas construyen el conocimiento de conceptos emocionales con los que dan sentido a las percepciones sensoriales (Lindquist et al. 2015). Es a través del uso del lenguaje como podemos reconstruir los diversos estados de ánimo (Belli, 2009). Bisquerra y Filella, (2018) destacan la importancia del vocabulario emocional tanto para la identificación y expresión de las emociones, como para la comunicación interpersonal y las relaciones sociales. A su vez, advierten de la escasez de estudios sobre el vocabulario emocional.

Desarrollar un vocabulario emocional va más allá de contar con un número determinado de términos y denominaciones con los que poder comprender el mundo afectivo en el que se interactúa. La capacidad de denominar, como representación que es, supone también la posibilidad de actuar emocionalmente y seguir sintiendo. El mero hecho de expresar los sentimientos con palabras favorece la regulación emocional (Fernández-Molina et al., 2018; Gilar-Corbi et al., 2018). En definitiva, desarrollar esta dimensión de la alfabetización emocional permite a la persona poder identificar, decidir y actuar en la realidad emocional en la que se desenvuelve y desarrolla.

De hecho, el proceso de adquisición de un vocabulario emocional no es similar al de un vocabulario socialmente compartido. Barrett (2018) plantea que las palabras facilitan la creación de conceptos con los que el cerebro da significado emocional a los inputs sensoriales. Estudios posteriores, como el de Grosse et al. (2021) realizado con niños, son consistentes con este planteamiento. Según el planteamiento de Barrett (2018) de manera significativa “lo que sentimos altera lo que vemos y oímos” (p.110) y, por lo tanto, las sensaciones corporales que se producen en relación con un entorno determinado, asociado a la adquisición de conceptos y a las experiencias previas, permiten al cerebro establecer unas predicciones que dan sentido a cómo nos sentimos en ese momento, construyendo una determinada emoción y no otra (Ohira, 2020). Por ello, no percibimos el mundo como es, sino como nos interesa percibirlo (Seth, 2023). Así pues, las palabras para designar e identificar emociones son posteriores a este proceso de construcción de la emoción.

En síntesis, cada persona construye su vocabulario emocional en función de su capacidad para sentir el estado interno del cuerpo, y lo hace a partir de su propia experiencia. Según Barrett (2018) esta capacidad de combinación conceptual permite dar un significado personal y

experimentar o percibir una emoción asociada. El valor que Barret (2018) otorga al vocabulario emocional es por su implicación en la alfabetización emocional con la creación de conceptos y sostiene que la capacidad de las personas para poder combinar conceptos facilita la construcción de las emociones. Esta misma autora, interpreta que son los conceptos los que permiten a la persona dar significado a lo que están sintiendo, construyendo lo que denomina un “caso de emoción”, de ahí que reciba el nombre de la teoría de la emoción construida, que rechaza la universalización de las emociones.

Como indican Hoffmann et al. (2020) potenciar el desarrollo del vocabulario emocional facilita a la persona el reconocimiento, la identificación y la expresión de las emociones, habilidades necesarias para desarrollar la regulación emocional. Para Extremera et al. (2019) el conocimiento de las emociones también ayuda a prevenir conductas problemáticas y a establecer relaciones más saludables.

Contar con estas habilidades es fundamental para el desempeño profesional de los/as maestros/as. La puesta en marcha de la labor docente desde los planteamientos de una pedagogía activa, supone una función de facilitación y guía que requieren competencias promotoras del bienestar y el cuidado de las relaciones interpersonales que se generan en el aula (Aspelin, 2017). Formar a los/as futuros/as maestros/as para que puedan tomar conciencia de sus emociones y gestionarlas, con el fin de contribuir a crear entornos relacionales que promuevan el aprendizaje y a cuidar el bienestar emocional ante los desafíos que supone la enseñanza. Por ello es fundamental la preparación emocional en los programas de formación inicial docente.

Entendemos que el prácticum es un espacio formativo excepcional para trabajar las emociones porque en él, los/as futuros/as maestros/as deben asumir el rol docente afrontando situaciones de distinta complejidad emocional. En trabajos anteriores se ha analizado el papel relevante que desempeñan las emociones y los sentimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan durante el prácticum (García-Campos et al. 2022). Las experiencias vividas por los/as maestros/as en formación desde los distintos estados emocionales (agradables/desagradables) contribuyen a forjar su identidad profesional (Muñoz et al. 2021; Tejada-Fernández et al. 2017; Forés et al. 2014; Latorre y Blanco 2011). En este sentido, se considera que este acercamiento a la conciencia, la reflexión y la regulación del sentir emocional, orientado a la comprensión de las consecuencias, así como la indagación para la acción y la transformación emocional, pueden ayudar a formar desde el inicio maestros/as más responsables de sus emociones y, por tanto, contribuir a su competencia emocional para educar.

El principal objetivo de este estudio es ahondar en el conocimiento y la comprensión de las emociones percibidas por los/as maestros/as en formación durante el prácticum, analizándolo a través de la variabilidad (en cuanto a la valencia y al nivel de activación o *arousal*), la diversidad y la frecuencia del vocabulario emocional, con el propósito de avanzar en propuestas formativas que promuevan el desarrollo socioemocional de los/as futuros/as maestros/as.

2. Metodología

2.1. Diseño

Se ha optado por un diseño metodológico de naturaleza cualitativa planteado mediante un estudio de caso, dado que busca la comprensión profunda del caso objeto de análisis (Sandín, 2003) como es el mundo emocional de los/as maestros/as en prácticas.

Se consideraron las emociones identificadas por los/as estudiantes. Siguiendo el planteamiento de Barret (2018) en cuanto a la construcción de la experiencia emocional propia, para referirse a cada emoción o “caso de emoción”, como por ejemplo el sentirse alegre, es preferible hablar de categoría emocional para referirse a todos los casos diversos de *alegría*. Es por ello que en este trabajo se emplean ambas formas de denominación.

2.2. Participantes

En el estudio participaron 30 estudiantes, con un claro predominio de mujeres (29 mujeres y un varón) de entre 21 y 28 años, pertenecientes a los estudios de Grado en Magisterio de Educación Infantil, Grado en Magisterio de Educación Primaria y Doble Grado en Magisterio de Educación Infantil y Primaria de una universidad pública española, en el marco de la asignatura Prácticum del último curso de titulación.

Debido al número de estudiantes mayoritariamente femenino que han participado en el estudio se ha decidido hacer uso del femenino genérico cuando se haga referencia a las mismas en el artículo.

El periodo de prácticas en el que se analizaron las emociones supuso un total de ocho semanas, el periodo completo en el que las estudiantes acudían al centro de prácticas.

2.3. Instrumentos y técnicas de análisis

Los instrumentos empleados para obtener los datos relativos a los objetivos de este estudio fueron: el formulario *Registro de Identificación de las Emociones y Fenómenos Afectivos* (RIEFA) y los *relatos emocionales reflexivos* elaborados por las participantes en tres momentos diferentes del prácticum.

RIEFA: este formulario se diseñó *ad hoc* para que las estudiantes registraran las emociones experimentadas durante las prácticas. Las emociones estaban clasificadas por su valencia (agradable/desagradable) y por el *arousal* (alta y baja intensidad). El formulario estaba compuesto por dos secciones: una primera cerrada, consistente en la identificación entre un total de 45 emociones, con disponibilidad para seleccionar todas las emociones identificadas durante la jornada escolar, y una segunda abierta, para la libre denominación de las emociones identificadas. Es una adaptación del Mood Meter (medidor del estado de ánimo, traducción de las autoras) de Hoffmann et al. (2020), herramienta incluida y difundida por el Método y Programa para la regulación emocional RULER (Brackett et al. 2019; Castillo-Gualda et al., 2017; Nathanson et al., 2016; Brackett et al., 2012) a la que se incluyeron, para este estudio, otras emociones susceptibles de sentirse en un contexto de prácticas curriculares de magisterio. Se distribuyó a través de la aplicación *Google Forms* lo que permitió obtener una información “fresca”, puntual y diaria de las participantes.

Relatos emocionales reflexivos: Con el propósito de acercar la reflexión emocional, entendida como exploración de sí misma, se pidió a las participantes que llevaran a cabo un relato emocional solicitado en tres momentos del proceso: al inicio de las prácticas, durante el desarrollo y al final.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis cualitativo estructurado en torno a los interrogantes que han orientado este estudio: qué emociones identifican los/as futuros/as maestros/as y con qué frecuencia las sienten durante su formación práctica. Esta información

permite, no solo conocer las emociones y su prevalencia durante el prácticum sino, además, comprender la secuencia de cada emoción registrada durante todo el periodo de prácticas, de cara a orientar las propuestas formativas.

Las informaciones recogidas directamente de las participantes sumaron un total de 549 formularios RIEFA respondidos y 54 relatos emocionales reflexivos.

Se utilizó el programa de software MAXQDA (Versión 2022) para el análisis textual del contenido facilitando, tras lecturas sucesivas de los textos, la organización de todos los datos y la generación de ideas en torno a categorías, tanto previstas como emergentes, relativas a las emociones identificadas por las participantes. Los datos se estructuraron en dos niveles de análisis, uno deductivo con los datos procedentes del RIEFA y organizados en 5 subcódigos (desagradables de activación alta; desagradables de activación baja; agradables de activación alta; agradables de activación baja y otras emociones); y otro inductivo, con los datos de los relatos reflexivos, organizados en 3 subcódigos (vocabulario emocional; el matiz de percepción emocional como agradable o desagradable y activación alta o baja; la descripción de la experiencia emocional).

Se llevó a cabo la triangulación de toda la información, como medio de análisis cruzado de los resultados, permitiendo explorar las perspectivas en momentos distintos del prácticum, lo que ha facilitado una comprensión e interpretación más rica y veraz de los temas tratados en las distintas fuentes (Simons, 2011), procediendo posteriormente a la discusión.

Los resultados se presentan siguiendo las respectivas cuestiones de la investigación.

3.1. ¿Qué categorías emocionales experimentan las maestras en prácticas?

Para responder a esta cuestión del estudio se analizan los datos obtenidos en el RIEFA. En el análisis se mantuvo la categorización de las emociones según su valencia (agradable/desagradable) y el *arousal* (alta/baja intensidad). Las estudiantes de magisterio reconocen haber experimentado durante el proceso de prácticas un total de 69 emociones. De las 45 emociones disponibles en la primera sección de reconocimiento hubo otras como *cólera*, *furia*, *cansada* y *deprimida* que no fueron reconocidas por ninguna de las participantes durante el prácticum. En la segunda sección de identificación libre y espontánea de las emociones, las participantes identificaron 28 vocablos emocionales no incluidos en el registro. Todos estos nuevos términos son reconocidos por diversos autores como emociones, sentimientos, estados de ánimo y/o fenómenos afectivos (Perni 2021; Bisquerra y Laymus 2020; Díaz y Flores 2001). Los citados términos son los siguientes: *nerviosismo*, *miedo*, *frustración*, *positividad*, *confianza*, *disfrute*, *encanto*, *emoción*, *impotencia*, *ansiedad*, *vergüenza*, *incertidumbre*, *motivación*, *cariño*, *desagrado*, *rabia*, *incomodidad*, *disgusto*, *empatía*, *inseguridad*, *ira*, *abrumado*, *afortunado*, *desaliento*, *angustia*, *indignación*, *añoranza* y *pena*.

Las frecuencias con las que se han registrado todas estas emociones van desde 1 a 266 ocasiones. Es por ello que se han considerado cuatro rangos de frecuencia: entre 1 y 8, poco frecuente; entre 14 y 47 algo frecuente; entre 65 y 131 frecuentes; entre 143 y 266, muy frecuentes.

A continuación, se muestran los resultados relativos a los distintos índices de frecuencia presentados de mayor a menor.

3.1.1. Resultados de las categorías emocionales con índice de frecuencia muy frecuente

Las categorías emocionales identificadas como muy frecuentes responden todas a emociones de valencia agradable, en su mayoría de activación alta, siendo la más identificada la *alegría* con un índice de frecuencia de 266 y la menos reconocida el *entusiasmo* con una frecuencia de 143 (véase Tabla 1).

Tabla 1

Categorías emocionales muy frecuentes en las prácticas de magisterio

Categorías emocionales muy frecuentes							
Valencia agradable				Valencia desagradable			
Activación alta	f	Activación baja	f	Activación alta	f	Activación baja	f
Alegría	266	-	-	-	-	-	-
-	-	Contento	248	-	-	-	-
Animado	201	-	-	-	-	-	-
Ilusión	176	-	-	-	-	-	-
-	-	Satisfacción	170	-	-	-	-
Orgullo	167	-	-	-	-	-	-
Felicidad	161	-	-	-	-	-	-
-	-	Ternura	153	-	-	-	-
Entusiasmo	143	-	-	-	-	-	-
Total	1.144		571		-		-

Nota. Elaboración propia.

Se puede decir que las emociones que más presentan las estudiantes en sus prácticas de magisterio son todas agradables y entre ellas, predominan las de alta activación.

3.1.2. Resultados de las categorías emocionales con índice de frecuencia frecuente

Los datos indican que el 70% de los términos identificados como frecuentes continúan siendo de naturaleza emocional agradable (véase Tabla 2). Este predominio se decanta por emociones de activación baja, como es el caso de la *calma* con el índice de frecuencia más elevado ($f = 131$), seguido de cerca por la *paciencia*, la *gratitud* o la *tranquilidad*, muy por delante de las registradas de activación alta, como son el optimismo o la sorpresa.

Tabla 2

Categorías emocionales frecuentes en las prácticas de magisterio

Categorías emocionales frecuentes							
Valencia agradable				Valencia desagradable			
Activación alta	f	Activación baja	f	Activación alta	f	Activación baja	f
-	-	Calma	131	-	-	-	-
-	-	Paciencia	124	-	-	-	-
-	-	Gratitud	124	-	-	-	-
-	-	Tranquilidad	104	-	-	-	-
-	-	-	-	Agobio	93	-	-
-	-	-	-	Preocupación	87	-	-
Optimismo	85	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Tristeza	79
-	-	Relajación	72	-	-	-	-
Sorpresa	65	-	-	-	-	-	-
Total	150		555		180		79

Nota. Elaboración propia.

Asimismo, se puede ver cómo entre los términos frecuentes ya aparecen emociones

desagradables, tanto de alta como de baja activación, como son el *agobio*, la *preocupación* e incluso, en menor medida, la *tristeza* (sentida por las participantes los días previos a la finalización de las prácticas y no a lo largo del proceso).

3.1.3. Resultados de las categorías emocionales con índice de frecuencia algo frecuente

Al contrario que en el rango anterior de frecuencia, se observa que los términos emocionales más reconocidos como algo frecuentes aluden mayoritariamente a emociones de valencia desagradable, tanto de alta como de baja activación (véase Tabla 3).

Tabla 3

Categorías emocionales algo frecuentes en las prácticas de magisterio

Categorías emocionales algo frecuentes							
Valencia agradable				Valencia desagradable			
Activación alta	f	Activación baja	f	Activación alta	f	Activación baja	f
-	-	-	-	Inquietud	47	-	-
-	-	-	-	Impaciencia	44	-	-
Placer	43	-	-	-	-	-	-
Inspiración	42	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Desánimo	40
-	-	-	-	-	-	Abatimiento	32
-	-	-	-	-	-	Indecisión	31
Esperanza	31	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	Presionado	27	-	-
-	-	Pereza	23	-	-	-	-
-	-	-	-	Nerviosismo	25	-	-
-	-	-	-	-	-	Aburrimiento	23
Euforia	20	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	Molesto	23	-	-
-	-	-	-	-	-	Timidez	20
-	-	-	-	-	-	Indignación	18
-	-	-	-	Ansia	18	-	-
-	-	-	-	-	-	Culpa	16
-	-	-	-	-	-	Desesperanza	15
-	-	-	-	Enfado	15	-	-
Despreocupación	14	-	-	-	-	-	-
Total	150		23		199		195

Nota. Elaboración propia.

Dentro de este rango de frecuencia, la *inquietud* representa la categoría emocional más reconocida ($f = 47$), seguida de cerca por la *impaciencia*. En esa misma línea, con baja activación se registran el *desánimo*, el *abatimiento* o la *indecisión* ($f = 40$; $f = 32$ y $f = 31$ respectivamente). Con frecuencia intermedia destaca el estado emocional de *nerviosismo* ($f = 25$), identificado de forma libre por las participantes.

Respecto a las categorías de valencia agradable registradas en este rango de frecuencia por debajo de las desagradables, los datos muestran que las emociones de activación alta vuelven a ser reconocidas por encima de las agradables de baja activación. Entre las de alta activación destacan el *placer* ($f = 43$), la *inspiración* o la *esperanza*, seguidas de lejos por la *despreocupación*, considerada como agradable al entenderse como el sentimiento que percibe la persona cuando considera que no hay motivos para estar preocupado por obligaciones y/o pensamientos, lo que fomenta la creación de estados de alivio de angustia y bienestar emocional (Perni, 2021; Bisquerra y Laymuns, 2020).

3.1.4. Resultados de las categorías emocionales con índice de frecuencia poco frecuente

Los términos identificados en el rango de poco frecuentes proceden en su mayoría de categorías emocionales reconocidas de manera espontánea y libre en el RIEFA. Al igual que en el apartado anterior, existe mayor diversidad emocional entre las categorías de valencia desagradable, entre las que figuran 11 categorías emocionales de valencia desagradable de alta activación, con el *miedo* ($f = 8$) y la *frustración* ($f = 7$) como las más representativas, frente a las 3 categorías emocionales de valencia agradable registradas de activación alta, entre las que destacan la *positividad* ($f = 7$) y el *disfrute* ($f = 6$), coincidiendo esta última en frecuencia con las categorías emocionales agradables de activación baja como son la *confianza*, el *encanto* y la *emoción* (véase Tabla 4).

Tabla 4

Categorías emocionales poco frecuentes en las prácticas de magisterio

Categorías emocionales poco frecuentes							
Valencia agradable				Valencia desagradable			
Activación alta	f	Activación baja	f	Activación alta	f	Activación baja	f
-	-	-	-	Miedo	8	-	-
-	-	-	-	Frustración	7	-	-
Positividad	7	-	-	-	-	-	-
-	-	Confianza	6	-	-	-	-
Disfrute	6	-	-	-	-	-	-
-	-	Encanto	6	-	-	-	-
-	-	Emoción	6	-	-	-	-
-	-	-	-	Impotencia	6	-	-
-	-	-	-	Ansiedad	5	-	-
-	-	-	-	-	-	Vergüenza	5
-	-	Apacibilidad	5	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Incertidumbre	5
Motivación	4	-	-	-	-	-	-
-	-	Cariño	4	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Desagrado	4
-	-	-	-	Rabia	4	-	-
-	-	-	-	-	-	Incomodidad	5
-	-	-	-	Rechazo	4	-	-
-	-	-	-	Disgusto	3	-	-
-	-	Empatía	3	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	Inseguridad	3
-	-	-	-	Ira	2	-	-
-	-	-	-	-	-	Abrumado	1
-	-	Afortunado	1	-	-	-	-
-	-	-	-	Desaliento	1	-	-
-	-	-	-	Angustia	1	-	-
-	-	-	-	Indignación	1	-	-
-	-	-	-	-	-	Añoranza	1
-	-	-	-	-	-	Pena	1
Total	17		31		42		23

Nota. Elaboración propia.

Precisamente, por su naturaleza mayoritariamente desagradable estas emociones deben ser consideradas en los programas formativos pese a sus bajos índices de frecuencia. De hecho, la pluralidad de estos términos emocionales, recordando que han sido identificados libremente

por las participantes, estaría reflejando la diversidad para sentir dichos estados emocionales de carácter desagradable e incluso la complejidad para poder reconocerlos.

En definitiva, los datos indican que a pesar de las posibles emociones de *agobio* y *preocupación* que las estudiantes de magisterio puedan sentir con frecuencia durante las prácticas, viven esta experiencia formativa con emociones diversas y cambiantes, entre las que predominan emociones agradables tanto de alta como de baja intensidad (2.641 registros de emociones agradables frente a los 718 desagradables).

3.2. ¿Con qué secuencia aparecen las categorías emocionales registradas por las maestras en prácticas?

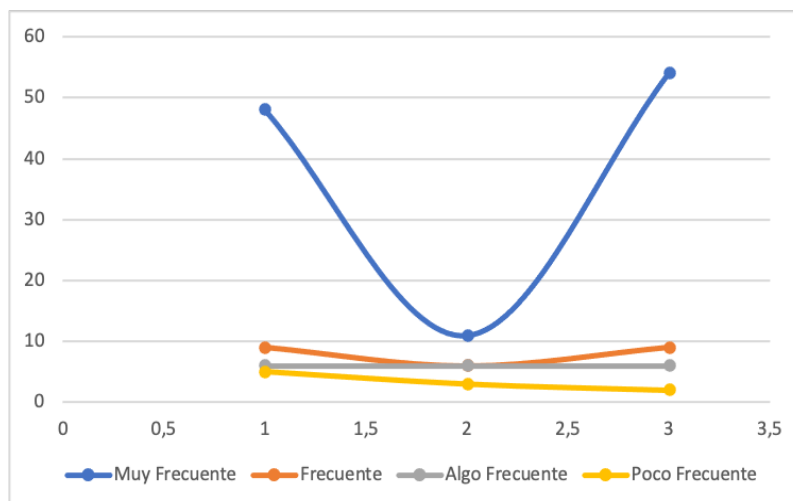
Para responder a esta cuestión se han analizado los relatos reflexivos recopilados de las 18 participantes que los completaron en los tres periodos planteados. Su análisis ha ayudado a conocer el uso natural y espontáneo del vocabulario emocional, así como la diversidad del sentir emocional en tres momentos distintos como son al inicio, en el periodo central y al final de las prácticas, aportando información sobre el flujo continuo de las emociones que sienten las estudiantes durante el proceso completo de formación.

