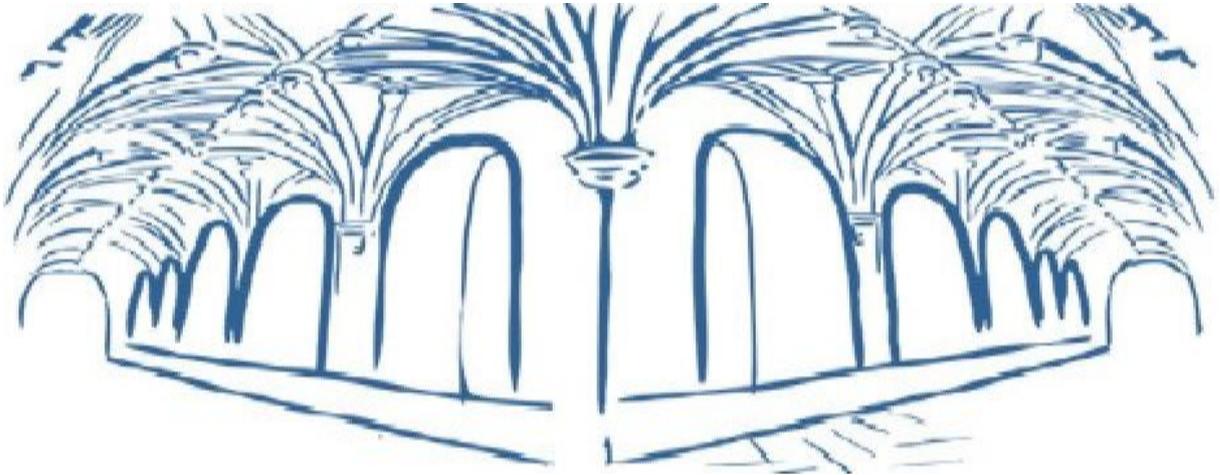


**Revista Prácticum, 4(2), Julio-Diciembre, 2019. ISSN: 2530-4550**



## **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](#)

**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](#) 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. Hay dos publicaciones al año, una al final de Junio y otra de diciembre.

**Next issues.** The reception of articles is open indefinitely, being published in the number opened at that moment according to the order of arrival once approved. There are two publications per year, one at the end of June and the other in December.

## **Tabla de contenidos**

### **Editorial**

*Índice* pp.1-3

### **Investigación**

**Prácticas curriculares y Sociología en la Universidade da Coruña: de las competencias a las experiencias profesionales y personales** pp.4-23  
Ariadna Rodríguez-Teijeiro, Raimundo Otero-Enríquez y Laura Román-Masedo

**Las herramientas tecnológicas al servicio de la comunicación en las Prácticas de Magisterio: percepción de estudiantes y tutores sobre su utilidad** pp.24-41  
Ernesto Colomo Magaña, Vicente Gabarda Méndez, Nuria Cuevas Monzonís, Andrea Cívico Ariza

**La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum** pp.42-59  
Rocío Rodríguez Loera y Javier Onrubia

**La experiencia del prácticum en educación infantil. Una narración en primera persona** pp.60-76  
Victor Amar

### **Experiencias**

**Las herramientas tecnológicas al servicio de la comunicación en las Prácticas de Magisterio: percepción de estudiantes y tutores sobre su utilidad** pp.77-94  
Jordi Brasó Rius y Meritxell Arderiu Antonell

### **Recensiones**

*de libros, informes de proyectos, tesis...*

**La fotografía en la formación del profesorado** pp.95-97  
Alba Torrego González

**Cartografía de la buena docencia universitaria** pp.98-101  
Isabel Cantón Mayo

**XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas “Presente y retos de futuro”** pp.102-103

**EDITOR**

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

Milan Pol, Masaryk University, República Checa  
Dr. Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela., España

**EDITOR-ADJUNTO**

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago, España

Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Granada, España  
Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España  
Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal  
Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia

**CO-EDITORES/AS**

Adolfo Pérez Abellas, Universidad de Vigo, España  
Agustín Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España  
Manuela Raposo-Rivas, Universidade de Vigo, España  
María Ainoa Zabalza Cerdeiría, Universidad de Vigo, España  
Miguel Ángel Barberá Gregori, Universidad de Valencia. Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, España  
Olga Canet Vélez, Universidad Ramon Llull, España