En cuanto a la evolución de los flujos emocionales los datos indican trayectorias distintas entre las valencias agradables y las desagradables.

Así, en las emociones registradas de valencia agradable, se distinguen tres tipos de trayectorias (véase Figura 1).

Figura 1

Flujo de valencia agradable en los relatos reflexivos



Nota. Elaboración propia.

Una trayectoria en “v”, en la que aquellas emociones muy frecuentes presentan picos elevados tanto en los relatos iniciales ($fi = 48$), como en los finales ($fi = 54$), pero un importante descenso en los de proceso ($fi = 11$). Entre las emociones que muestran esta trayectoria están tanto de alta activación (*alegría, felicidad, ilusión, orgullo y entusiasmo*) como de baja activación (*satisfacción, gratitud, tranquilidad y contento*).

Un segundo tipo de trayectoria, en el que la secuencia de los relatos refleja menores picos de oscilación protagonizada por categorías emocionales frecuentes (*ternura, optimismo, calma y paciencia*) y poco frecuentes (*sorpresa, inspiración, relajado, euforia*) de alta y baja activación, así como de libre denominación (*confianza y afortunado*).

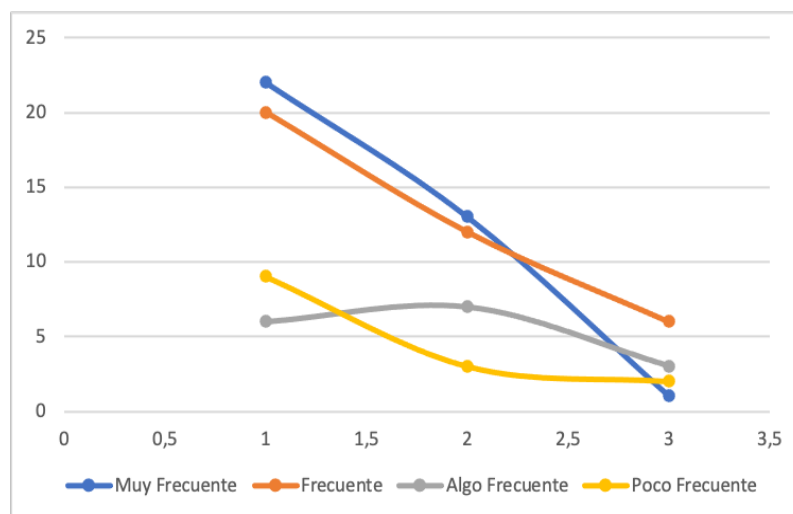
Una posible explicación de este descenso puede ser que el relato de proceso orientaba la reflexión hacia los procedimientos de transformación de las propias emociones más que a la identificación de las mismas. No obstante, aquellas emociones frecuentes y muy frecuentes tienden a recuperar e incluso superar los valores iniciales en los relatos finales.

Una tercera trayectoria que se mantiene sostenida en los tres periodos de los relatos (inicial, de proceso y final) liderada por emociones algo frecuentes de alta activación (*placer, animado y esperanza*), al igual que de libre denominación (*motivación*).

Sin embargo, en el caso de la trayectoria de las emociones de valencia desagradable, el flujo de la frecuencia refleja un descenso de los niveles registrados inicialmente respecto a los relatos finales. Incluso en aquellos casos de emociones desagradables algo frecuentes, en las que se observa un mínimo repunte en los relatos de proceso, culminan reduciéndose en los relatos finales. Es decir, que las emociones desagradables decaen durante el periodo de prácticas (véase Figura 2).

Figura 2

Flujo de valencia agradable en los relatos reflexivos



Nota. Elaboración propia.

Si tomamos en cuenta la suma de la totalidad de las frecuencias de categorías emocionales agradables, los datos muestran que también en los relatos es mayoritariamente superior ($f_i = 160$) frente a las desagradables ($f_i = 107$), predominancia de las agradables que se hace especialmente más visible en los relatos finales ($f = 68$) en comparación con las de valencia desagradable ($f = 13$).

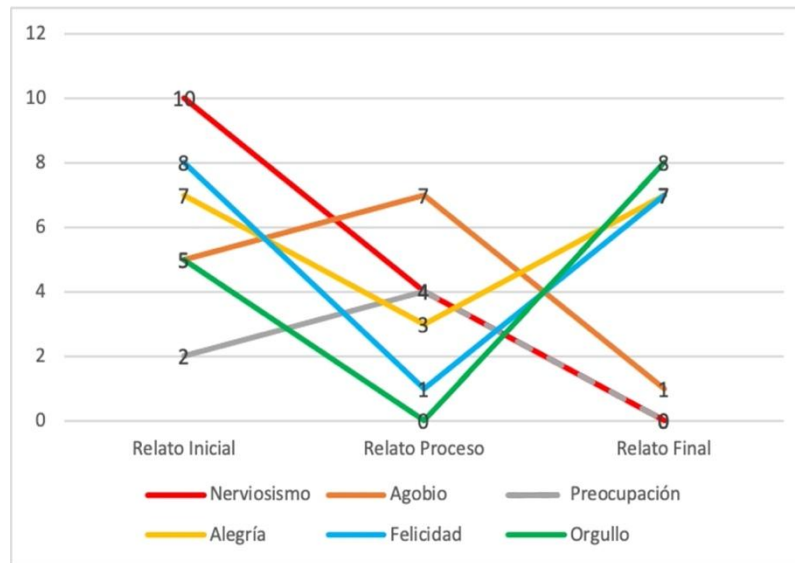
Entre las categorías emocionales agradables más reconocidas en los relatos reflexivos se encuentra la *alegría* ($f_i = 17$), seguida de la *felicidad* ($f_i = 16$), mientras que en las desagradables destacan el *nerviosismo* ($f_i = 14$) y el *agobio* ($f_i = 13$).

Así pues, la diferencia entre los índices de frecuencia de las categorías emocionales agradables y desagradables registradas en los relatos reflexivos muestra el sentir emocional mayoritariamente agradable percibido por las participantes.

Así mismo, la frecuencia con que se identifican las emociones en cada momento del prácticum permite esbozar el flujo emocional de cada una (véase selección en Figura 3).

Figura 3

Secuenciación de las categorías emocionales con mayor variabilidad en los relatos reflexivos



Nota. Elaboración propia.

Así, el dato observable en las emociones de valencia agradable, dentro de los rangos muy frecuentes y frecuentes, es que mayoritariamente las frecuencias de los relatos finales igualan o superan los índices de las frecuencias de los relatos iniciales. Sin embargo, la frecuencia desciende en los relatos intermedios de proceso, visiblemente apreciable el descenso respecto a la *alegría*, la *felicidad* y el *orgullo*. Por el contrario, en las categorías emocionales desagradables de rango muy frecuentes y frecuentes, los relatos iniciales presentan mayoritariamente índices de frecuencias más elevados, tendiendo a disminuir en los relatos intermedios de proceso, excepto el *agobio* y la *preocupación* que, en este periodo alcanzan su nivel más elevado, lo que también podría justificar el descenso de las emociones agradables, o incluso mantenerse hasta niveles medios como el *nerviosismo*, hasta desvanecer su incidencia en los relatos finales en la mayoría de los casos. Así, si se atiende el continuo de las emociones registradas durante las prácticas, se aprecian trayectorias inversas según el tipo de valencia (excepto el *nerviosismo* por su elevada frecuencia inicial).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio indican que las emociones experimentadas por los/as estudiantes de magisterio durante sus prácticas curriculares son fundamentalmente agradables, prevaleciendo ligeramente las de alta activación. Según Perni (2021) los estados emocionales

agradables generan estados de ánimo intenso, bienestar y autoconfianza. En este contexto, fomentar la toma de conciencia del predominio de emociones agradables durante el prácticum, puede contribuir al desarrollo de una identidad docente conectada con la dimensión emocional. Posiblemente, este predominio emocional agradable esté relacionado con que los/as futuros/as maestros/as conservan una percepción muy positiva respecto a las prácticas, como señalan Sarceda-Gorgoso et al. (2020) y mantienen un recuerdo agradable de las mismas, dado que el *arousal* elevado o alta activación emocional ayuda a mantener en la memoria los detalles de la experiencia emocional, como señalan Phelps y Sharot (2008).

No obstante, este hecho no debe hacer creer en el espejismo de que la vivencia emocional de las prácticas ha sido un “jardín de flores” ya que este estudio ha puesto de manifiesto que las emociones desagradables también han resultado vivenciadas durante estos procesos de formación. Como indican Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, (2017) tanto las categorías emocionales agradables como las desagradables influyen en la construcción de la identidad profesional docente, lo que refuerza la necesidad de identificarlas.

Este estudio también ha puesto de manifiesto la diversidad con que se identifican algunas de las emociones desagradables, quizá no las más frecuentes pero lo suficientemente considerables como para profundizar en su necesidad de identificación. Esta complejidad para identificar determinadas emociones en el aula sitúa a las prácticas curriculares como un periodo emocionalmente fluctuante definido como un “océano de emociones” por Forés et al. (2014, p.552) al que los/as futuros/as maestros/as acuden sin ser conscientes ni sensibles a lo que emocionalmente les supone esta práctica formativa (Tejada-Fernández y Ruiz-Bueno, 2013). Todo ello hace de las prácticas un espacio formativo idóneo para que el estudiante lleve a cabo el trabajo emocional con el que lograr un desarrollo profesional sensible con esta dimensión. Un ejemplo de claros obstáculos emocionales en la construcción de la identidad del futuro/a maestro/a pueden ser las emociones de *agobio*, *preocupación* y *nerviosismo* que han aparecido de forma recurrente en este estudio. Para Tejada-Fernández (2005) cuando no se dispone de las competencias necesarias se producen experiencias emocionales desagradables limitadoras del desempeño docente. Por ello, es necesario que el sentir emocional de los/as estudiantes de magisterio sea escuchado y atendido en los planes de formación y promover el desarrollo socioemocional como apuntan diversos autores (Aspelin, 2019; Espot y Nubiola, 2019; Schonert-Reichl, 2017), ya que favorece el bienestar personal y el desempeño profesional (Mérida-López y Extremera, 2017).

Este estudio también ha evidenciado la amplitud de emociones agradables y desagradables registradas durante el prácticum por las participantes. Diversos autores como Hoffmann et al. (2020), Simmons (2019), Bello y Crego (2003) están de acuerdo en que, para percibir e identificar las emociones con certeza se requiere de un lenguaje preciso con el que favorecer simultáneamente el desarrollo de la regulación emocional. De hecho, las personas sienten experiencias emocionales de distinta valencia e intensidad, pero no todas disponen de la capacidad para identificar con exactitud qué emoción sienten, por su limitado vocabulario emocional. La adquisición del vocabulario emocional contribuye según Barrett (2018) al desarrollo de la granularidad emocional, entendida como la habilidad para poder interpretar de manera diferenciada y con precisión los diferentes estados emocionales. Identificar y diferenciar los distintos matices que hay entre las emociones es una habilidad imprescindible dentro de la comprensión emocional (Campayo-Julve y Sánchez-Gómez, 2020). Este sería el primer paso del trabajo emocional para el desarrollo de la conciencia emocional (Bisquerra, 2009) que ayude a afrontar los desafíos emocionales a los que según Lindqvist et al. (2022) están sometidos los/as futuros maestros/as, entendidos como las situaciones angustiosas o desagradables que limitan

el desempeño y la capacidad de ejecución. Estos datos son consistentes con los planteamientos de Barrett (2018) que señala que las distintas expectativas, así como las experiencias previas de los/as estudiantes condicionan la vivencia de su experiencia emocional. Dicha percepción condiciona la construcción de las emociones, otorgando a la persona mayor control y responsabilidad sobre las mismas. Como señala Barrett (2018, p.197) “somos arquitectos de nuestra experiencia”, es decir, si se modifica lo que se siente, se puede transformar lo que se percibe, influyendo en el resultado de la propia experiencia emocional. Luego, si se dota a los/as estudiantes de herramientas que les ayuden a reflexionar y transformar experiencias emocionales que bloquean su desempeño docente, se contribuye en la formación de maestros/as emocionalmente competentes.

A su vez, destaca la funcionalidad tanto del RIEFA como de los relatos emocionales reflexivos. Ambos recursos han favorecido el desarrollo de la adquisición del vocabulario emocional y la toma de conciencia mediante la identificación, reconocimiento y comprensión de las emociones experimentadas, contribuyendo a crear un mapa que aporta conciencia del estado y de la evolución emocional a los/as participantes durante el proceso de formación.

Respecto a las limitaciones halladas en el desarrollo de la investigación se encuentra, por un lado, la escasa participación de varones en el estudio; por otro, la utilización de un instrumento que todavía precisa de más investigaciones para conocer sus posibilidades y limitaciones en la identificación de las emociones. Ambas podrían suponer un sesgo en los resultados.

Para futuras investigaciones se recomienda ahondar en las vivencias que generan las emociones durante las prácticas curriculares, de manera que facilite la contextualización de programas con los que trabajar educativamente las emociones identificadas.

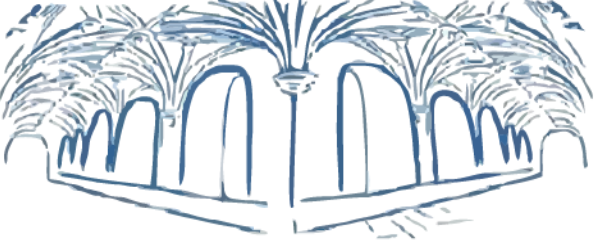
Referencias bibliográficas

- Aspelin, J. (2017). In the heart of teaching: A two-dimensional conception of teachers' relational competence. *Educational Practice and Theory*, 39 (2), 39-56. <https://doi.org/10.7459/ept/39.2.04>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *The International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213620>
- Barrett, L. F. (2018). *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*. (1ª ed.) Paidós.
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Teoría*, 18 (2), 15-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29917006003>
- Bello, A. y Crego, A. (2003). *Automanejo Emocional. Pautas para la intervención cognitiva en grupos*. (2ª ed.). Desclée De Brouwer.
- Besnier, N. (1990). Language and Affect. *Annual Review of Anthropology*, 19, 419-451. <http://www.jstor.org/stable/2155972>
- Bisquerra, R., & Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Bisquerra, R., & Laymus, G., (2020). *Diccionario de emociones y fenómenos afectivos*. (3ªed.). PalauGea.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M.A, Rivers, S., Reyes, M., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225–247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Campayo-Julve, R., & Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional en maestros de educación primaria: Una propuesta práctica para su desarrollo. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*. (58), 55–78. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.689
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett M. A. (2017) Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores españoles. *Electronic journal of research in educational psychology*. 15(43), 641-664 <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Danes, F. (1994). Involvement with language and in language. *Journal of Pragmatics*, 22(3-4), 251-264. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90111-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90111-2)
- Díaz, J.L., & Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana. Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58242403>
- El-Dakhs, D. A. S., & Altarriba, J. (2019). How do emotion word type and valence influence language processing? The case of Arabic-English bilinguals. *Journal of psycholinguistic research*, 48(5), 1063–1085. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09647-w>
- Espot, M., & Nubiola, J. (2019). *Alma de profesor. La mejor profesión del mundo*. Editorial Desclée.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Fernández-Gavira J, Castro-Donado S, Medina-Rebollo D., & Bohórquez MR. (2021) Development of emotional competencies as a teaching innovation for Higher Education Students of Physical Education. *Sustainability*, 14(1), 2-20. <https://doi.org/10.3390/su14010300>
- Fernández-Molina, M., Bravo Castillo, A., & Fernández-Berrocal, P. (2019). Perfiles de Inteligencia emocional percibida en futuros maestro/as de educación infantil: implicaciones para la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 209-223 <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.344131>
- Forés, A., Novella, A., Venceslao, M., & Costa, S. (septiembre de 2014). *Las emociones: punto de partida y llegada en el prácticum de educación social*. I Congrés Internacional d'Educació Emocional. X Jornades d'Educació Emocional. Psicologia positiva i benestar. Barcelona. España. <http://hdl.handle.net/2445/58751>
- García-Campos, M. D., Canabal-García, C. C., & Margalef García, L. M. (2022). Procesos de reflexión colaborativa en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 91-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15665>

- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, M., Pertegal-Felices, M.L., & Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 31(33), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C. et al. (2021). Let's talk about emotions: the development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science* 2, 150–162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Latorre, M.J., & Blanco, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de docencia universitaria*, 9(2), 35-54. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Lindquist, K., MacCormack, J., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Hypothesis and theory*, 6(444), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Muñoz Martínez, Y., Domínguez Santos, S., Madarova, S., de la Sen Pumares, S., & García Laborda, J. (2021). Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 205–224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.89093>
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Ohira, H. (2020). Predictive processing of interoception, decision-making, and allostasis: A computational framework and implications for emotional intelligence. *Psihologijске teme*, 29 (1), 1-16. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.1>
- Pérez-Bonet, G., & Velado-Guillén, L. Ángel. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *Escuela Abierta*, 20(1), 23–34. <https://doi.org/10.29257/EA20.2017.03>
- Perni, C., (2021). Diccionario de emociones, sentimientos y estados de ánimo. Autoedición.
- Phelps, E. A., & Sharot, T. (2008). How (and why) emotion enhances the subjective sense of recollection. *Current Directions in Psychological Science*, 17(2), 147–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00565.x>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis y Saber*, 10(24), 243–270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Tejada-Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91–114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

- Tejada-Fernández, J., & Ruiz-Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41974>
- Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L.Y., & Méndez-Cadena, M.E., (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- 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. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9829>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children* 27(1), 137-155. [doi:10.1353/foc.2017.0007](https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007).
- Seth, A. (2023). *La creación del yo. Una nueva ciencia de la conciencia*. Sexto piso.
- Simmons, D. (2019). You can't be emotionally intelligent without being culturally responsive: Why FCS must employ both to meet the needs of our nation. *Journal of family & consumer sciences*, 111(2), 7-16 <https://doi.org/10.14307/JFCS111.2.7>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vine, V., Boyd, R.L., & Pennebaker, J. W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature Communications*, 11, 4525. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>



Percepción sobre la orientación en el Prácticum del máster de secundaria

Perception of orientation in the secondary school master's Practicum

 Anna M. Monzó Martínez¹,  M. Fernanda Chocomeli Fernández¹
 M. Pilar Martínez-Agut¹

¹ Universitat de València (España)

Fecha de recepción: 09/10/2023

Fecha de aceptación: 03/12/2023

Fecha de publicación: 30/12/2023

Resumen

Los departamentos de orientación realizan una labor fundamental en los centros de secundaria para la mejora de la calidad educativa y es necesario que se den a conocer sus funciones en la formación del máster de educación secundaria. En esta investigación se analizaron las percepciones de los estudiantes del Prácticum del máster de secundaria de la especialidad de Física y Química sobre el papel que estos adquieren en los centros de secundaria. También se pretendió dar a conocer y poner en valor la aportación de estos profesionales, así como su contribución a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los resultados evidencian que el alumnado, durante su periodo de prácticas, ha advertido, en mayor medida, las funciones relacionadas con la atención a la diversidad, a la orientación tanto académica como profesional, y al apoyo al desarrollo personal del alumnado, así como su contribución, sobre todo, a los ODS 3 y 4.

Palabras clave

Departamento de Orientación, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Máster de profesorado, educación secundaria, educación inclusiva.

Abstract

Guidance departments carry out fundamental work in secondary schools for educational improvement, coordination between different agents in the educational community and outside it. In this research, the perceptions of the Practicum students of the secondary master's degree in the specialty of Physics and Chemistry on the role they acquire in secondary schools were analyzed. The aim was also to make known and value the contribution of these professionals, as well as their contribution to the achievement of the Sustainable Development Goals (SDG). The results show that the students, during their internship period, have noticed, to a greater extent, the functions related to attention to diversity, both academic and professional guidance, and support for the personal development of students, as well as their contribution, above all, to SDGs 3 and 4.

Keywords

Department of Guidance, Sustainable Development Goals, Master's Degree in Teaching, secondary education, inclusive education.

1. Introducción

Con este artículo pretendemos hacer ver la importancia que tiene que los estudiantes en prácticas en los centros de secundaria conozcan los departamentos de orientación. La formación del profesorado incidirá en las competencias que se plantean en el Prácticum, si se conocen los programas que se implementan desde este ámbito. La función orientadora es inherente a la función docente y en todas las especialidades se participa en la práctica de la acción tutorial, en procesos de orientación, tanto académica como profesional, y se contribuye a la detección, valoración y/o modificación de barreras del contexto que favorecen o dificultan la inclusión educativa y social del alumnado de un centro. El Departamento de Orientación amplía la perspectiva que se adquiere de la enseñanza y del centro.

2. Marco teórico

2.1. El rol de los Departamentos de Orientación en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

Las prácticas de la formación inicial docente en Educación Secundaria son un aspecto esencial de su formación. Durante este período se ha de facilitar al futuro profesorado las estrategias de trabajo colaborativo existentes en los institutos, y mostrar las competencias necesarias de trabajo en el aula (Arnaiz et al., 2018).

Los Departamentos de Orientación en los centros de secundaria tienen un papel clave, ya que participan de una visión global, a través de los programas del centro y las coordinaciones que realizan con los diferentes órganos de coordinación docente, con el equipo directivo y con entidades del entorno (Martínez-Agut, Gallardo-Fernández y Albert-Monrós, 2022; Moliner y Fabregat, 2021). Por otra parte, los contactos internos, le permiten tener un conocimiento detallado del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y sus familias, todo ello responde a un modelo de intervención del Departamento de Orientación en el centro (Marrodan, 2020), que se debe explicitar durante el Prácticum.

Al iniciar las prácticas es esencial que se presente al futuro profesorado el Departamento de Orientación, de modo que conozca la labor de este en la inclusión social del alumnado (Chocomeli, Monzó y Martínez-Agut, 2023). Es el departamento colaborador y de apoyo al centro que dedica su jornada diaria a la totalidad del alumnado del instituto, tanto de ESO, como de Bachillerato o Formación Profesional. Es el enlace con las transiciones de otras etapas, ayuda en las acogidas y valora las necesidades para encontrar, con los equipos educativos, la respuesta más adecuada e inclusiva para cada alumno o alumna, facilita la gestión de los productos de apoyo y presenta diferentes posibilidades a través de los procesos de orientación educativa y profesional. Es necesario que durante las prácticas se conozcan los documentos del centro, pero, sobre todo, que el alumnado participe de los planes y programas que se desarrollan, ya que no siempre quedan reflejados en las realidades de cada centro ni en sus documentos.

Del mismo modo, garantizar una educación inclusiva (Ferrer, 2019) como un profesional de la educación, exige ser un agente canalizador de factores de protección y disminución de los factores de riesgo que puedan perjudicar el aprendizaje y rendimiento académico positivo del alumnado, es decir, diseñar situaciones de aprendizaje desde la perspectiva de la resiliencia al riesgo (Hunsu et al., 2023), especialmente para el alumnado en situación de vulnerabilidad e igualmente importante para todos. En este sentido, el rol de los departamentos de orientación es básico para mitigar factores de riesgo personal, familiar o social, o aquellas barreras de acceso y participación relacionadas con los factores de riesgo institucionales. Las culturas, políticas y prácticas educativas inciden en el bienestar personal del profesorado y del alumnado. Igualmente, se debe considerar la diversidad étnico-cultural de la comunidad educativa ante nuevos programas de prevención e intervención en los centros (Llorent et al., 2021). Favorecer la generación de factores de protección personal, intrapersonal, interpersonal, social, comunitaria e institucional, se materializa en los departamentos de orientación a través del asesoramiento personal, la acción tutorial y la coordinación con entidades externas. En este sentido, otro de los cometidos de estos departamentos es colaborar con los factores de protección institucional como son la mejora de la convivencia y de un ambiente escolar de apoyo.

Solís y Real (2023), abogan por la formación inicial y continua del profesorado como un elemento de éxito clave para la mejora de las actitudes en la atención a la diversidad y en las prácticas inclusivas, así la percepción del profesorado de las dificultades del alumnado influye directamente en la práctica inclusiva del profesorado (Wilson, 2023). Entre las funciones destacadas de los departamentos de orientación se encuentra la colaboración en la detección de barreras de acceso y participación para el aprendizaje, para ello podemos escuchar la voz del estudiante, ya que puede ayudar al profesorado a comprender mejor la diversidad (Messiou & Ainscow, 2015), e intensificar la interacción con el alumnado de prácticas del Máster de Educación Secundaria para que tengan una buena percepción y una mejor comprensión de las posibilidades de respuesta a la inclusión.

Como futuros docentes, es necesario que los estudiantes del máster sean conscientes de su propia labor orientadora, y con sus tutores o tutoras de prácticas, como elemento nuclear de su aprendizaje y competencias básicas (Gabarda & Colomo, 2019), que la inclusión se convierta en una actitud del docente hacia los estudiantes (Rapanta et al., 2021), que la percepción de las prácticas sea positiva (Sarceda et al., 2020), y que participen de las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Igualdad, convivencia y bienestar emocional.
- Transición y acogida.
- Orientación académica y profesional.

2.2. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la orientación educativa y profesional

Alcaraz et al. (2022) destacan que la práctica de los ODS en los centros puede estar influenciada por factores como modas, publicidad y preferencias políticas, sin embargo, las necesidades reales del alumnado y del contexto en el que se encuentran los centros marcan su selección para la práctica docente. La consecución de los ODS a través de la acción orientadora es una realidad que hoy en día se traslada a las aulas a través de actuaciones que se van

adaptando a las necesidades reales de nuestro alumnado, familias, profesorado o centro, en combinación con las demandas de la sociedad de la información que marca, a menudo, el Plan de Acción Tutorial del centro.

Los profesionales de la orientación educativa prestan apoyo para mejorar la igualdad de oportunidades en el ámbito de una educación de calidad desde los años 90 (Velaz de Medrano et al., 2016; Azorín-Abellán, 2018). El trabajo en red debe configurarse como la base de las intervenciones orientadoras en los centros educativos contando con la cooperación multiprofesional entre los diferentes sectores educativos, sanitarios, sociales y la interdisciplinariedad de los centros educativos para el apoyo escolar inclusivo. Vélaz de Medrano et al. (2023) destacan la necesaria interconexión y trabajo en red entre los profesionales de la orientación de las diferentes etapas educativas y de éstos y los agentes internos y externos a los centros educativos que participan de los procesos de orientación. Entre los retos de la orientación actualmente se plantea desempeñar un papel transdisciplinario y pluridisciplinario sustentado en los principios de intervención preventiva, desarrollo y atención de los estudiantes, cuyas competencias deben estar enmarcadas en promover el progreso holístico procurando obtener el mayor potencial del alumnado mediante los procesos de autorreflexión, autoconocimiento, autonomía, planificación de estrategias y la importancia en la toma de decisiones, constituyéndose en seres transformadores de sí mismo y de su contexto. Se requiere de un proceso de atención e intervención socio-familiar, dando apoyo a docentes y familiares en el reconocimiento de este proceso para el fortalecimiento socio-emocional de sus habilidades y destrezas como padres y docentes (Morales et al., 2017). Dentro de estos procesos, el ámbito de la salud y el bienestar emocional ha ido adquiriendo un papel relevante en los últimos años.

En los datos aportados por la investigación realizada por Cayuela et al. (2023) se observa una incidencia y prevalencia de intentos de suicidio en España, en ambos sexos, del 1,7%, y destaca la prevalencia existente en el grupo en mujeres de 15 a 24 años. Este tipo de resultados son los que, apoyándose en investigaciones científicas, promueven que en los centros educativos se intensifiquen los programas de prevención con la detección temprana de los problemas de salud mental, siguiendo las conclusiones del estudio desarrollado anteriormente por Miret et al. (2014).

Relacionar las líneas estratégicas y las funciones de los departamentos de orientación (DO) con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), nos servirá para que se comprendan mejor sus actuaciones y para familiarizarse con el rol que debe desempeñar el docente en su tarea orientadora. En los preámbulos e implantación de La Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE y en la reciente Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional se recogen los planteamientos educativos de la Agenda 2030. En la Comunidad Valenciana, los Departamentos de Orientación Educativa y Profesional programan su Plan de Actividades anual partiendo de la Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2023), normativa que especifica que cada línea estratégica de la orientación educativa y profesional se concreta en un conjunto de actuaciones como son “la desigualdad, la inclusión, la salud, el desarrollo económico, la degradación ambiental, la paz y la justicia social, con la finalidad última de conseguir un futuro sostenible para todas las personas” que contribuyan a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030.

A continuación, se muestra una tabla en la que se recoge con detalle la relación de parte de los ODS con las actuaciones y funciones hacia los que los departamentos de orientación han focalizado su aportación.

Tabla 1

Vinculación del Departamento de Orientación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

ODS 1	Fin de la pobreza. Desde este objetivo se pretende hacer frente a problemas socioeconómicos y ambientales. En este sentido, desde el DO se proponen programas de educación compensatoria, prevención del absentismo y abandono escolar, información/gestión sobre becas y ayudas. La puesta en marcha de estos programas explica la visión que tiene el departamento de la situación social del alumnado del centro.
ODS 2	Hambre cero. Una buena nutrición es la base del desarrollo y de la salud, una correcta alimentación contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje y de participación en el aula. Este objetivo está muy relacionado con la salud y con la igualdad de género, la prevención de trastornos de alimentación, la detección de posibles problemas de malnutrición, ámbito de intervención del Plan de Acción Tutorial.
ODS 3	Salud y bienestar. Uno de los objetivos del DO es la promoción de la salud, garantizar la vida sana y promover el bienestar de nuestro alumnado. Con la colaboración del departamento de orientación los centros promueven programas de Educación para la Salud, Educación Sexual, Bienestar Emocional, prevención de adicciones o intervención ante el consumo no saludable. Asimismo, los DO mantienen coordinaciones con las administraciones y entidades relacionadas con la promoción y prevención de la salud, como son, entre otros, los Servicios de Salud Mental. A nivel curricular, corresponde a los departamentos, con laboratorios y talleres, impartir los protocolos de prevención de riesgos físicos, químicos y biológicos y nociones básicas de primeros auxilios, así como el uso adecuado de los EPI (equipos de protección individual). El DO colabora en la adaptación de los protocolos o EPI para la participación efectiva y prevención de riesgos de todo el alumnado. Asimismo, contribuye a la detección y prevención de las dificultades específicas de aprendizaje, la adaptación de las condiciones de accesibilidad de los espacios virtuales como de los objetos, productos y servicios que se ofrecen en aulas, talleres, laboratorios y en el centro, promocionan la salud y el bienestar de los estudiantes para el desarrollo integral de las competencias educativas.
ODS 4	Educación de calidad. Entre sus objetivos se encuentran: facilitar el acceso, la promoción en los estudios y la transición a otras etapas; detectar las barreras a la participación y al aprendizaje de todo el alumnado del centro; organizar la respuesta educativa para el alumnado que necesita un apoyo especializado; proponer las condiciones de accesibilidad universal en el centro y la práctica del diseño universal en la enseñanza, dando a conocer los productos de apoyo y su uso en caso de que fuera necesario. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje son parte de los pilares que estimulan el trabajo del

Departamento de Orientación. Hernández-Rivero (2018), destaca el rol de los profesionales de la orientación educativa en el apoyo a la inclusión del alumnado y en la mejora de los procesos educativos. En la línea estratégica de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje podemos exponer las funciones más desconocidas del Departamento de Orientación como son el asesoramiento y la orientación al profesorado, equipos directivos, familias y alumnado; la información y consulta; propuestas para detección y eliminación de barreras para el acceso y la participación en el aprendizaje; formación e innovación en metodologías educativas, supervisión de los procesos de apoyo y programas específicos del centro. Aunque con frecuencia se piense que las actividades más frecuentes que suelen realizar son la detección y valoración sociopsicopedagógica del alumnado, la labor de los departamentos de orientación va mucho más allá, ya que el proceso de evaluación sociopsicopedagógica ha de servir para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada y temprana que favorezca la inclusión del alumnado (Ainscow et al., 2013).

ODS 5

Igualdad de género. Se vincula con los siguientes aspectos: apoyar el derecho a la orientación profesional en igualdad de condiciones para todos y todas; colaborar en el diseño del Plan de Orientación Académico y Profesional del centro; informar y asesorar sobre las necesidades del alumnado; contribuir al acceso igualitario a las tecnologías, contribuir a la cultura de los cuidados y la mejora de la convivencia, facilitar herramientas para la inclusión del legado de las mujeres en los contenidos educativos, orientación con perspectiva de género; introducir programas de educación afectivo sexual.

Nota. Elaboración propia.

3. Método

Uno de los aspectos que se trabaja en el máster de secundaria es el papel de la orientación y la tutoría. En este contexto, resulta de interés familiarizar al futuro profesorado con el papel que adquieren los departamentos de orientación, ya que son un recurso importante en su desarrollo profesional. Por ello, se consideró la posibilidad de fomentar un acercamiento a este departamento y los profesionales que trabajan en él en el marco de las prácticas del máster.

La intención del estudio era que el alumnado del máster de secundaria conociera y concretara las funciones que llevan a cabo los departamentos de orientación a partir de la interacción durante el período de prácticas.

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es analizar las percepciones de los estudiantes del prácticum del máster de secundaria de la especialidad de Física y Química sobre el papel que adquieren los departamentos de orientación en los centros de secundaria. Se plantea, además, los siguientes objetivos específicos en relación con el alumnado:

- Resaltar la importancia que tiene el Departamento de Orientación en el desarrollo del Prácticum del Máster de Educación Secundaria.
- Establecer las relaciones entre las intervenciones de los Departamentos de Orientación Educativa y Profesional y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

- Analizar las funciones del Departamento de Orientación que los estudiantes observan en las prácticas del Máster del Profesorado de Educación Secundaria.

3.2. Diseño de la investigación

Con la intención de alcanzar los objetivos planteados, se proyectó una investigación encuadrada en el paradigma cualitativo, ya que se pretendía analizar las percepciones de futuros docentes en un contexto complejo, como es el del centro educativo. Esta investigación se ha centrado en aspectos descriptivos. La validez hace referencia a la medida en que sus resultados “reflejan” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada (Martínez-Minguélez, 2006). Las condiciones de validez interna se han intentado garantizar poniendo especial atención a los siguientes aspectos: dentro de los parámetros de la investigación, se han tenido en cuenta contextos diferentes partiendo de centros de diferentes realidades socioculturales y socioeconómicas (ya que nos interesaba ofrecer una visión lo más cercana a la realidad). Por otra parte, la muestra de informantes representaba diversidad de orientaciones, posiciones y percepciones, con la intención de corregir distorsiones perceptivas y prejuicios.

Por lo que respecta a la confiabilidad, entendemos por una investigación que presenta esta característica como aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. En los estudios realizados por medio de investigaciones cualitativas la confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será, sobre todo interna, interjueces. (Martínez-Minguélez, 2006). En este caso, las investigadoras procedían de entornos diversos, ya que, a parte de su vinculación con la universidad, su desarrollo profesional se asocia, por una parte, a la docencia en secundaria y, por la otra, a la orientación educativa en esta misma etapa. En este sentido, se ha partido de una triangulación de investigadores, atendiendo a la diversidad de evaluadoras y sus trayectorias profesionales particulares.

3.3. Técnicas e instrumentos

Se utilizó la encuesta como técnica principal en esta investigación, ya que proporciona la información adecuada a la finalidad de la misma. Se elaboró un cuestionario de preguntas abiertas que el alumnado realizó en la parte final de sus prácticas. La tabla 2 recoge las dimensiones e ítems del cuestionario, que se elaboró ad hoc para esta investigación.

Tabla 2

Dimensiones del cuestionario

Dimensiones	Ítems
Funciones del departamento de orientación	Qué papel lleva a cabo el departamento de orientación en tu centro. En qué ámbitos interviene. Cómo contribuyen al desarrollo de los ODS.
Coordinación	Qué tipo de coordinación se lleva a cabo desde el departamento de Física y Química y el departamento de orientación (se pretendía conocer la relación entre su departamento y el de orientación)

Nota. Elaboración propia.

3.4. Muestra

En la investigación participaron un total de 35 estudiantes del máster de profesorado de secundaria de la especialidad de Física y Química, que presentan las siguientes características:

Tabla 3

Participantes

Características	n	%
Género		
Femenino	19	54%
Masculino	16	46%
Tipo de centro de prácticas		
Público	32	91%
Concertado	3	9%
Etapa educativa		
Secundaria y bachillerato	34	99%
Formación profesional	1	1%

3.5. Análisis

Una vez obtenidos los datos a través del cuestionario se procedió a su análisis. En este sentido, para el análisis de la información, se utilizó el denominado “Método Comparativo Constante”, método que implica la puesta en marcha de un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos (García, 2019). A partir de este análisis, se ha intentado crear esquemas conceptuales derivados de la realidad percibida por los participantes en la investigación. Se partió de unas preguntas iniciales amplias para permitir flexibilidad y libertad para explorar el fenómeno sin compromisos cerrados como punto de partida (García, 2019).

El procedimiento llevado a cabo para el análisis de datos incluyó:

- Comparación de incidentes y su categorización. A partir de los datos recabados se asignaron tantas categorías como fue necesario.
- Integración de categorías y propiedades. Las diferentes categorías se han ido integrando y relacionando con subcategorías.
- Codificación selectiva. Se estructuraron, finalmente las diferentes categorías analizadas, con la intención de ordenar, clasificar y vincular las diferentes categorías construidas. Este análisis se ha realizado a través del software atlas.ti.

3. Método

Los y las participantes en sus respuestas plantearon una gran diversidad de funciones que observaron en los departamentos de orientación de sus centros de prácticas. Excepto en el caso de un alumno que realizó sus prácticas en un CIPFP (Centro Integrado Público de Formación Profesional), que señaló que la interacción con el departamento de orientación fue nula. La función que en mayor medida valoró el alumnado de prácticas fue, sin duda, el apoyo

en los procesos de atención a la diversidad; en segundo lugar, señalaron la función de orientación académica y profesional; en tercer lugar, valoraron la función relativa al apoyo al desarrollo personal del alumnado; y finalmente, en menor medida, se señalaron otras funciones.

Tabla 4*Resultados*

Categorías	Cantidad de citas
Procesos de atención a la diversidad	
Identificación y evaluación de necesidades educativas.	34
Elaboración de informes.	33
Planificación de la intervención: orientación al profesorado y colaboración en la concreción de adaptaciones curriculares significativas, planes de actuación personalizados (PAP), organización de apoyos personales y materiales, accesibilidad y adaptaciones, apoyo para la autonomía.	30
Atención a situaciones relacionadas con la salud mental y la adaptación escolar.	26
Seguimiento individualizado del alumnado con necesidades educativas de diversa índole.	25
Orientación académica y profesional	
Orientación en diferentes itinerarios educativos y profesionales, así como en la toma de decisiones.	28
En el caso del alumnado en riesgo de fracaso escolar, plantear itinerarios alternativos que se adapten mejor a sus necesidades para poder promocionar.	23
Autoconocimiento: reflexión sobre los propios intereses y habilidades.	20
Colaboración con empresas y organizaciones para proporcionar oportunidades de prácticas profesionales para estudiantado de Formación Profesional.	5
Asesoramiento a nivel académico: técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.	4
Apoyo al desarrollo personal del alumnado	
Planificación de charlas informativas sobre diferentes temas: violencia,	4

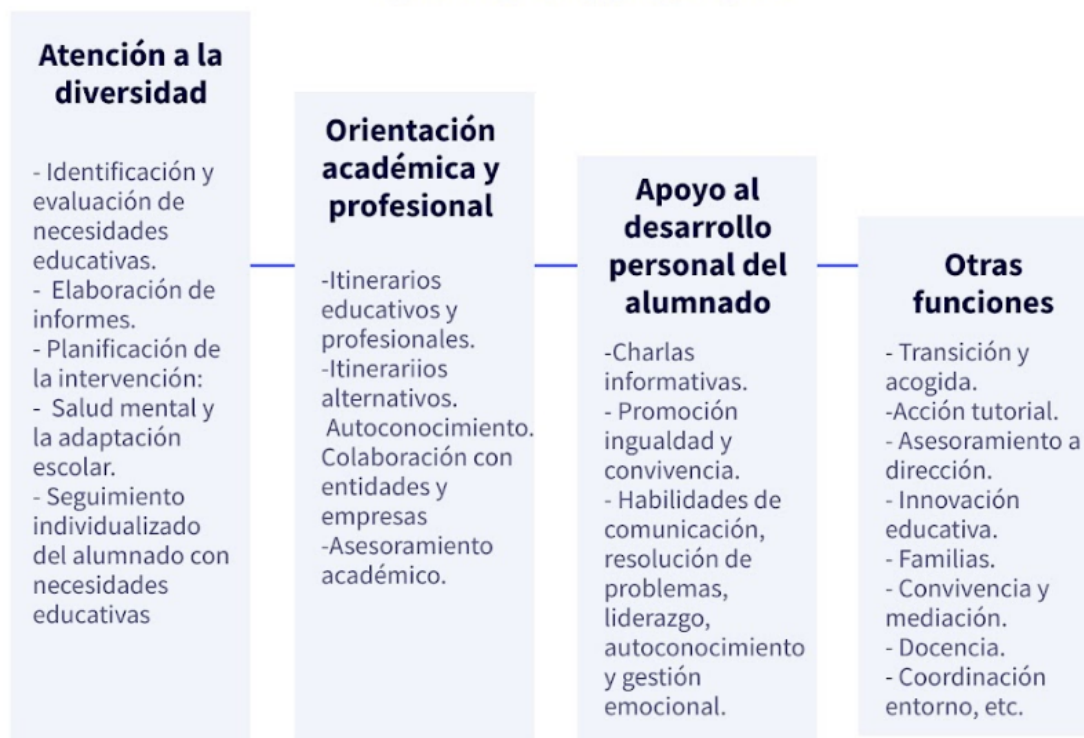
adiciones, etc.	
Planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones de promoción de la igualdad y la convivencia y la intervención en los procedimientos derivados de diferentes protocolos.	3
Apoyo en el desarrollo de habilidades de comunicación, resolución de problemas, liderazgo, autoconocimiento y gestión emocional.	3
Otras funciones	
Planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de acogida y transición entre etapas (y modalidades de escolarización).	3
Elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT).	3
Asesoramiento al profesorado en aspectos relativos a la innovación educativa.	3
Asesoramiento al equipo directivo.	3
Asesoramiento a las familias: charlas, orientación y pautas que contribuyan a mejorar el desarrollo personal, intelectual, académico, social y emocional de sus hijos e hijas.	3
Promoción de la igualdad, la coeducación, la diversidad sexual, de género y familiar, la convivencia, la comunicación no violenta, la prevención de conflictos y la gestión y resolución pacífica de estos.	3
Detección y prevención del acoso escolar.	2
Mediación entre alumnado y profesorado y entre el alumnado.	2
Coordinación con los equipos de orientación de zona.	1
Impartición de una asignatura optativa.	1
Participación en la elaboración del Plan de Actuación para la Mejora (PAM).	1
Participación en las sesiones de evaluación.	1
Coordinación con agentes del entorno vinculados con la salud mental, los servicios sociales, etc.	1
Organización de actividades complementarias y extraescolares.	1
Participación en el Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE).	1

En la figura 1 se presentan las diferentes categorías y subcategorías analizadas, según su grado de importancia, partiendo de las percepciones de los y las participantes en la investigación.

Figura 1

Categorías y subcategorías analizadas

Función del departamento de orientación



En relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los participantes han señalado la relevancia que adquiere el Departamento de Orientación en la contribución a algunos de ellos. Concretamente, han resultado muy evidentes la contribución al ODS 4 (Educación de calidad), probablemente porque es el que se encuentra más vinculado al mundo educativo y por el papel de los y las profesionales de la orientación a mejorar la calidad educativa, contribuyendo a una mayor equidad y a la inclusión de todo el alumnado, participando, además, de los procesos de transición y acogida.

También se ha remarcado su contribución al ODS 3 (Salud y bienestar), sobre todo, por el apoyo de estos profesionales en aspectos vinculados al desarrollo personal de este alumnado, así como su contribución a la prevención de conductas de riesgo para la salud, que incluyen también la gestión emocional.

En menor medida han resaltado la participación del Departamento de Orientación en el desarrollo del ODS 5 (Igualdad de género), en este caso con ideas más generales, como la promoción de la coeducación. En cambio, no han reseñado aspectos como la orientación sin

sesgo de género, contribuir a una cultura de cuidados, etc.

Finalmente, la participación del Departamento de Orientación en aspectos como el fin de la pobreza (ODS 1) y hambre cero (ODS 2), han resultado poco evidentes para el alumnado.

4. Discusión y conclusiones

El papel que desempeñan los departamentos de orientación y sus profesionales en los centros de educación secundaria resulta fundamental, muy especialmente por su función en la coordinación de la respuesta educativa y por su contribución en multitud de intervenciones en el centro educativo. Los participantes en esta investigación, durante su periodo de prácticas, han podido constatar de cerca esta labor. En esta línea apunta uno de los participantes cuando señala que: “un/a orientador/a es un recurso muy necesario en un centro, ya que promueve el bienestar y el progreso académico de todos estudiantes”.

Es por ello que con esta investigación se ha favorecido a que el alumnado del máster descubriera las funciones del Departamento de Orientación y resaltara su importancia en el contexto educativo, así como su contribución al desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que fomentan el compromiso con una ciudadanía mundial (Martínez-Agut y Monzó-Martínez, 2023). Más concretamente, las funciones que más ha percibido el alumnado han sido los aspectos relacionados con la atención a la diversidad, a la orientación tanto académica como profesional, y al apoyo al desarrollo personal del alumnado, que cubriría la línea de actuación de la convivencia, la igualdad y el bienestar emocional. En este sentido, han remarcado la contribución de estos departamentos y sus profesionales a la consecución de los ODS 3 (Salud y bienestar) y 4 (Educación de calidad). Estos aspectos han sido subrayados por la totalidad de los participantes.

A parte de ello, el alumnado del Prácticum ha podido evidenciar muchas otras funciones que llevan a cabo estos departamentos, aunque hayan sido resaltadas en menos ocasiones o de forma más vaga y general. Por ejemplo, su contribución a la igualdad de género (y al desarrollo del ODS 5) ha quedado muy poco concretada, ya que se ha remarcado la participación para la mejora de la igualdad y la coeducación, pero no se han precisado acciones concretas.

Por otra parte, llama la atención la ausencia de observaciones del estudiantado sobre el asesoramiento metodológico que se realiza desde el Departamento de Orientación, a pesar de que las investigaciones de Molina (2016) y Ferrandis et al. (2010) muestran un avance, percibido por estos departamentos, con respecto al uso de metodologías activas y el asesoramiento en este ámbito. De la misma forma, la participación de los y las profesionales de la orientación educativa en contextos socioeconómicos desfavorecidos, el absentismo o el abandono escolar ha sido muy poco percibida por los y las participantes. Únicamente, se ha resaltado la coordinación que se establece entre los departamentos de orientación y los servicios sociales, nuevamente sin matizar acciones concretas. En este sentido, no se ha evidenciado, por parte de los y las participantes, el desempeño de funciones del Departamento de Orientación en la consecución de los ODS 1 (Fin de la pobreza) y ODS 2 (Hambre cero).

Estos resultados ponen de manifiesto que, dada la brevedad del periodo de prácticas el alumnado del máster de secundaria ha podido observar, sobre todo, las principales líneas de intervención que se llevan a cabo desde los departamentos de orientación, quedando más invisibilizadas otras líneas esenciales, con su aportación en el ámbito de la reducción de desigualdades y su participación en la concreción de los documentos de centro y la

coordinación llevada a cabo con otros profesionales y ámbitos de intervención (ámbito comunitario, sanitario, etc.).

Aunque esta investigación presenta limitaciones, como el hecho de que la muestra sea reducida, y esté centrada en una única especialidad del máster, los datos recabados nos ofrecen un acercamiento a la percepción que recibe el alumnado del Prácticum del máster de educación secundaria sobre las funciones del departamento de orientación. Se evidencia la necesidad de dar a conocer en la formación del máster las funciones y actuaciones en la mejora de la calidad educativa y ámbitos reales de intervención, de los departamentos y los profesionales de orientación educativa y profesional en los centros de educación secundaria.

En investigaciones futuras, se pueden contemplar para la muestra otras especialidades del máster o valorar aspectos no apreciados como la composición del equipo de profesionales del departamento de orientación que pueden conocer en sus prácticas, o analizar de forma separada y comparada la diferencia de las funciones en secundaria, bachillerato o formación profesional.

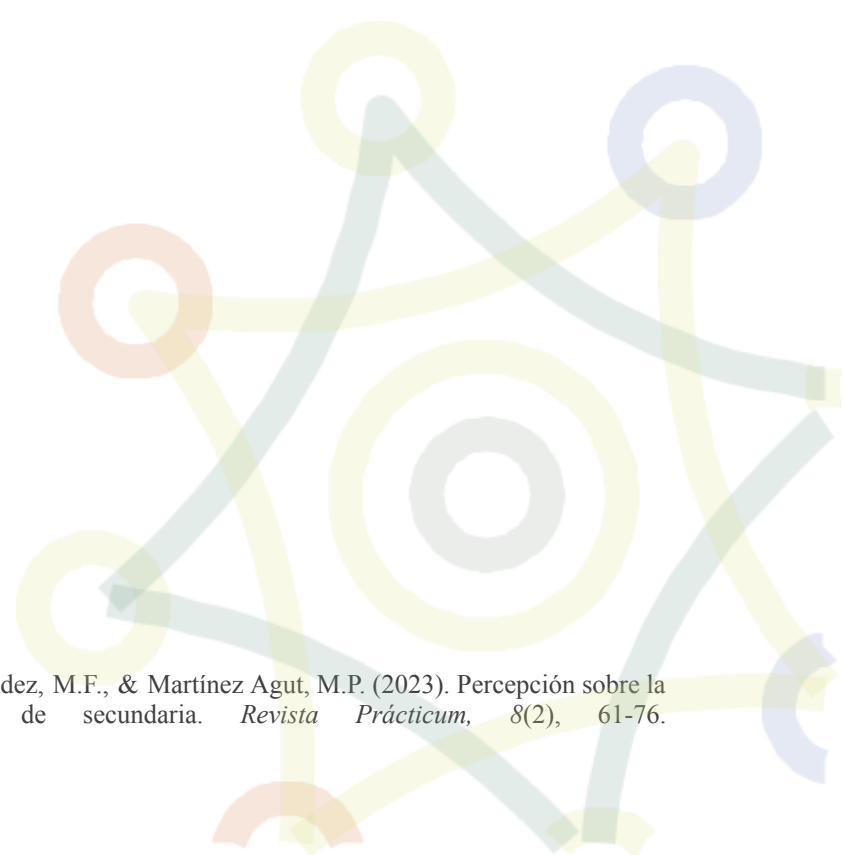
Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967>
- Alcaraz, R. S., Monllor, E. M. T., & Rubio, J. G. (2022). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo escolar según la experiencia del alumnado en el Prácticum II de Magisterio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 91-106. <https://doi.org/10.7203/DCES.43.25305>
- Arnaiz, P., De Haro, R. & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Azorín-Abellán, C.M. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la ecología de la equidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 213-228. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/335>
- Cayuela, L., Cerame, Á., Ortega-Calvo, M., & Cayuela, A. (2023). Incidence and Prevalence of Suicide Attempts in Primary. Care in Spain. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1557-1882. <https://doi.org/10.1007/s11469-023-01165-0>
- Chocomeli, M. F., Monzó, A., & Martínez-Agut, M. P. (2023). La orientación profesional como un derecho clave para la inclusión social. *Livro de Atas: XXXIV Congresso Internacional da SIPS (Sociedade Iberoamericana de Pedagogia Social) e 10.ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social - "Pedagogia Social e Mediação Intercultural: Teoria e Prática na Intervenção Socioeducativa"*. Leiria: CICS. NOVA. IPEiria y ESECS. Instituto Politécnico de Leiria. (pp. 755-762). <https://doi.org/10.25766/d6g0-b749>
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. (2021). Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano. *DOCV núm. 9099*.
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, (2023). ORDEN 10/2023, de 22 de mayo, por la que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo

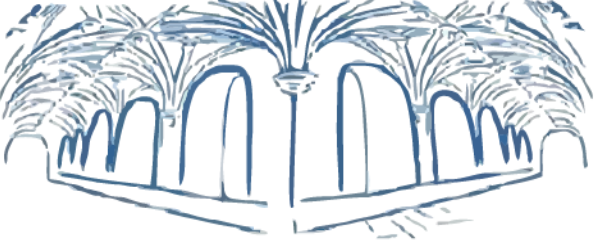
- valenciano Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. *Diario Oficial de la Generalitat*. Núm. 9606.
- Ferrandis, M. V., Grau, C., & Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/202>
- Ferrer, A. (2019). Identificando buenas políticas y prácticas para una educación inclusiva. *Participación Educativa*, 6(9), 165-174. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/identificando-buenas-politicas-y-practicas-para-una-educacion-inclusiva/ensenanza-politica-educativa/23961>.
- Gabarda, V., & Colomo, E. (2019). Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Practicum del Máster de Educación Secundaria. *Revista Española De Educación Comparada*, 34, 163–181. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.23524>
- García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 27-43. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=7075519>
- Hernández-Rivero, V. M., & Mederos-Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP. Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018>
- Hunsu, N. J., Oje, A. V., Tanner-Smith, E. E., & Adesope, O. (2023). Relationships between risk factors, protective factors and achievement outcomes in academic resilience research: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100548>.
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado* nº 340.
- Jefatura del Estado. Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, *Boletín Oficial del Estado* nº 78.
- Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education* 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2018]. Recurso en línea: PDF (93 p.) <http://hdl.handle.net/10810/26837>
- Llorent, V. J., Farrington, D. P., & Zych, I. (2021). La política de clima escolar y sus relaciones con las competencias sociales y emocionales, el acoso escolar y el ciberacoso en la educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 1, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>
- Martínez-Agut, M. P., Gallardo-Fernández, I. M., & Albert-Monrós, E. M. (2022). La orientación educativa y profesional como tarea colectiva y contextualizada: su organización en la Comunidad Valenciana. En L. Vega-Caro y A. Vico-Bosch (coord). *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en Educación* (pp. 850-875). Dykinson, S. L.
- Martínez-Agut, M. Pilar & Monzó-Martínez, Anna (2023). Compromiso con la Educación de los Docentes: Identidad y Ciudadanía Mundial desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En C. Naval, J. L. Fuentes y L. D. Rojas, *Desarrollo de la Identidad y el Buen Carácter en el Siglo XXI*, (pp. 324-333), Editorial Dykinson Ebook.

- Martínez-Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Miranda, M., Lorenzo, J., Arias, J. M. & Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP. Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 71-86. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018>
- Miret, M., Caballero, F. F., Huerta-Ramírez, R., Moneta, M. V., Olaya, B., Chatterji, S. Haro, J. M., & Ayuso-Mateos, J. L. (2014). Factors associated with suicidal ideation and attempts in Spain for different age groups. Prevalence before and after the onset of the economic crisis. *Journal of Affective Disorders*, 163, 1-9, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.03.045>
- Molina, A. (2016). Alumnos con altas capacidades: detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 39-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660897004>
- Moliner, O. & Fabregat, P. (2021). Nuevos Roles y Estrategias de Asesoramiento Psicopedagógico para Promover la Educación Inclusiva en la Comunidad Valenciana. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59 – 7. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Morales, R., Navarro, M. & Rondón, B. (2017). Perspectivas de la orientación educativa: retos e intervención en el área de las altas capacidades y desarrollo de talentos estudiantiles. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 58-72. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/vol27n502017.pdf>
- Rapanta, C., García-Milá, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. (2021). El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Revista científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 66,21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Sarceda, 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. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9829>
- Solís,P. & Real, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2). 267-286. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>
- Traver, S. & Sanahuja, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 237-252. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/779/700>
- Vélaz de Medrano, C., López, E., Expósito, E., & González, A. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. *Revista Complutense de Educación*, 27, 3, 1271-1290. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47707
- Vélaz-de-Medrano Ureta, C., González-Benito, A., & Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29–46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>
- Wilson, C., Green, N., Toye, M. & Ballantyne, C, (2023). Teachers' perceptions and practices towards inclusive education for children with ADHD in Scotland: a qualitative inquiry.

International Journal of Disability, Development and Education.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2266374>



Cómo citar: Monzó Martínez, A., Chocomeli Fernández, M.F., & Martínez Agut, M.P. (2023). Percepción sobre la orientación en el prácticum del máster de secundaria. *Revista Prácticum*, 8(2), 61-76.
<https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17744>



Análisis integral de las prácticas externas: Perspectiva de tutores y estudiantes

Comprehensive analysis of external internships: Perspective of tutors and students



Paz Rico-Belda ¹

¹ Universitat de València (España)

Fecha de recepción: 06/10/2023

Fecha de aceptación: 17/11/2023

Fecha de publicación: 30/12/2023

Resumen

El carácter formativo de las prácticas externas y su contribución a mejorar la empleabilidad del estudiantado hacen que resulte fundamental conocer cómo se desarrollan. Este trabajo se centra en analizar las prácticas externas de un doble grado, impartido durante los cursos 2015-2016 a 2021-2022. El propósito es extraer de las encuestas, a tutores de empresa y estudiantes, información relevante para hacer un seguimiento y evaluación de las prácticas externas. El análisis de las encuestas, durante varios cursos, permite contrastar dos fuentes de información complementarias, además de proporcionar un análisis temporal del desarrollo de las prácticas externas. Los resultados obtenidos muestran que la puntuación promedio, tanto de tutores como de estudiantes, de todos los aspectos valorados, es muy elevada, lo que pone de relieve la calidad de las prácticas externas.

Palabras clave

Prácticas externas, encuestas, informes de evaluación, formación.

Abstract

The formative nature of external placements and their contribution to improving the employability of students make it essential to know how they are developed. This work focuses on analysing the external placements of a double degree taught during the 2015-2016 to 2021-2022. The purpose is to extract relevant information from the surveys to company tutors and students to monitor and evaluate external placements. The analysis of the surveys, over academic years, allows us to contrast two complementary sources of information, as well as providing a temporal analysis of the development of external placements. The results obtained show that the average score of both tutors and students for all the aspects assessed is very high, which highlights the quality of external placements.

Keywords

External placements, surveys, evaluation report, training.

1. Introducción

El presente trabajo parte del interés de la Comisión de Prácticas, del doble grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho (ADE-Derecho), en conocer el desarrollo de las prácticas externas (PE), para detectar puntos débiles y desajustes que hay que mejorar y corregir. El doble grado en ADE-Derecho es impartido conjuntamente por la Facultad de Derecho y la Facultad de Economía (FdE) de la Universitat de València (UV), de tal forma que en las PE intervienen dos facultades, con características diferentes, en cuanto a la gestión y a las empresas/entidades donde los estudiantes realizan PE, por lo que mayor interés tiene supervisar el desarrollo de estas.

Las PE constituyen una herramienta excepcional para que el estudiantado se inicie en los contextos profesionales y alcancen las competencias propias de su profesión, de una forma activa y reflexiva (Gordon, 1989; Gault et al., 2010; Mayorga Fernández et al., 2017; Zabalza, 2011 y 2016). Ahora bien, para que las PE cumplan con su función formativa y de mejora de la empleabilidad, son necesarios una serie de requerimientos, como son una correcta coordinación entre los tutores de empresa y académicos, un acompañamiento activo del estudiante y un programa formativo acorde con la titulación (Peña et al., 2016). Por ese motivo es importante conocer cómo se desarrollan las PE y para ello la información proporcionada, desde la perspectiva de los tutores de empresa y la de los estudiantes, resulta fundamental (Ballesteros Velázquez et al., 2001; Jogan, 2019).

Por su parte, como indica Fernández Cuesta (2011), las PE constituyen una actividad que aumenta las capacidades distintivas de una universidad, por lo que se revela esencial analizar todos los aspectos implicados en las mismas, además de conocer el grado de satisfacción de los partícipes. Asimismo, la formación que se da al estudiantado en las Universidades debe coincidir con la que requieren las empresas. Por tanto, es básico comprobar que las competencias demandadas por las empresas y las adquiridas por los estudiantes en la Universidad coinciden (Mareque Álvarez-Santullano y De Prada, 2018). Finalmente, como se ha indicado, las PE mejoran la empleabilidad, por lo que analizar su grado de inserción laboral se infiere primordial (Santrock et al., 2004; Aneca, 2009; De La Vega, y Arakaki, 2011; Di Meglio, 2019; Fachelli y Fernández Toboso, 2021).

Para que las PE cumplan adecuadamente con su carácter formativo y fomenten la empleabilidad del estudiantado, estas han de ser de calidad. Para comprobar que lo son se realizan encuestas a los principales actores involucrados en las mismas: tutores de empresas y alumnado. Curso por curso se recaba información pormenorizada que permite analizar la evolución de las PE y comparar los resultados de dos fuentes de información que se encuentran en lados opuestos: tutores y tutorados. Las encuestas son una buena herramienta para que la Comisión de PE analice y haga un seguimiento activo del desarrollo de las PE (Ballesteros Velázquez et al., 2001).

La explotación estadística de las encuestas permite conocer, entre otros, el grado de satisfacción con las PE, el nivel de competencia alcanzado por el estudiantado y el grado de inserción laboral de las PE. Este conocimiento facilita a la Comisión de Prácticas incidir sobre aquellos aspectos de las PE que son mejorables. A modo de ejemplo, conocer si los tutores de empresa siguen valorando positivamente al estudiantado es prioritario para poder seguir contando con su oferta. Asimismo, comprobar si la formación del estudiantado se adapta a las exigencias del mercado laboral es necesario para validar los estudios. Por otro lado, las encuestas al estudiantado proporcionan información, de primera mano, sobre alguna oferta

de PE que no interesa seguir manteniendo, así como cuál es el grado de satisfacción del alumnado con la organización, gestión y desarrollo de las PE.

La relevancia de extraer la información que proporcionan tutores y estudiantes, y por ende de este trabajo, es indiscutible puesto que permite hacer un seguimiento activo de cómo se desarrollan las PE y detectar y corregir desajustes que pueden producirse en la organización, gestión y desarrollo de estas.

2. Método

El propósito de este trabajo es analizar y supervisar el sistema de PE del doble grado ADE-Derecho de la UV. En concreto, los objetivos específicos que se plantea son:

1. Conocer el grado de satisfacción del estudiantado y de los tutores de empresa.
2. Saber el nivel de competencias alcanzado por el alumnado.
3. Averiguar el grado de inserción laboral de las PE.
4. Identificar diferencias con otras titulaciones.

Para alcanzar dichos objetivos, se extrae la información contenida en los informes de los tutores y en las encuestas de satisfacción de los estudiantes. La explotación de los datos, que proporcionan los informes y encuestas, es un instrumento fundamental para reforzar la actuación de la Comisión de PE, detectar malas praxis, oferta de PE inadecuada y adelantarse a posibles desajustes, que pueden producirse en la organización y en el desarrollo de las PE.

En cuanto al perfil del estudiante de este doble grado, hay que indicar que la nota de corte con la que entran en la UV es muy elevada (más de 12), por lo que son estudiantes académicamente brillantes, que en cinco años tienen que superar 370,5 créditos, lo que supone realizar 74 créditos anuales. Las PE las realizan el último curso y son los estudiantes quienes deciden si las realizan con un perfil jurídico o económico/empresarial. En cuanto al tutor académico, lo eligen por orden del expediente y la mitad de las plazas son tutores de la Facultad de Derecho y la otra mitad pertenecen a la FdE.

Los tutores de empresa de las PE, curriculares y extracurriculares, han de cumplimentar un informe, de cuyas respuestas se ha extraído los datos que se analizan. Los resultados de los informes han sido proporcionados por la Fundación Universidad-Empresa, ADEIT, que es el órgano que gestiona las PE de la UV. Se trata de informes internos que ADEIT proporciona, cada curso, a los miembros de la Comisión de PE.

Se cuenta con los informes de los cursos 2015-2016 a 2021-2022 y, además, se consideran también los del grado en Derecho y del grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), con el objetivo de tener una perspectiva comparativa. Para el periodo temporal considerado se tiene un total de 946 informes, del doble grado, 4.169, de Derecho y 3.363, de ADE. Si distinguimos entre PE curriculares y extracurriculares, el 62,6% de las PE en el doble grado fueron curriculares, frente al 82,6% y 67,4% de Derecho y de ADE, respectivamente. Dado que el informe se realiza en el momento de evaluar la práctica, la totalidad de los tutores han de cumplimentarlo. En caso de no hacerlo, la práctica no puede cerrarse y ADEIT reclama, de forma reiterativa, el informe hasta que lo recibe. Por tanto, contamos con la totalidad de los informes de los tutores.

El informe está estructurado de la siguiente forma:

1. Un primer apartado con los datos de la práctica: número de acuerdo, curso académico, estudiante, tipo de práctica y titulación.
2. Un segundo apartado con la identificación de la empresa o entidad: sector, tamaño y propiedad.
3. El tercer apartado recoge la valoración de las competencias genéricas definidas por el

Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

4. Un cuarto apartado sobre la valoración de la práctica.
5. Finalmente, se recoge la calificación global de la práctica, además de indicar si el estudiante ha continuado en la empresa, tras finalizar las PE.

Para categorizar las respuestas, se ha utilizado la escala Likert, en el que se puntúa el nivel de acuerdo o satisfacción con el ítem, valorándolo de 0 a 10.

El análisis se centra en la valoración de las competencias genéricas, el nivel de satisfacción y el grado de inserción laboral. De las competencias genéricas se seleccionan las siguientes: comunicación oral y escrita, resolución de problemas, capacidad de análisis crítico, transferencia de la teoría a la práctica, toma de decisiones, trabajo en equipo y el dominio de competencias y metodología de trabajo.

Por lo que respecta a las encuestas de satisfacción al estudiantado, estas las gestiona la Comisión de PE de la FdE. No obstante, a partir del curso 2022-2023, ADEIT se va a encargar de enviar a todo el estudiantado en PE de la UV un cuestionario de satisfacción y ya no lo hará la Comisión de PE. El propósito de esta encuesta es conocer el grado de satisfacción con las PE y detectar malos hábitos por parte de las empresas. Generalmente, las disfunciones se detectan directamente a través del alumnado, cuando lo comunican al coordinador de PE o al profesor tutor, quien lo hace saber al responsable de PE del centro. No obstante, en ocasiones hay estudiantes que, durante las PE, no comunican lo que puede ser una mala praxis por parte de las empresas y, a través de esta encuesta, tras finalizar las PE, se intenta que lo hagan saber.

Se tiene información de los cursos 2015-2016 a 2021-2022, excepto para el curso 2019-2020, como consecuencia de la pandemia del Covid, que obligó a interrumpir las PE presenciales y, a complementar las horas restantes con formación online orientada a la empleabilidad de los estudiantes. Además de la encuesta del doble grado ADE-Derecho, también se tiene en cuenta la del estudiantado del grado en ADE.

Los estudiantes reciben, unos días antes de finalizar el plazo de realización de las PE curriculares, un correo electrónico instándolos a rellenar una encuesta a la que acceden a través del siguiente enlace: <https://encuestas.uv.es/index.php/331953>. Cuando han pasado dos semanas, se les vuelve a enviar un recordatorio, para que hagan la encuesta, si han olvidado cumplimentarla. No obstante, la encuesta es voluntaria y el número de respuestas no es excesivamente elevado. Se cuenta con 92 respuestas para el doble grado y con 654 en ADE. El porcentaje de respuesta en ADE es del 33%, mientras que en el doble grado es tan solo del 18%. Esa diferencia puede estar ocasionada por el hecho de que solo se envió la encuesta al estudiantado con tutores académicos de la FdE. Por tanto, la población a la que se le remitió la encuesta era la mitad y el porcentaje de respuesta sería, en ese caso, similar al de ADE. Esta circunstancia pone de relieve la negligencia de la Comisión de PE, de no asegurar que las encuestas se enviaban a todo el estudiantado, con independencia de a que facultad correspondía el tutor académico. No obstante, a partir del curso 2022-2023, no volverá a ocurrir, puesto que ADEIT se va a encargar de enviar la encuesta a todo el estudiantado en PE de la UV.

En la encuesta se utiliza, para categorizar las respuestas, la escala Likert, en el que se puntúa el nivel de acuerdo o satisfacción con el ítem, valorando de 1 a 5.

La metodología de investigación es de corte cuantitativo, fundamentalmente, descriptiva (Mareque Álvarez-Santullano, 2018), aunque también se utiliza la triangulación de datos (Denzin, 1989; Cohen y Manion, 1990). El análisis descriptivo, utilizando la información aportada en los informes y encuestas, se realiza a través de gráficos y tablas, que recogen las valoraciones promedio de los ítems considerados, durante el periodo muestral analizado.

La triangulación de datos es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad de los resultados, ya que permite verificar la consistencia y precisión de estos, al comparar y contrastar diferentes fuentes de información independientes (Cohen y Manion, 1990; Blaikie, 1991). En nuestro caso, los datos proceden de dos fuentes: tutores de empresa y estudiantado y, la triangulación va a permitir confirmar la validez y fiabilidad de los resultados, así como tener una imagen más completa y precisa del desarrollo de las PE. Asimismo, la triangulación de datos también puede ser entendida como un abordaje del objeto de estudio en diferentes momentos del tiempo. Al recabar curso por curso información de los informes y encuestas, se puede realizar un análisis con perspectiva temporal, que garantiza la validez de los resultados y facilita la detección de modificaciones en el comportamiento de los implicados en las PE.

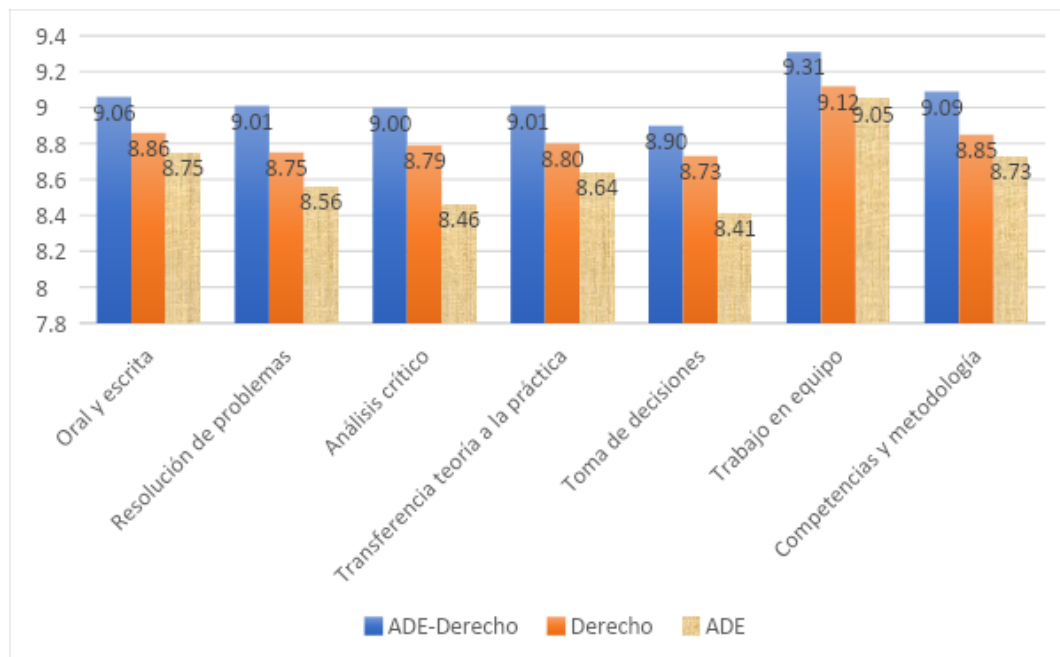
3. Análisis de datos

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de nuestro análisis, a partir de los informes de los tutores. Hay que tener en cuenta que estos informes permiten analizar la valoración que estos hacen sobre los conocimientos, habilidades y competencias que posee el alumnado en prácticas, tanto curriculares como extracurriculares. También proporcionan el nivel de satisfacción con varios aspectos del desarrollo de las PE y del grado de colaboración y coordinación con el tutor académico. Finalmente, facilitan información sobre la continuidad del estudiante en la empresa, tras finalizar su práctica, y sobre el nivel de competencias que, a juicio del tutor de empresa, ha adquirido el estudiante en la práctica.

La Figura 1 recoge, para cada grado, los valores promedio de las respuestas de los tutores de empresa, para cada uno de los ítems considerados. Como se puede observar, en todos los ítems, la media supera los ocho puntos (incluso los nueve), indicando la buena valoración que los tutores hacen, en general, de las competencias genéricas del estudiantado en prácticas. El doble grado ADE-Derecho es el mejor valorado en todos los ítems. Por otro lado, el aspecto con mayor puntuación media es el trabajo en equipo y el de peor puntuación el de toma de decisiones. Estos resultados se pueden considerar indicadores de calidad, por lo que se puede concluir que, para los tutores, las PE del doble grado son de calidad, por la elevada puntuación que les otorgan. Si comparamos estos resultados con las PE en Derecho y en ADE, la calidad de las PE del doble grado es indiscutible. Para confirmar la validez y robustez de los resultados se analiza la evolución temporal de las puntuaciones medias. Como se puede observar de la Tabla 1, los resultados se mantienen en el tiempo e indican que el alumnado en PE está bien formado y la labor que realizan es muy valorada por los tutores.

Figura 1

Valoración de los tutores de las competencias genéricas mostradas por el estudiantado.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de ADEIT.

Con respecto al grado de satisfacción, la Figura 2 revela que los tutores muestran un nivel elevado con la formación adquirida, el nivel de conocimientos y la labor realizada por los estudiantes, especialmente en el doble grado. Asimismo, la calificación global de la práctica también presenta una puntuación media elevada, superando en los tres grados los ocho puntos. En el doble grado todos los ítems presentan una puntuación promedio mayor que en los otros grados; y la calificación global media es de 9,30 puntos. La colaboración con los tutores académicos es el aspecto peor valorado, en los tres grados, por lo que las Comisiones de PE deberían tomar medidas para incentivar una mejor coordinación por parte de los tutores.

La Tabla 2 recoge los valores promedio del nivel de satisfacción para cada curso académico. La perspectiva temporal de estos resultados indica que el nivel de satisfacción es elevado, en todo el periodo, y, al mantenerse de forma continuada, las conclusiones que se obtienen son robustas.

Tabla 1

Evolución de la valoración de los tutores de las competencias genéricas mostradas por el estudiantado.

	Oral y escrita	Resolución de problemas	Análisis crítico	Transferencia de la teoría a la práctica	Toma de decisiones	Trabajo en equipo	Competencias y metodologías
ADE-Derecho							
2015-2016	8,80	8,94	9,01	8,85	8,78	9,15	8,98
2016-2017	9,08	8,94	8,98	8,97	8,83	9,30	8,98
2017-2018	9,05	9,00	8,98	9,01	8,93	9,36	9,11
2018-2019	8,98	8,90	8,86	8,95	8,77	9,23	9,03
2019-2020	9,11	8,99	8,94	8,96	8,90	9,26	9,06
2020-2021	9,30	9,26	9,24	9,22	9,13	9,49	9,31
2021-2022	9,10	9,01	9,02	9,13	8,93	9,37	9,17
<i>Valor medio</i>	<i>9,06</i>	<i>9,01</i>	<i>9,00</i>	<i>9,01</i>	<i>8,90</i>	<i>9,31</i>	<i>9,09</i>
Derecho							
2015-2016	8,83	8,78	8,73	8,76	8,62	9,05	8,79
2016-2017	8,75	8,67	8,67	8,65	8,64	9,04	8,78
2017-2018	8,82	8,63	8,66	8,72	8,63	9,08	8,78
2018-2019	8,84	8,71	8,78	8,76	8,75	9,09	8,81
2019-2020	8,86	8,75	8,82	8,84	8,72	9,05	8,87
2020-2021	8,93	8,82	8,87	8,85	8,79	9,21	8,94
2021-2022	9,01	8,92	8,97	9,00	8,94	9,30	9,02
<i>Valor medio</i>	<i>8,86</i>	<i>8,75</i>	<i>8,79</i>	<i>8,80</i>	<i>8,73</i>	<i>9,12</i>	<i>8,85</i>
ADE							
2015-2016	8,72	8,50	8,37	8,60	8,31	9,06	8,64
2016-2017	8,68	8,52	8,37	8,56	8,26	8,95	8,61
2017-2018	8,71	8,54	8,36	8,55	8,33	8,94	8,63
2018-2019	8,77	8,56	8,49	8,68	8,45	9,01	8,79
2019-2020	8,65	8,48	8,46	8,61	8,37	9,01	8,70
2020-2021	8,90	8,74	8,70	8,85	8,62	9,27	8,96
2021-2022	8,86	8,55	8,43	8,65	8,51	9,10	8,80
<i>Valor medio</i>	<i>8,75</i>	<i>8,56</i>	<i>8,46</i>	<i>8,64</i>	<i>8,41</i>	<i>9,05</i>	<i>8,73</i>

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de ADEIT.

Tabla 2

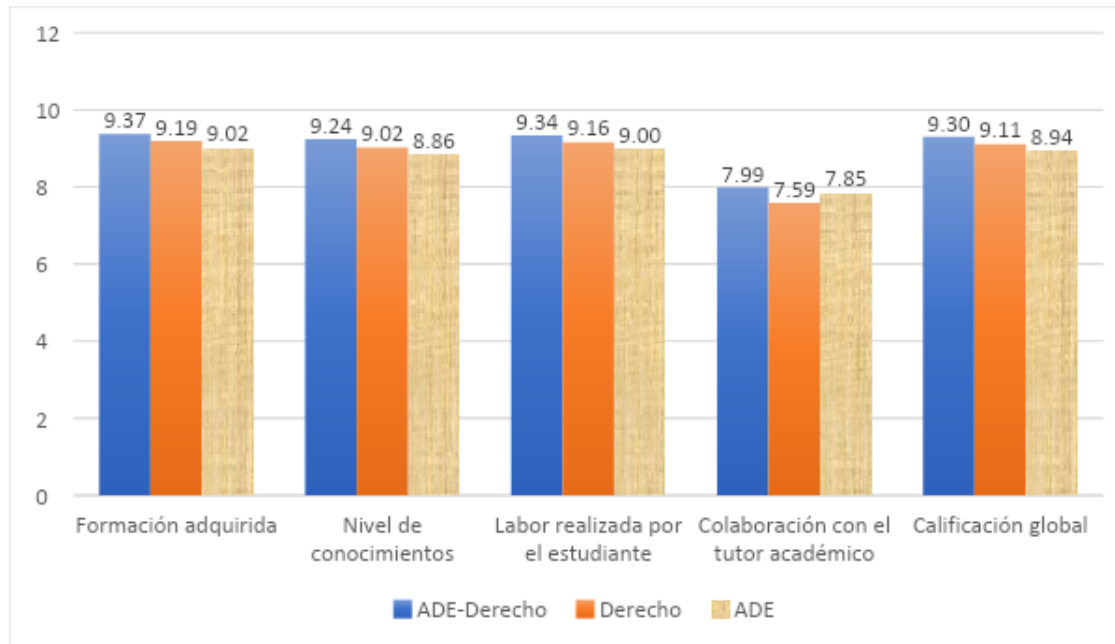
Evolución de la satisfacción de los tutores de empresa.

	Formación Adquirida	Nivel de conocimientos	Labor realizada por el estudiante	Colaboración con el tutor/a académico/a	Calificación global
ADE-Derecho					
2015-2016	9,32	9,31	9,38	7,46	9,22
2016-2017	9,44	9,22	9,37	7,62	9,33
2017-2018	9,37	9,20	9,37	8,10	9,28
2018-2019	9,29	9,15	9,27	7,87	9,21
2019-2020	9,32	9,16	9,26	8,09	9,30
2020-2021	9,55	9,42	9,47	8,31	9,47
2021-2022	9,34	9,26	9,33	8,56	9,33
<i>Valor medio</i>	<i>9,38</i>	<i>9,25</i>	<i>9,35</i>	<i>8,00</i>	<i>9,31</i>
Derecho					
2015-2016	9,11	9,01	9,16	7,00	9,02
2016-2017	9,20	8,98	9,16	7,33	9,07
2017-2018	9,11	8,95	9,06	7,55	8,95
2018-2019	9,20	9,03	9,14	7,60	9,09
2019-2020	9,14	9,00	9,15	7,64	9,07
2020-2021	9,28	9,08	9,20	7,76	9,13
2021-2022	9,28	9,08	9,24	8,20	9,20
<i>Valor medio</i>	<i>9,19</i>	<i>9,02</i>	<i>9,16</i>	<i>7,58</i>	<i>9,08</i>
ADE					
2015-2016	9,00	8,82	9,02	7,13	8,94
2016-2017	8,92	8,80	8,86	7,72	8,79
2017-2018	8,98	8,80	8,92	7,79	8,85
2018-2019	9,05	8,86	8,99	7,91	8,93
2019-2020	8,86	8,82	8,93	8,22	8,89
2020-2021	9,23	9,07	9,25	8,23	9,17
2021-2022	9,09	8,85	9,01	8,30	8,97
<i>Valor medio</i>	<i>9,02</i>	<i>8,86</i>	<i>9,00</i>	<i>7,90</i>	<i>8,93</i>

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de ADEIT.

Figura 2

Satisfacción media de los tutores de empresa.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de ADEIT.

En relación con la continuidad del estudiantado en la empresa, tras finalizar las PE, la Figura 3 recoge los datos extraídos sobre este aspecto. Como se observa, alrededor del 22% del estudiantado del doble grado continuó en las empresas en las que realizaron PE, la mayoría con una práctica extracurricular. Diferenciando por modalidad de práctica, el porcentaje de continuidad fue mayor en las PE extracurriculares (alrededor del 26%), que en las curriculares (alrededor del 20%). Al comparar con los otros dos grados, en las PE curriculares, la continuidad en el doble grado fue bastante superior a la del grado en Derecho, pero por debajo de la de ADE, que alcanza casi el 26%. Con respecto a las PE extracurriculares, la continuidad en el grado en Derecho fue bastante similar a la del doble grado, mientras que la del grado en ADE fue bastante superior, superando el 40%. En el doble grado las PE presentan una mejor valoración, por parte de los tutores, pero posteriormente no se refleja en una mayor continuidad en la empresa, lo que hace pensar que se debe al distinto procedimiento de atracción de talento por parte de las empresas/entidades jurídicas, frente a las empresas con un perfil más económico/empresarial.

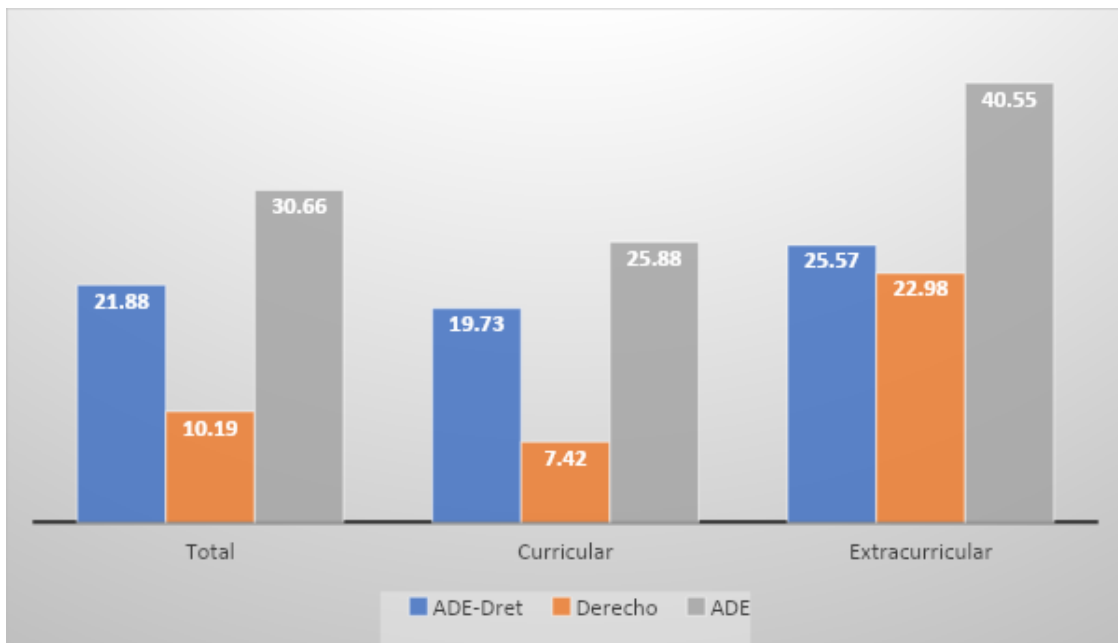
Con respecto a la valoración de las PE por parte del estudiantado, la Figura 4 muestra que, en líneas generales, los estudiantes que han respondido la encuesta están satisfechos con la práctica realizada. Los estudiantes del doble grado ADE-Derecho manifiestan una mejor valoración en todos los ítems y el promedio de sus apreciaciones, en todos los aspectos, se sitúa por encima de los cuatro puntos.

En el grado de ADE, la puntuación promedio a si el tutor de empresa ha guiado su formación adecuadamente, consideras que ha aumentado tu nivel de formación y la valoración global de la práctica también superaban los cuatro puntos. Sin embargo, en las cuestiones sobre si las actividades se ajustan al programa formativo y si el programa formativo corresponde a las competencias del grado, la valoración promedio en ADE apenas alcanza los cuatro puntos o incluso no los alcanza. Esto pone de relieve que las PE del doble grado están mejor perfiladas a las competencias del grado que en ADE, de ahí la satisfacción más elevada

de su estudiantado.

Figura 3

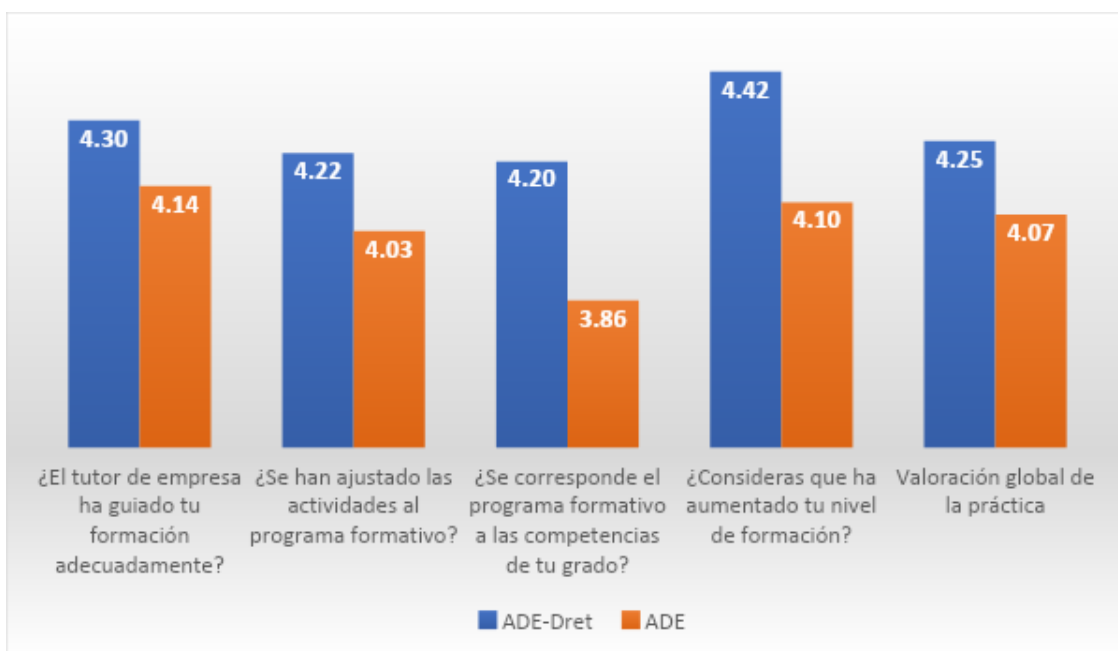
Porcentaje de alumnos que continúan en la empresa tras finalizar su práctica.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de ADEIT.

Figura 4

Valoración de las prácticas por parte del estudiantado.



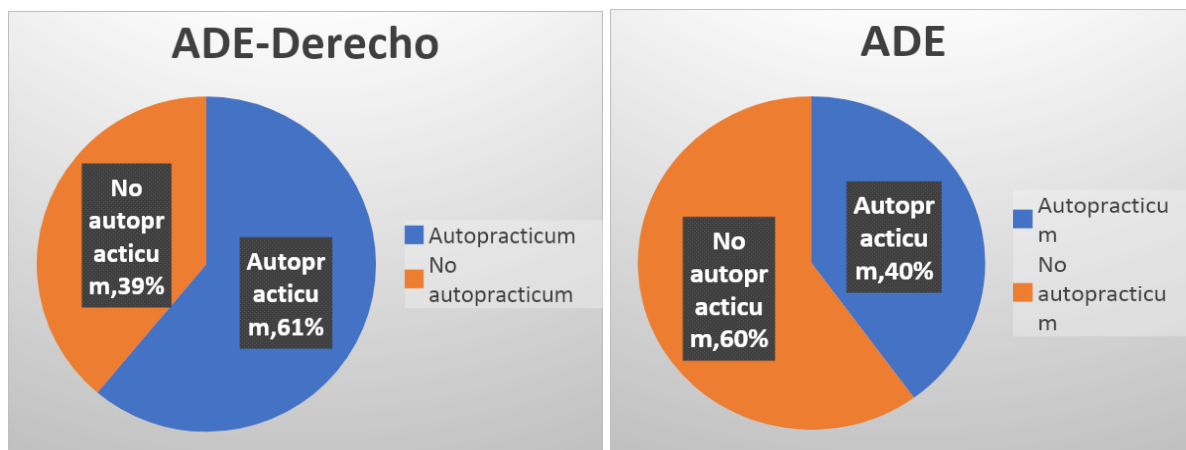
Nota. Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas al estudiantado.

Considerando también la otra fuente de información, los informes de los tutores, se puede concluir que la valoración global de las PE es muy elevada, siendo mayor en el doble grado. La elevada calificación, de tutores y estudiantes, permite calificar a las PE como excelentes. Por su parte, ambos implicados consideran que la formación ha aumentado con las PE (ver Tabla 2 y Figura 4), siendo el ítem mejor valorado. De nuevo, la mayor puntuación corresponde a los estudiantes del doble grado. Finalmente, la valoración que hacen los tutores de las competencias del estudiantado, así como la que hace el alumnado del programa formativo son elevadas, aunque es el aspecto peor valorado. Estos resultados infieren robustez a las conclusiones al coincidir en las respuestas las dos fuentes de información. Por otro lado, que el ítem con peor puntuación sea las competencias del estudiantado y el programa formativo hace pensar en la necesidad de analizar a qué se debe la divergencia entre lo que se espera y lo que se encuentra en algunas prácticas.

La Figura 5 muestra el porcentaje de estudiantes que presentaron un autopracticum y permite concluir que el estudiantado del doble grado se muestra más dinámico, que el de ADE, en la presentación de su propia práctica; de tal forma que el 61% del mismo presentó un autopracticum, frente al 40% en ADE. Al comparar estos resultados con la información que proporcionó ADEIT, para el curso 2021-2022, de los 84 estudiantes del doble grado que hicieron prácticas, 54 de ellos presentaron un autopracticum, lo que supone un 70,23%. Por su parte, de las 354 PE de ADE, 127 fueron autopracticum, suponiendo un 40,45% del total de PE. Por tanto, la comparación de la información procedente de dos fuentes distintas indica que, efectivamente, el alumnado del doble grado muestra un comportamiento mucho más dinámico, que el del grado en ADE, en la presentación de su propia práctica.

Figura 5

Porcentaje de estudiantes que presentaron autopracticum.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de ADEIT.

Con respecto a la continuación en la empresa, tras finalizar las PE, la encuesta permite concluir que al 44,7% del estudiantado del doble grado le propusieron continuar en la empresa, frente al 40% del grado en ADE (ver Tabla 3). Del alumnado al que le propusieron continuar aceptó seguir en la empresa, con un contrato laboral o con una práctica extracurricular, el 52,4% y el 68,4% en el doble grado y en ADE, respectivamente. Sobre el total del estudiantado, el porcentaje que aceptó continuar fue del 23,4%, en el doble grado y del 27,4%, en ADE. Estas cifras están en consonancia con las obtenidas con los datos de los tutores

de empresa (ver Figura 3). Finalmente, hay que comentar que en el doble grado la mayoría del estudiantado que continuó en la empresa lo hizo con una práctica extracurricular, mientras que en el grado en ADE la contratación laboral y las prácticas extracurriculares presentaron porcentajes similares entre ellos (ver Figura 5). La menor aceptación por parte del alumnado del doble grado a la propuesta de continuación (ver Tabla 3) sería otras de las razones que explicarían la menor inserción laboral que se deducía de los datos de ADEIT. No obstante, hay que indicar que, dado que el porcentaje de respuesta del doble grado no es muy elevado, hay que tener cierta cautela con estos últimos resultados.

Tabla 3

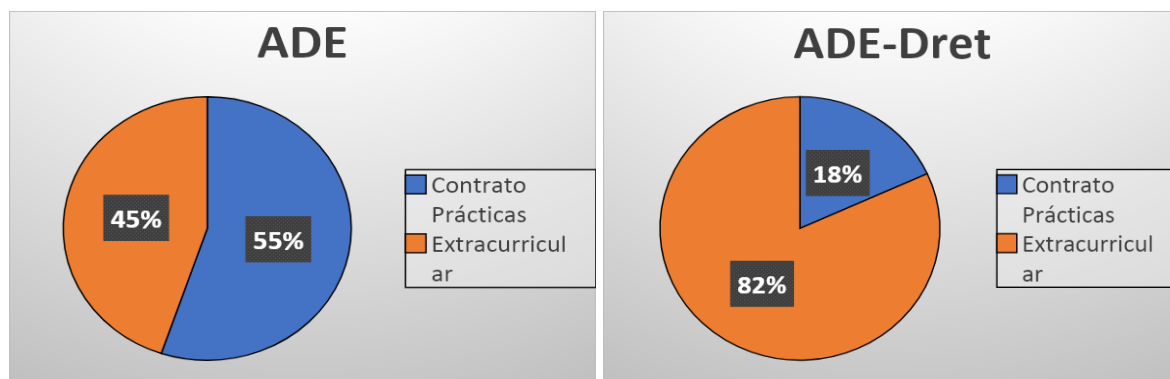
Porcentaje de alumnos que continúan tras finalizar sus prácticas.

	Propuesta de continuación	Continuaron sobre propuesta	Continuaron sobre total
ADE-Derecho	44,68	52,38	23,40
ADE	40,00	68,40	27,36

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de las encuestas al estudiantado.

Figura 6

Modalidad con la que el estudiantado continúa en la empresa.



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de ADEIT.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados que se obtienen de la información extraída de los informes de los tutores y de las encuestas al estudiantado permiten deducir que, en líneas generales, el grado de valoración/satisfacción de estudiantes y tutores con las PE es elevado. Por tanto, se puede concluir que las PE ofertadas son de calidad. Además, hay que considerar que la gestión de las PE en el doble grado ADE-Derecho es compleja, al implicar a dos facultades, pero la elevada valoración, que hacen tanto tutores como estudiantes, lleva a pensar que la labor realizada por la Comisión de PE es muy positiva y, por tanto, hay que seguir trabajando en esa dirección.

Los tutores valoran muy positivamente las competencias del estudiantado y muestran un elevado grado de satisfacción con el nivel de conocimientos y labor realizada por los estudiantes. La elevada valoración de los tutores pone de relieve que los estudiantes poseen la formación que requieren actualmente las empresas. No obstante, la Comisión de PE no ha de bajar la guardia en comprobar que los estudiantes siguen teniendo la formación que el

mercado laboral exige, sobre todo con el reto que va a suponer la digitalización y la inteligencia artificial en los puestos de trabajo.

Las prácticas cumplen con su función formativa puesto que el ítem mejor valorado, tanto por estudiantes como por tutores, es la formación adquirida, que presenta una puntuación promedio próxima al valor máximo otorgado en la escala Likert.

De las encuestas del estudiantado, el ítem de si el programa formativo se corresponde con las competencias del grado es el peor valorado. En el doble grado, no obstante, supera los cuatro puntos de cinco, mientras que no lo hace en el grado de ADE, lo que obligaría a la Comisión de PE de este grado a revisar detenidamente los programas que presentan las empresas y compararlos con los que se ofertan en el doble grado. La comparación entre grados puede ser interesante para detectar anomalías propias y poder ayudar en las posibles soluciones.

De hecho, la comparación entre titulaciones pone de relieve la mayor valoración, por parte de los tutores, de las PE del doble grado, que respondería a un perfil de estudiante académicamente brillante. Asimismo, la mayor valoración por parte del estudiantado del doble grado indicaría que sus PE están mejor perfiladas a las competencias del grado, que en ADE.

Por lo que respecta a la inserción laboral de las PE, se observan diferencias significativas entre grados, lo que se puede deber al distinto procedimiento de atracción de talento por parte de las empresas/entidades jurídicas frente a las empresas con un perfil más económico/empresarial. Al considerar la modalidad de las PE, se deduce que las extracurriculares presentan un índice de inserción laboral más elevado que las curriculares, por lo que sería interesante fomentar que los estudiantes hicieran PE extracurriculares, como una forma de acceder a su primer empleo.

Dado que el porcentaje de respuestas de los estudiantes es reducido, la Comisión de PE debería estudiar establecer métodos para que el alumnado se sienta más motivado a cumplimentar la encuesta de satisfacción. A partir del curso 2022-2023 la encuesta la va a enviar ADEIT y se podría articular de forma que esta encuesta fuera obligatoria para que se pudiera cerrar el expediente. No obstante, hay que valorar las implicaciones que esta obligatoriedad tendría sobre la gestión de las PE. Cabe esperar que a partir de ahora la Comisión de PE cuente también con encuestas del estudiantado que realiza PE extracurriculares, que hasta ahora no se tenía.

A pesar de que las encuestas se han revelado como un instrumento capaz de permitir supervisar el desarrollo de las PE, se echa de menos la opinión de uno de sus pilares básicos, como son los tutores académicos. Entre sus funciones destacan la de velar por el normal desarrollo del proyecto formativo y hacer un seguimiento efectivo de las PE coordinando para ello con el tutor de empresa (Reglamento de PE de la UV), por lo que debería tener un papel más activo en el proceso de seguimiento y evaluación de las PE. Realizar encuestas a los tutores académicos podría ser una opción. Otra sería implementar un diario, durante la realización de las PE, que permitiera un seguimiento activo. Una de las dificultades de implementar un diario es que aumenta el trabajo, tanto de tutores como de estudiantes; además hay que considerar que los estudiantes suelen temer las repercusiones que su opinión, sobre las PE que está realizando, puede tener en su calificación, y sería complicado que la plasmaran en el diario.

Finalmente, hay que comentar que este trabajo se puede ampliar en un futuro explotando la información que proporcionan los tutores de empresa, diferenciando entre PE curriculares y extracurriculares, con el objetivo de ver si hay diferencias significativas en la

valoración según la modalidad de la práctica. Asimismo, también sería interesante analizar el tipo de empresa (tamaño, sector...) en las que hacen PE nuestro estudiantado, y realizar un análisis más profundo de las competencias que fomentan la inserción laboral, pero para ello sería necesario contar con una muestra mucho más amplia.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. ANECA.
- Anjum, S. (2020). Impact of internship programs on professional and personal development of business students: a case study from Pakistan, *Future Business Journal*, 6, <https://doi.org/10.1186/s43093-019-0007-3>.
- Blaikie, N.W.H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- Ballesteros Velázquez, B., Manzano Soto, N. y Moriano, J.A. (2001). Seguimiento y evaluación en la UNED del sistema de prácticas de los alumnos en empresa, *RELIEVE*, 7(1), 3-21.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Denzin, N.K. (1989). *Strategies of Multipl Triangulation. The Resarch Act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.
- De La Vega, A. y Arakaki, M. (2011). Las prácticas profesionales en la formación en Ciencias de la Información: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(1), 77-86.
- Di Meglio, G. (2019). El impacto de las prácticas en empresas en la inserción laboral: Un análisis aplicado a los grados de Economía y Administración y Dirección de Empresas, *Educación XX1*, 22(2), 235-266.
- Fachelli, S. y Toboso, E.F. (2021). The value of univerty internships, *Estudios sobre educación*, 40, 127-148.
- Fernández Cuesta, C. (2001). Las prácticas en empresas: análisis económico de una realidad transdisciplinar. *Encuentros disciplinares*, 3(9), 32-43.
- Gordon, J. (1989). The role of the practicum in Library Schools, *Journal of Education for Library and Information Science*, 30(1), 19-27.
- Hevia, I. (2009). *El Prácticum en los estudios de pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado*, Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España.
- Jogan, S.N. (2019). Evaluating the Effectiveness of a school Internship, *International Journal for Social Studies*, 5(2), 227-235.
- Mareque Álvarez-Santullano, M. y De Prada Creo, E. (2018). Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia en la creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 203-219.
- Mayorga Fernández, M.J., Sepúlveda Ruiz, M.P., Madrid Vivar, D. & Gallardo Gil, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), *Perfiles educativos*, 39(157), 140-159.
- Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D. y Padrón, W. (2016). Las prácticas profesionales como potenciadoras del perfil de egreso, *Paradigma*, XXXVII(1), 211-230.

- Rodriguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior, *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.
- Zabalza, M.A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: el estado de la cuestión, *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las Prácticas en Empresas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.



La generación de comunidades de conocimiento: el trabajo de la RedTICPraxis

The generation of knowledge communities: the work of the RedTICPraxis

 Ana María Martín-Cuadrado ¹,  Lourdes Pérez-Sánchez ²,  María José Latorre-Medina ³,  María do Carmo Duarte-Freitas ⁴,  Natalia Sgreccia ⁵,  María Obdulia González-Fernández ⁶

1 Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

2 Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

3 Universidad de Granada (España).

4 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

5 Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

6 Universidad de Guadalajara (México).

Fecha de recepción: 08/10/2023

Fecha de aceptación: 11/11/2023

Fecha de publicación: 30/12/2023

Resumen

La RedTICPraxis investiga la innovación educativa en el prácticum vinculada a la aplicación de las tecnologías. Fruto de ello, se presentan los resultados de la colaboración de profesionales-académicos de nueve países de Iberoamérica durante el bienio 2021-2023. El propósito fue el uso del e-diario de los actores del prácticum como instrumento reflexivo mediante una metodología holística organizada en cuatro objetivos. Los resultados fueron la generación de e-diarios por parte de los actores del prácticum (estudiantes, tutores supervisores/académicos y profesionales) en seis universidades, además de la revisión bibliográfica sobre e-diario y tecnología, la creación y el análisis transversal de diez vídeos de experiencias de e-diarios a través de CoAnnotation y la creación de cuestionarios sobre el uso de tecnologías y la satisfacción de las tríadas del prácticum y los participantes de la red. Se concluye con las ventajas del e-diario en la tutoría y feedback del practicante, así como con el fortalecimiento de la red.

Palabras clave

Práctica pedagógica, Innovación educativa, Comunidad, Tutoría, Aprendizaje activo.

Abstract

RedTICPraxis researches educational innovation in the practicum linked to the application of technologies. As a result, the findings of the collaboration of professionals-academics from nine Ibero-American countries during the 2021-2023 biennium are presented. The purpose was the use of the e-diary of the actors of the practicum as a reflective instrument through a holistic methodology organized into four objectives. The results were the generation of e-diaries by the actors of the practicum (students, supervising tutors/academics and professionals) at six universities, in addition to the literature review on e-diary and technology, the creation and cross-sectional analysis of ten videos of e-diary experiences through CoAnnotation and the creation of questionnaires on the use of technologies and the satisfaction

Cómo citar: Martín-Cuadrado, A.M., Pérez-Sánchez, L., Latorre-Medina, M.J., Duarte-Freitas, M.C., Sgreccia, N., & González-Fernández, M.O. (2023). La generación de comunidades de aprendizaje: el trabajo de la RedTicPraxis. *Revista Prácticum*, 8(2), 92-107. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17737>

of the triads of the practicum and the participants of the network. It concludes with the advantages of the e-diary in the tutoring and feedback of the practitioner, as well as with the strengthening of the network.

Keywords

Pedagogical practice, Educational innovation, Community, Tutoring, Active learning.

1. Introducción. Contextualización del trabajo en Red

En la actualidad, el trabajo en red, en comunidad, es altamente valorado. Se trata de colectivos de personas y/o instituciones que intercambian y producen en el marco de propósitos compartidos. Dentro de la comunidad educativa, el trabajo entre docentes compartiendo experiencias y reflexionando sobre el Prácticum a través de vídeo-experiencias es una de las iniciativas más fructíferas de las redes profesionales docentes (Ruiz Rey et al., 2021), entre ellas, la RedTICPraxis.

Martín-Cuadrado (2021) relaciona al aprendizaje horizontal con las comunidades o redes profesionales, indicando la oportunidad que supone intercambiar e interactuar entre personas con visiones diferentes y/o complementarias sobre sus temas de investigación, incluso de otras latitudes. Se descubre la faceta colaborativa y cooperativa, así como fortalezas y dificultades que suponen una amplificación de la identidad profesional. Impulsa, además, el desarrollo del pensamiento crítico, a la vez que reflexivo, contribuyendo al análisis pormenorizado de situaciones que favorecen mejoras en torno al conocimiento experiencial y científico.

Puntualmente, la RedTICPraxis asume como asunto convocante a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el Prácticum y las Prácticas Externas. Esta red surge durante el XV Simposio Internacional sobre Prácticum y Prácticas Externas: “Presente y retos de futuro”, llevado a cabo en la ciudad de Poio (España) en el mes de julio de 2019. Este simposio se realiza cada dos años¹ en el mismo lugar y mes. La idea de constitución de la red ha sido que cada bienio, entre simposio y simposio, se plantee un proyecto concreto de trabajo por sí mismo.

En su primera edición (bienio 2019-2021) los coordinadores fueron los Dres. Manuela Raposo Rivas, María Jesús Gallego Arrufat y Manuel Cebrián de la Serna, de las Universidades de Vigo, Granada y Málaga (España), respectivamente. Entre los objetivos, con respecto a las TIC en las prácticas externas curriculares y extracurriculares, se propusieron compartir experiencias y buenas prácticas, analizar, experimentar y evaluar modelos innovadores, colaborar en proyectos conjuntos de investigación, así como producir recursos y documentos que definan y difundan buenas prácticas (Raposo-Rivas et al., 2019).

En el segundo bienio de la RedTICPraxis, años 2021 a 2023, que es el que aquí se comparte, se centró el trabajo en torno al e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas (Martín-Cuadrado et al., 2023), con la coordinación de las Dras. Ana María Martín Cuadrado y Lourdes Pérez Sánchez, del Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

El interés por el Prácticum y el desarrollo del pensamiento reflexivo a través del e-diario surge a partir de la necesidad de explorar mecanismos para fomentar la formación integral del estudiante al momento de desenvolver su papel como profesional. Es así que las prácticas

¹ Mayores detalles en Asociación Reppe - Eventos anteriores.

Cómo citar: Martín-Cuadrado, A.M., Pérez-Sánchez, L., Latorre-Medina, M.J., Duarte-Freitas, M.C., Sgreccia, N., & González-Fernández, M.O. (2023). La generación de comunidades de aprendizaje: el trabajo de la RedTicPraxis. *Revista Prácticum*, 8(2), 92-107. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17737>

externas permiten ofrecer al estudiante experiencias concretas del mundo productivo. El estudio del Prácticum desde la perspectiva psicosocial concibe a dicha actividad como el tránsito de la teoría a la práctica en las organizaciones, de tal forma que contribuye a la construcción de una identidad profesional del futuro profesionalista (Sabala Moreno et al., 2022). Vanegas y Fuentealba (2019) indican que las prácticas externas, como asignaturas en las titulaciones universitarias docentes, se consideran como espacios reales donde los aprendices enlazan la teoría y la práctica de manera contextualizada, distribuida y situada. De allí su relevancia como espacios ideales para el desarrollo de procesos reflexivos e identitarios (García-Vargas, 2021); como por ejemplo presentan Román-Soto et al. (2023) en su propuesta para la construcción de la identidad profesional a través de documentos personales. En efecto, ponen de relevancia las autobiografías docentes, así como el espacio pedagógico de las Prácticas externas para situar al docente en formación.

Por tanto, registrar y reflexionar sobre los diversos sucesos y actuaciones de los actores del Prácticum resulta una actividad crucial en la formación de los futuros profesionales. En este marco, los e-diarios se presentan como instrumentos que permiten la reflexión analítica y deductiva, por cuanto convocan a plasmar experiencias y sentires mediante una narrativa interna-externa (Aranda et al., 2020; Cebrián Robles, 2017; Martín-Cuadrado, 2023; Pérez-Torregrosa et al., 2020; Zabalza, 2011). Conscientes de todo ello, se pretendió diseñar y desarrollar experiencias de trabajo en torno al uso de los e-diarios reflexivos por parte de cada uno de los actores del Prácticum. Esto con el propósito de fortalecer el desarrollo profesional de los practicantes y, a su vez, compartir las experiencias generadas más allá del propio centro educativo, además de recuperar los saberes de los integrantes de la RedTICPraxis.

Por otro lado, el Prácticum se convierte en una oportunidad para facilitar el aprendizaje práctico, requerido en una futura profesión (Latorre, 2007), facilitando la inserción profesional de los estudiantes en cualquier titulación. Para ello, “para facilitar la transición del mundo de la universidad al mundo del trabajo -sostiene Villar (2004)- es de importancia crucial proporcionar a los alumnos universitarios destrezas previas en la universidad y en los sitios de trabajo” (p.6).

La idea del Prácticum como el camino que los futuros maestros han de recorrer para adquirir, desarrollar y/o potenciar las competencias personales y profesionales que les serán necesarias para ejercer efectivamente su profesión cobró una gran relevancia hace unas dos décadas. Dentro de ese prisma, tiene cabida la consideración del Prácticum como el escenario donde los futuros maestros tienen ocasión de poner en práctica las habilidades adquiridas durante la carrera, así como de potenciar determinadas competencias profesionales. También aquella otra que lo entiende como un proceso educativo orientado a la inserción y socialización profesional de los futuros maestros; un proceso mediante el cual se procura la adquisición de conocimientos y competencias que vinculan una determinada titulación académica con su desempeño laboral (Aguiar et al., 2001). Dado que el Prácticum supone, en la mayoría de los casos, el primer contacto formalizado de los estudiantes con el mercado de trabajo y las exigencias que éste conlleva (Domínguez, 2003), qué mejor momento que éste para el aprendizaje de las destrezas, habilidades y demás capacidades que cualifican al futuro maestro para el ejercicio de su profesión.

2. Procedimiento metodológico

Este ítem presenta una síntesis de las premisas y los participantes en el trabajo desarrollado en conjunto de la RedTICPraxis para el bienio 2021 a 2023. Se llevaron a cabo cuatro etapas, y se propuso una investigación holística con múltiples métodos, estrategias e

instrumentos en torno a cuatro objetivos, como se ve en la Tabla 1.

Tabla 1

Relaciones entre los objetivos específicos, el método de recogida de datos y el análisis.

Objetivos específicos	Método de recogida	Análisis
1. Analizar los e-diarios de los agentes del Prácticum para comprender el proceso de aprendizaje seguido por el estudiante, desde un planteamiento holístico (estudiante, tutor de prácticas-profesional y académico-supervisor)	Revisión bibliográfica sistemática con apoyo de Mendeley / protocolo en Google	Análisis de contenido
2. Conocer las TIC que se utilizan para la creación, comunicación, evaluación y reflexión sobre los e-diarios en el Prácticum	Creación, validación y aplicación de instrumentos específicos	Análisis cualitativo
3. Compartir las experiencias a nivel institucional de los objetivos del presente proyecto mediante anotaciones de video	Triangulación de los datos recogidos	Análisis descriptivo e interpretativo de los resultados
4. Conocer el nivel de satisfacción de la metodología de los e-diarios, lo vivido a través de la red y la utilización de Coannotation.com	Creación, validación y aplicación de instrumentos específicos	Análisis cuanti-cualitativo

En un principio, para la realización de todo lo definido anteriormente, se contó, aproximadamente, con un centenar de investigadores provenientes del contexto iberoamericano, y europeo con España y Portugal al frente. La participación en dichas actividades se vio mermada con una progresiva pérdida de participación, quedando finalmente en cincuenta y ocho investigadores distribuidos en veinte universidades de nueve países, tal y como se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2

Investigadores por país y universidad.

País	Universidad por país	Número de investigadores
Argentina	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	3
	Universidad Nacional de Rosario	3
	Coordinación General de Educación Superior	1
Brasil	Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia	3
	Universidade Federal do Paraná	1
Chile	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1
El Salvador	Universidad de El Salvador, Facultad de Cs Naturales y Matemática	1
Ecuador	Universidad de Cuenca	3
México	Universidad de Guadalajara, Centro Universitario	3

País	Universidad por país	Número de investigadores
	de los Altos	
	Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte	3
	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	1
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú	4
España y Portugal		
	Universidad Nacional de Educación a Distancia - Madrid	19
	Universidad de Castilla - La Mancha	1
	Universidad de Cantabria	1
	Universidad de Granada	2
España	Universidad de Huelva	4
	Universidad de Jaén	1
	Universidad de Málaga	3
	Universidad de Salamanca	1
	Universidad de Santiago de Compostela	1
Portugal	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2
Totales		
9 países	22 universidades	62 investigadores

En lo que sigue se procura compartir el despliegue de actividades llevado a cabo en el marco de tales propósitos.

3. Avance de resultados del trabajo llevado a cabo en la Red

En un primer momento, las coordinadoras enviaron encuestas online para elegir en qué línea/s de trabajo deseaba incorporarse cada miembro, según su interés y experticia. Estas elecciones se socializaron por videollamada en una sesión sincrónica, produciéndose ligeros ajustes en función a necesidades emergentes de acuerdo a un criterio de distribución relativamente equitativa.

En esa reunión se brindó un pantallazo del cronograma de actividades previsto² y se bosquejó una agenda de trabajo, en la que se procuró contemplar los períodos de receso de las personas integrantes según los hemisferios de procedencia (agosto norte; enero sur). Las actividades estuvieron asociadas, respectivamente, a cada uno de los cuatro objetivos trazados por la red en el bienio en cuestión. Para ello se plantearon cuatro grandes actividades que se describen a continuación.

3.1. Actividad 1. Creación de tres e-diarios (por agentes de la tríada)

El desarrollo de la actividad supuso la realización de dos tareas de gran impacto:

- I. Revisión bibliográfica relativa a investigaciones acerca de:
 - las TIC más pertinentes en el desarrollo de la actividad de los e-diarios

² Mayores detalles en [Infografía 21-23.pdf](#).

Cómo citar: Martín-Cuadrado, A.M., Pérez-Sánchez, L., Latorre-Medina, M.J., Duarte-Freitas, M.C., Sgreccia, N., & González-Fernández, M.O. (2023). La generación de comunidades de aprendizaje: el trabajo de la RedTicPraxis. *Revista Prácticum*, 8(2), 92-107. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17737>

- los agentes y la práctica reflexiva del Grupo Agente “estudiante”
- los agentes y la práctica reflexiva del Grupo Agente “tutor supervisor”
- los agentes y la práctica reflexiva del Grupo Agente “tutor profesional”

Se conformó un grupo por temática, se dispusieron grupos en Mendeley para sistematizar la bibliografía y se realizaron fichas para cada material seleccionado de acuerdo a un cuestionario Google donde, por obra, se registraban, los descriptores utilizados para la búsqueda, las bases de datos consultadas, la referencia completa de la obra, año de publicación, área de conocimiento, idioma, palabras clave, objetivos, tipo de diseño, población y muestra, participantes involucrados, fases del Prácticum aludidas, duración de las prácticas, actividades realizadas por cada uno de los actores, tipo de e-diario solicitado al estudiante, tipo de documento narrativo solicitado a los tutores (supervisor y profesional), tecnologías implicadas en las experiencias, usos que se les dieron y recursos TIC empleados.

II. Puesta en marcha del pilotaje de los e-diarios en las titulaciones universitarias

La información obtenida tras la revisión sistemática en cuanto al uso y creación de los e-diarios durante el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes, dio lugar a cuatro bases de datos de referencias bibliográficas, tal como se ha referido en el apartado anterior. Supuso el punto de partida para diseñar el pilotaje en las titulaciones universitarias de e-diarios de los tres actores/agentes (estudiante, tutor académico-supervisor y tutor profesional-de prácticas) durante la estancia práctica de los estudiantes en formato diverso: texto digital y/o video.

La red planteó un esquema de acción en torno a una doble triangulación: de los actores y de las fases de las prácticas.

En cuanto a los actores, la actividad se llevó en dos direcciones: estudiantes y agentes tutoriales/pedagógicos. El núcleo de acción situaba a los e-diarios como técnica potenciadora de la práctica reflexiva y facilitadora del conocimiento práctico. El objetivo sería conseguir que las prácticas del estudiante se narraran, describieran y contrastaran entre los participantes/la tríada.

En cuanto a la triangulación de las etapas o fases de las prácticas, cabe señalar que se elaboró un material ad hoc³ a modo de documentos narrativos por cada agente de la tríada, con el propósito que sirviera para recoger información, fomentar el debate y propiciar la reflexión. La secuencia pedagógica fue la siguiente:

- A. Fase de inicio. Descripciones de la dinámica general de la práctica (centro, espacio, compañeros, actividades, instrumentos, ...). Para esta etapa se plantearon algunas preguntas de reflexión: ¿Qué aporta cada actor? ¿Se observan contradicciones? ¿Se vislumbra algún tipo de obstáculos, creencias, teorías implícitas, ... que puedan llevar a posibles dilemas?
- B. Fase de diseño de actuaciones. Planificación de la acción, bajo las siguientes cuestiones: ¿En qué teorías se apoya? ¿Hay discrepancia entre la teoría aprendida y la práctica de la institución? ¿Qué variables internas/externas se observan en

³ Mayores detalles en [Instrucciones e-cuaderno Tutor\(a\) Profesional](#).

Cómo citar: Martín-Cuadrado, A.M., Pérez-Sánchez, L., Latorre-Medina, M.J., Duarte-Freitas, M.C., Sgreccia, N., & González-Fernández, M.O. (2023). La generación de comunidades de aprendizaje: el trabajo de la RedTicPraxis. *Revista Prácticum*, 8(2), 92-107. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17737>

cuanto al estudiante y la práctica?

- C. Fase de desarrollo/intervención. Puesta en marcha de la acción, que comprende el momento en el que se reflexiona sobre el seguimiento de la actuación y valoración de las posibles discrepancias entre lo narrado por el estudiante y por el tutor profesional.

Se recogieron las experiencias resultantes llevadas a cabo en cinco universidades: dos españolas y cuatro latinoamericanas. El número de experiencias pilotadas fue de diez; seis en España (repartidas entre UNED, con un número de cuatro, y la Universidad de Granada - Campus Ceuta, las dos restantes) y cuatro en Latinoamérica (Universidad Nacional de Rosario, Argentina; Universidad de Guadalajara, México; Pontificia Universidad Católica del Perú y Universidad Federal do Paraná, Brasil).

Las titulaciones universitarias fueron variadas, entre otras las carreras de Educación Social, Educación Infantil, Educación Primaria, Matemáticas, Administración y Contaduría Pública, Música y Educación, pilotadas en contextos académicos diferentes; no solo por su modelo pedagógico, sino por situarse en latitudes geográficas dispares. El contraste de ideas y de resultados supone un avance para la investigación de los e-diarios como técnica potenciadora de la práctica reflexiva, a la vez que facilitadora del conocimiento práctico.

3.2. Actividad 2. Indagación de la aplicación de las TIC para la creación de tres e-diarios

Se elaboró conjuntamente, entre diversos miembros de la red que se habían registrado para esta tarea, un cuestionario dirigido a los agentes de la tríada, con el objetivo de conocer y analizar los recursos tecnológicos que se utilizaron para llevar a cabo la implementación de los e-diarios y su respectiva cumplimentación.

En primer término, se explica brevemente, mediante un audio de radio de la red⁴, en qué consiste dicha actividad. Luego se da la opción de seleccionar qué actor del Prácticum es quien responde (estudiante, tutor profesional, tutor supervisor).

El cuestionario está conformado por diversas secciones en las que se recogen los distintos bloques de cuestiones de interés según los tres perfiles. Para el estudiante, en la primera, se pregunta sobre los niveles de conocimientos sobre ciertas tecnologías que el encuestado autopercebe (plataformas virtuales de aprendizaje; web conferencia; herramientas multimedia; aplicaciones para el control de tareas; documentos en la nube; correo electrónico y gestores de correo; comunicación por mensaje instantáneo; redes sociales; herramientas de comunicación asincrónica; aplicaciones para la creación de cuestionarios; herramientas de evaluación; herramientas de ofimática). En la segunda se pretende conocer el uso que se hace de dichas herramientas, aplicaciones o utilidades para la realización y cumplimentación de los e-diarios. En la tercera y cuarta secciones, se trata de conocer si utilizan diferentes tecnologías en fase

⁴ Mayores detalles en [Canal UNED - REDTICPRAXIS](#).

Cómo citar: Martín-Cuadrado, A.M., Pérez-Sánchez, L., Latorre-Medina, M.J., Duarte-Freitas, M.C., Sgreccia, N., & González-Fernández, M.O. (2023). La generación de comunidades de aprendizaje: el trabajo de la RedTicPraxis. *Revista Prácticum*, 8(2), 92-107. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17737>

inicial del proceso, además de saber si requieren conocimientos sobre el uso de tecnologías para el desarrollo de los e-diarios.

Para los dos tutores (supervisor y profesional) se presentan, en un inicio, las mismas preguntas que para el estudiante. A continuación, se requiere saber si han necesitado formación en las diferentes tecnologías para profundizar en su uso, así como en qué momento del desarrollo del Prácticum (inicial, medio y final) han aplicado, qué tecnología y cómo. Para todos los perfiles, se plantean una serie de preguntas de carácter abierto sobre aspectos como la tecnología utilizada en el proceso de comunicación entre actores en los distintos momentos del proceso. Finalmente, se incluye una serie de preguntas sobre la herramienta Corubic, su utilidad y dificultad de uso.

Los resultados obtenidos indican, en términos generales, que el nivel de uso, conocimiento y necesidad de formación son bastante positivos para favorecer y andamiar los procesos imbricados.

3.3. Actividad 3. Generación y socialización de videos de experiencias de los e-diarios

Tras el diseño, implementación y valoración de los e-diarios de los agentes formativos de Prácticum, se centró la atención en una nueva actividad correspondiente a la producción de un video como informe final de la experiencia vivida por los actores de Prácticum (estudiante, tutor académico, tutor profesional) de cada una de las instituciones participantes en la Red. El propósito principal era compartir todos los videos donde se plasman experiencias generadas en el seno de la Red para su posterior análisis y discusión mediante anotaciones de video y etiquetado social por parte de todos los participantes.

El procedimiento seguido fue el siguiente: a) se solicitó que cada uno de los actores del Prácticum grabara un video de tres minutos de duración para responder a cuestiones relativas al uso de los e-diarios y las tecnologías en torno al proceso de aprendizaje práctico que realiza el futuro docente durante el Prácticum; b) se obtuvo así, por institución y/o titulación, un video de unos diez minutos de duración que sintetizaba la experiencia vivida por la tríada (estudiante, tutor académico y tutor profesional) con el uso de los diarios digitales; c) a través de cada video la experiencia fue subida a YouTube y, posteriormente, puesta a disposición de la Red en la plataforma Coannotation; d) a partir de ese momento, los participantes de la Red se comprometieron a realizar un análisis de todos los videos generados mediante anotaciones de video y etiquetado social, por un lado, y a responder a las inquietudes y los comentarios planteados en su video albergado en la plataforma por el resto de los miembros, durante el período previsto para ello (diciembre de 2022 y febrero de 2023), por otro lado.

Para facilitar a los participantes el análisis de los videos mediante el etiquetado social, se estableció una serie de etiquetas prefijadas, si bien se podrían generar otras con base en el contenido audiovisual analizado. Las etiquetas prefijadas para las anotaciones en Coannotation fueron las siguientes:

- *Agentes*. Agentes formativos durante el prácticum (estudiante, tutor académico,

tutor profesional).

- *Actividades*. Actividades realizadas por los agentes formativos.
- *Retroalimentación*. Procesos comunicativos y feedback durante el desarrollo de los e-diarios (tiempos, medios, tipos, etc.).
- *Aprendizaje*. Construcción del aprendizaje por parte del estudiante (reflexivo, crítico, constructivo, analítico, etc.).
- *Tecnologías*. Tipos de tecnología utilizada durante la elaboración de los e-diarios (e-correo, chat, blog, e-portfolio, campus virtual, etc.).
- *Ventajas*. Ventajas de los e-diarios de prácticas.
- *Pro y Contras*. Posibilidades e inconvenientes en la realización de los e-diarios de prácticas.
- *Autoevaluación*. E-diarios y mejora profesional (autoevaluación en el proceso de mentorización de los estudiantes en prácticas).

Los datos generados en cada video se analizaron con diferentes procedimientos por parte del grupo institucional responsable de su creación. En concreto, se emplearon métodos mixtos (cuantitativos y cualitativos) para el análisis del etiquetado social de acuerdo con las potencialidades que ofrece la plataforma Coannotation (Pérez Torregrosa et al., 2022). Una buena síntesis de los resultados obtenidos aplicando esta metodología emergente e innovadora (Cebrián de la Serna et al., 2021) puede consultarse en Martín-Cuadrado y Pérez-Sánchez (2023).

En esta actividad participaron las mismas universidades que desarrollaron la actividad primera, relacionada con el pilotaje de los e-diarios.

3.4. Actividad 4. Diagnóstico de los niveles de satisfacción de los actores del Prácticum y de los participantes de la RedTICPraxis a partir de la creación de los e-diarios

Para dicha actividad se diseñaron de manera conjunta dos cuestionarios de satisfacción: uno para los participantes de la experiencia de los e-diarios (estudiante, tutor profesional y tutor supervisor) y otro para los participantes de la Red.

Para el diseño de los cuestionarios se conformó un equipo de trabajo de diferentes países de Iberoamérica, que a través de reuniones virtuales y trabajo colaborativo en la nube definió las dimensiones e ítems para la construcción de los mismos.

En el primero de ellos, se concretaron las dimensiones de satisfacción en cuanto a la información, comunicación, estrategias de seguimiento, evaluación y aprendizaje. Todo esto con la finalidad de obtener información sobre la pertinencia de los e-diarios del Prácticum en la que participaron la tríada conformada por el tutor profesional, tutor académico y practicante.

El diseño de los ítems fue de tipo Likert donde el nivel más bajo fue “Nada satisfecho” (1) y el más alto, “Muy satisfecho” (5). Además, contaban con una sección para recuperar los datos sociodemográficos de los participantes. Por último, se agregó una sección cualitativa para conocer las vivencias de los implicados con relación a las experiencias del uso de los e-diarios.

Por otra parte, el cuestionario enfocado a los participantes de la RedTICPraxis constó de

24 ítems distribuidos entre la dimensión de datos de la participación en la red (seis ítems), organización (cuatro ítems), informativa (cuatro ítems), tecnológica (un ítem), formativa (un ítem) y sociodemográfica (ocho ítems). El diseño de los ítems fue variado dependiendo de cada una de las dimensiones, puesto que para la de organización se empleó una escala tipo Likert de cinco niveles, donde el más bajo fue “Muy impertinente” y el más alto “Bastante pertinente”; todo ello de acuerdo a cada una de las actividades realizadas en el bienio 2021-2023. Para la dimensión informativa igualmente se utilizó una escala de cinco niveles de acuerdo a los medios y canales en los que se distribuyó la información.

Durante el proceso de diseño y creación, un grupo de participantes trabajaron en las tareas de validación y revisión constante de los cuestionarios, con el fin de realizar los aportes y comentarios necesarios para mejorar la calidad de los mismos. Este proceso culminó con su informe realizado a través de una plantilla de valoración con todo aquello que había que mejorar, cambiar o mantener.

El diseño de los cuestionarios de satisfacción fue realizado por un grupo de participantes de la red conformado por nueve personas de diferentes países y universidades, tales como Argentina, Brasil, España y México. Del mismo modo, el proceso de validación de los cuestionarios fue realizado por un grupo de expertos en la materia, formado, también, por nueve personas de diversas universidades y países como El Salvador, Ecuador, Argentina, México y España, detalle que se recoge en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3

Investigadores que realizaron el diseño y la validación de los cuestionarios implementados.

	Países	Universidades	Número de investigadores	
Grupo de Diseño	Argentina	Universidad Nacional de Rosario	1	
	Brasil	Universidade Federal do Paraná	2	
	México	Universidad de Guadalajara	1	
	España	Universidad Nacional de Educación a Distancia		5
		Universidad de Cantabria		
Universidad de Salamanca				
Grupo de Validación	Argentina	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	1	
	Ecuador	Universidad de Ecuador	2	
	El Salvador	Universidad de El Salvador	1	
	México	Universidad de Guadalajara	2	
	España	Universidad Nacional de Educación a Distancia	4	

Una vez diseñados y validados, los cuestionarios se enviaron para su cumplimentación en diferentes momentos del trabajo de la red. Los resultados obtenidos en cuanto a participación de los diferentes colectivos objetivos de cada cuestionario son los siguientes, tal y como se

recoge en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultados de participación en la cumplimentación de los cuestionarios.

Cuestionario de los agentes. TIC y su utilidad durante las prácticas externas	40 respuestas en español; 8 en portugués-brasileño de un total de 60 posibles. Lo que supone un 80%
Cuestionario de Satisfacción de las tríadas (Tutor(a) supervisor(a); Tutor(a) profesional; estudiante)	15 respuestas de 30 posibles. Lo que supone un 50%
Cuestionario de satisfacción de los participantes de la RedTICPraxis	26 respuestas de 60 posibles. Lo que supone un 43%

Con respecto al proceso de validación de los cuestionarios diseñados, se alcanzaron diferentes resultados en cuanto a su viabilidad y fiabilidad. En términos generales, los datos son: un 97,5% en el cuestionario de utilidad de las TIC para los diferentes agentes; un 100% en el cuestionario de satisfacción de las tríadas, y un 97,5% en el de satisfacción de los miembros de la red.

Cabe mencionar que, además de las actividades señaladas, desde el inicio del funcionamiento de la Red se realizaron, transversalmente, talleres y seminarios de formación docente en herramientas tecnológicas por considerarse útiles y funcionales para la puesta en marcha de algunas de las acciones conjuntas (Tabla 5).

Tabla 5

Formación transversal dirigida a los participantes de la red

Aplicaciones tecnológicas	Talleres y seminarios
Co-Annotation	Taller de anotaciones de vídeo. Posibilidades de las video-anotaciones en el prácticum Taller de análisis de vídeos en Co-Annotation
Co-Rubric	Taller sobre la elaboración de rúbricas en Co-Rubric
MAXQDA	Taller para aprender a analizar información a través de MAXQDA

4. Mirada retrospectiva y prospectiva

El pilotaje de los e-documentos narrativos (e-diarios) por la tríada ha pretendido conocer las estrategias utilizadas por el estudiante para relacionar la teoría y la práctica y, por ende, para construir conocimiento práctico durante su período de Prácticas externas. Incluir a los agentes tutoriales en este proceso supuso aumentar su grado de protagonismo en cada una de las fases formativas: inicial, desarrollo y valoración-reflexión final. La puesta en común, sistemática y planificada, sobre el proceso de aprendizaje que sigue el estudiante y su relación con el programa formativo diseñado para tal fin, ha aportado resultados enriquecedores para la investigación educativa. Para conseguir tales logros, ha sido necesario establecer y regular un nivel de compromiso por parte de la tríada en cuanto a las actividades relacionadas con la recogida,

comunicación y contraste de la información.

Respecto a los agentes participantes, se consideran algunas conclusiones sobrevenidas en esta investigación, que procuran sintetizarse a continuación.

Los agentes pedagógicos, en primer lugar, deberían ser tutores de terreno (profesionales con años de experiencia) que quieran conjugar el rol profesional con el rol formador/tutorial (Correa, 2009). Y, contando con este consentimiento de entrada, valorar su perfil competencial para invitarles a un plan de capacitación que asegurase aquellas competencias formadoras (estrategias orientadoras, reflexivas, evaluadoras, de seguimiento, mediadoras, etc.) que se exigen en cualquier actividad de acompañamiento pedagógico y, en este caso, también de acompañamiento tecnológico (Lavandera et al., 2023).

A los estudiantes, aprendices hoy / trabajadores mañana, se les exige, en primer lugar, un alto grado de responsabilidad para aprender, al mismo tiempo que toman conciencia de su proceso de aprendizaje y de los cambios acontecidos en su habitus profesional (Perrenoud, 2007). En segundo lugar, el descubrimiento de la profesión y su relación con la emergencia de su identidad profesional, la necesidad de construir conocimiento desde un pensamiento reflexivo a la vez que crítico, la curiosidad por contrastar lo aprendido en la academia con lo descubierto en la profesión, etc. Todo ello ha de constituirse en detonante para forjar su yo profesional (Schön, 1993)

De forma general e incluyendo a los actores de la tríada, se destaca que el pensamiento reflexivo, uno de los ejes transversales en el Prácticum, es uno de los elementos pedagógicos de mayor valor (Cárdenas et al., 2015) por su incidencia en la construcción del saber práctico. De acuerdo con Perrenoud (2010) y Schön (1993), la formación de profesionales reflexivos no consiste en añadir contenidos en un programa ni otra competencia más; la reflexión contribuye al desarrollo del elenco de competencias que se espera que adquiera y desarrolle cualquier profesional. De este modo, emerge como necesario que el estudiante aprenda a ser un practicante reflexivo, mentorizado por tutores reflexivos. La cuestión a destacar es si los profesionales que mentorizan a los aprendices actúan como profesionales reflexivos (Puig-Cruells, 2020). Se abre un foco de investigación de gran interés, relacionado con la definición de calidad, respecto a las prácticas (programas formativos), sobre los centros de prácticas, sobre los tutores profesionales/mentores (Valle y Manso, 2011; Serrate et al., 2016; Zabalza, 2017).

En esta investigación se comprobó la importancia del feedback de los agentes tutoriales ante el tipo de respuestas ofrecidas por los aprendices. De acuerdo con Cano et al. (2016), el feedback se puede concebir de una manera progresiva: feedback como información; feedback como interacción; feedback como acción. Desde esta perspectiva, la responsabilidad del tutor y del estudiante va aumentando, de tal modo que el estudiante se involucra activamente en la tarea, aplicando las indicaciones recibidas y reflexionando sobre la próxima acción a realizar. Se destaca la postura crítica y argumentativa de los tutores, buscando conexiones significativas entre el conocimiento práctico y el disciplinar. La aportación de cuestiones incentivadoras del pensamiento crítico en las fases del plan formativo y por agente de la tríada implicó debates co-reflexivos entre ellos. Ahí radica la necesidad de utilizar documentos personales (dialógicos y/o

digitales), propiciadores del desarrollo de niveles descriptivos, analíticos e investigativos de los procesos de reflexión del aprendiz y de los tutores pedagógicos.

A la luz de las evidencias obtenidas en el presente proyecto, cabe subrayar que los e-diarios han sido una herramienta útil para apoyar y orientar el proceso de aprendizaje práctico de cada estudiante tutorizado en la medida que han permitido movilizar y/o estimular la reflexión docente durante el Prácticum, y no solo en docentes en formación sino también en profesionales en activo que asumen el papel de tutor de prácticas (académico y profesional) (Martín-Cuadrado, 2023).

En cuanto a la utilización de herramientas digitales en el aprendizaje y en la tutorización de las prácticas, además de aportar novedad y creatividad al trabajo desarrollado, ha permitido registrar y evidenciar ejemplos de buenas prácticas en el proceso de formación práctica de los estudiantes y profesorado, por un lado, y en el proceso de tutorización y mentorización, por otro, a nivel nacional e internacional. En resumen, en el pilotaje de los e-diarios se utilizaron diversos instrumentos, tales como Padlet, Google Forms, One Drive, Google Drive, Word, PowerPoint, Correo electrónico, Co-rubric y Co-Annotation. En Brasil utilizaron, además, la plataforma virtual Classroom y las redes sociales (Facebook, Instagram, Telegram, YouTube, WhatsApp).

Los cuestionarios elaborados recogieron información pertinente sobre los objetivos propuestos. Se subraya una suficiente recogida de información, lo cual permite aportar algunas conclusiones de interés: a lo largo de todas las fases de desarrollo de las prácticas del estudiante, se ha puesto de manifiesto un alto nivel de uso de muy diversas tecnologías para la realización de los e-diarios; también se destaca el hecho de que ninguno de los tres actores requiere o han requerido de una formación adicional y específica sobre las utilizadas.

Y respecto a la colaboración entre los agentes formativos de prácticas, se ha constituido una sinergia de colaboración entre las personas e instituciones involucradas en la Red, que ha redundado en una mejora en la propia práctica profesional y en los programas formativos de prácticas (Latorre et al., 2009) de las titulaciones correspondientes e investigaciones interinstitucionales. El título de la presente contribución es representativo de lo que ha supuesto el trabajo desarrollado en el marco de la RedTICPraxis a lo largo del bienio 2021-2023.

Una compilación del trabajo realizado se presenta en el libro titulado “El e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas. Una investigación desde la RedTICPraxis”, que ha sido publicado por editorial Narcea (Martín-Cuadrado y Pérez-Sánchez, 2023).

Se prevé que la Red continúe funcionando en el bienio 2024-2025 bajo la premisa que ha marcado el desarrollo de los dos bienios realizados: las TIC y el Prácticum. Quizás sería interesante, de cara a comprender mejor los procesos reflexivos que tanto estudiantes como tutores de prácticas han registrado en sus e-diarios, indagar en el análisis de la calidad de esa reflexión docente, en la línea del trabajo emprendido por Feixas et al. (2020), Martín-Cuadrado y Pérez-Sánchez (2023), entre otras.

Asimismo, entre algunas limitaciones de la experiencia, se reconoce el esfuerzo por sostener el ritmo de trabajo por parte de los distintos miembros y la articulación de diversos calendarios académicos de los países participantes.

A manera de cierre podemos afirmar que los resultados de dicho proyecto demuestran, por una parte, la importancia del uso diversos instrumentos para la mentorización, seguimiento y reflexión por medio de los e-diarios aplicados al prácticum. Y, en segundo lugar, la importancia de la colaboración en red para la generación de conocimiento en torno a los procesos de las prácticas externas. Queda de manifiesto que el adecuado liderazgo propicia sinergias conjuntas en pro de comunidades, que trasciende fronteras y acerca investigadores.

Notas

Fuente de financiación: Esta investigación se ha realizado dentro de la RedTICPraxis (REPPE) y del Grupo de Innovación Docente Prácticas Profesionales (GID2016-41) en el marco del Proyecto de Innovación Docente “Los documentos personales de los actores del Prácticum y Prácticas externas: e-diarios “(Convocatoria 2022-2023), financiado por el Vicerrectorado de Metodología e Innovación y el Instituto Universitario de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Agradecimientos: En primer lugar, a la Asociación REPPE por haber ofrecido la oportunidad de unir a tantas personas para construir conocimiento de forma colaborativa. En segundo lugar, a todas las personas que han participado de forma altruista en la investigación del proyecto denominado "Documentos personales: el e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas".

Referencias bibliográficas

- Aguar, V., Martín, A. & Miranda, C. (2001). Una reflexión acerca de las competencias profesionales desarrolladas en los centros de trabajo: su contribución al prácticum de la titulación de Educación Social. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Practicum*. Unicopia.
- Aranda, E.M., Martín-Cuadrado, A.M. & Corral-Carrillo, M.J. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Cano, E., Pons, L. & Lluch, L. (2020). *Guía Feedback en la educación superior*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/171126>
- Cárdenas Becerril, L., Monroy Rojas, A., Arana Gómez, B. & García Hernández, M.D.L. (2015). Importancia del pensamiento reflexivo y crítico en enfermería. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 23(1), 35-41. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/58142>
- Cebrián Robles, D. (2017). Estudio de la comunicación en la evaluación de los diarios de prácticas que favorecen la argumentación. *Prácticum*, 2(1), 1-21. <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/8262/7651>
- Cebrián de la Serna, M., Gallego Arrufat, M.J. & Cebrián-Robles, V. (2021). Multimedia Annotations for Practical Collaborative Reasoning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 264-278. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.664>
- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 45(2), 237-254. <https://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25793>

- Domínguez, E. (2003). La licenciatura de Magisterio a la luz de las políticas de convergencia de la Unión Europea. La formación del profesorado. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 91-103). Universidad de Granada.
- Feixas, M., Engfer, D., Zellweger, F., Zimmermann, T. & Flepp, G. (2020). Degrees of reflection in academic development: Construction and application of a tool to assess critical reflection in portfolios and projects. *Profesorado*, 24(2), 98-119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15227>
- García-Vargas, S.M. (2021). *La identidad profesional de los estudiantes a través de la formación práctica en el grado de educación social*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Smgarcia>
- Latorre, M.J. (2007). El prácticum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. *Campo Abierto*, 26(1), 137-152. <http://hdl.handle.net/11162/28291>
- Latorre, M.J., Pérez, M.P. & Blanco, F.J. (2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y en Educación Física. Un estudio comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 85-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956730>
- Lavandera Ponce, S., Pérez-Sánchez, L., Mora Jauregui, B., Martín-Cuadrado, A.M. & Rubio-Roldán, M.J. (2023). *Orientaciones metodológicas para el asesoramiento y acompañamiento. Proceso para la virtualización de asignaturas en modalidad no presencial*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09537-1>
- Martín-Cuadrado, A.M. (30 de diciembre de 2021). *El aprendizaje horizontal a través de las redes profesionales. La RedTICPraxis, la oportunidad. Prácticum y Prácticas Profesionales*. [Blog]. <https://gidpip.hypotheses.org/4494>
- Martín-Cuadrado, A.M. (11 de agosto de 2023). *El diario de prácticas, instrumento para la práctica reflexiva en el Grado de Educación Infantil*. Canal UNED. [Video]. <https://canal.uned.es/video/64e5e8b732e2ca0b090c692>
- Martín-Cuadrado, A.M. & Pérez-Sánchez, L. (2023). *El e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas. Una investigación desde la RedTICPraxis*. Narcea.
- Martín-Cuadrado, A.M., Pérez Sánchez, L., Latorre Medina, M.J., Duarte Freitas, M.D.C., Sgreccia, N. & Márquez Gómez, B.F. (2023). RedTICPraxis (Bienio 2021-2023). El e-diario de los actores del Prácticum y Prácticas externas. *XVII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas*. REPPE. (pp. 123-126). https://drive.google.com/file/d/1SyRA5GSoZO2d6vzXCRg_m48Bl1c5q9cf/view
- Pérez-Torregrosa, A.B., Romero, M.A. & Gallego, M.J. (2020). Los diarios de prácticas como instrumento para promover la reflexión. En M.E. Martínez & M. Raposo (Coords), *Kit de supervivencia para el Prácticum de educación infantil y primaria* (pp.37-50). Universitat.
- Pérez-Torregrosa, A.B., Cebrián-Robles, V. & Cebrián-de-la-Serna, M. (2022). Metodología MAM para la formación inicial y redes profesionales de docentes en educación infantil: Análisis de video-experiencias innovadoras con TIC. En P. Román, R.J. Barragán, J. Gutiérrez & A. Palacios (Coords.), *Actas del Congreso Dibujando espacios de futuro*

- inclusivos con TIC en Educación Infantil* (pp.643-647). Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/133493>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y práctica pedagógica* (1ra. Ed.). Graó. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17427>
- Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Prospectiva*, (29), 57-72. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084>
- Raposo-Rivas, M., Gallego-Arrufat, M.J. & Cebrián de la Serna, M. (2019). RedTICPraxis. Red sobre las TIC en Prácticum y prácticas externas. *XV Symposium internacional sobre el Prácticum y las prácticas externas*. REPPE. <http://cort.as/-LWdS>
- Román Soto, D., Lizana Muñoz, V., Barrera Reyes, M., Arancibia Zeballos, J. & Figueroa Espínola, A. (2023). *Propuesta didáctica para la construcción de la identidad profesional: trabajando con autobiografías*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.5281/record.8399722>
- Ruiz Rey, F.J., Cebrián Robles, V. & Cebrián de la Serna, C. (2021). Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum. *Prácticum*, 6(1), 7-25. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283>
- Sabala Moreno, M.C., Rentería Pérez, E. & Díaz Bambula, F. (2022). Tendencias en la investigación sobre las prácticas profesionales en educación superior: revisión sistemática desde la Psicología Organizacional y del Trabajo - POT. *Psicogente*, 25(47), 1-25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4835>
- Serrate González, S., Casillas Martín, S. & Cabezas González, M. (2016). Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad: Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 369-389. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400020>
- Schön, D. (1993). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Valle, J. & Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-11.html>
- Vanegas, C. & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexiones y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 8(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Villar, L. M. (2004). Fundamentos del modelo de gestión instructivo-formativo. En L. M. Villar Angulo (Dir.), *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (pp. 1-22). McGraw-Hill/Interamericana.
- Zabalza, M.A. (2011). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* (3ra. Ed.). Narcea.
- Zabalza, M.A. (2017). El Prácticum y las Prácticas externas en la formación universitaria. *Prácticum*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>