**COMITÉ CIENTÍFICO**

Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España  
Eduardo José Fuentes Abeledo, Universidad de Santiago de Compostela, España  
Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga, España  
Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España  
Gabriela de la Cruz Flores, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México., México  
Gemma Robleda Font, Escuela Superior de Enfermería Mar Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, España  
Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät Institut I für Bildungsphilosophie Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne, Alemania  
Joaquim Escola, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)  
José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía Aplicada, España  
Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania  
Laura Méndez Zaballos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España  
M<sup>ra</sup> Teresa Castilla Mesa, Universidad de Málaga, España  
Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador  
Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España  
María Marta Kagel, Universidad Católica De La Plata-UCALP Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales-UCES, Argentina  
Martín Llamas Nistal, Universidade de Vigo, España  
Mayerly Zulay Ruiz Torres, Fundación Universitaria de Popayán-FUP (Colombia), Colombia  
Milan Pol, Masaryk University, República Checa  
Philippe Henri Georges, Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Francia  
Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal

**SECRETARÍA TÉCNICA**

Cristina Raquel Luque Guerrero, Universidad de Málaga, España  
Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España  
Natalia Quero Torres, Universidad de Málaga, España  
Rafael Pérez Galán, Universidad de Málaga, España  
Violeta Cebrián-Robles, Doctoranda Universidad de Vigo

**COMITÉ ASESOR**

Alberto Díaz de Junguitu González de Durana, Universidad del País Vasco, España  
Alfonso Cid Sabucedo, Universidad de Vigo, España  
Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España  
Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España  
Emilio Joaquín Veiga Río, USC Campus Lugo, España  
Esther Martínez-Figueira, Universidad de Vigo, España  
Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania  
María do Carmo Duarte Freitas, Universidade Federal do Paraná (Brasil)  
María Luisa Rodicio-García, Universidad de Vigo, España  
María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña, España  
María Lina Iglesias Forneiro, Universidad de Santiago de Compostela, España  
Miguel Angel González Valeiro, Universidad A Coruña, España

## **Prácticas curriculares y Sociología en la Universidade da Coruña: de las competencias a las experiencias profesionales y personales**

### **Curricular Internship and Sociology at the University of A Coruña: From Skills to Professional and Personal Experiences**

**Ariadna Rodríguez-Teijeiro**  
Universidade da Coruña  
[ariadna.rodriguez@udc.es](mailto:ariadna.rodriguez@udc.es)

**Raimundo Otero-Enríquez**  
Universidade da Coruña  
[raimundo.otero@udc.es](mailto:raimundo.otero@udc.es)

**Laura Román-Masedo**  
Universidade da Coruña  
[laura.roman@udc.es](mailto:laura.roman@udc.es)

Fecha de recepción 23-09-2019  
Fecha de aceptación 23-11-2019

Rodríguez-Teijeiro, A., Otero-Enríquez, R. y Román-Masedo, L. (2019). Prácticas curriculares y Sociología en la Universidade da Coruña: de las competencias a las experiencias profesionales y personales. *Revista Practicum*, 4(2), 4-23. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.1>

## **Resumen**

Este trabajo presenta, en el marco del Grado en Sociología de la Universidade da Coruña (España), un sistema de evaluación basado en una triangulación metodológica que posibilita un análisis en profundidad de las diferentes dimensiones del Prácticum de la Titulación. En concreto, se han obtenido conclusiones sobre: (a) la percepción de los estudiantes sobre la adecuación entre el Prácticum, el Grado y la "actividad sociológica" de los centros de prácticas; (b) la evaluación del estudiantado de las competencias, los resultados de aprendizaje y la "vocación sociológica" de los centros; y (c) la estimación que el alumnado hace de aspectos del Prácticum relacionados con la experiencia personal. A partir de estas evidencias, se ilustran medidas de mejora de esta particular asignatura, que pueden ser de interés en el ámbito de la gestión académica de los Grados en Sociología.

## **Abstract**

This paper presents, within the framework of the Degree in Sociology of the University of A Coruña (Spain), an evaluation system based on a methodological triangulation that has enabled an in-depth analysis of the different dimensions of the Degree Practicum. Namely, we have achieved some conclusions about: (a) the students' perception of the adequacy between the Practicum, the Degree and the "sociological activity" of the internship centers; (b) the students' evaluation of skills, learning results and the "sociological vocation" of the centers; and (c) the students' appraisal of features of the Practicum related to personal experience. From these evidences, improvement measures of this particular subject are illustrated. Such measures may be of interest within the scope of the academic management of the Degrees in Sociology.

## **Palabras claves**

Prácticum, sociología, evaluación del aprendizaje, España.

## **Keywords**

Practicum, sociology, learning assessment, Spain.

## 1. Introducción

En junio de 1999, 29 Estados europeos, entre ellos España, firmaron una declaración conjunta que determinaría el futuro de la enseñanza superior para los países que se suman a la iniciativa. Tras la Declaración de Bolonia (en adelante DB) se abre un ambicioso proceso de convergencia en esta materia que culminaría en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) en el año 2010. Así, los sucesivos gobiernos españoles emprenden una intensa actividad de negociación con los actores involucrados en la reforma, promoviendo la adaptación de las universidades españolas a los nuevos requerimientos europeos. Dos son las normas principales que articulan el EEES en España: el Real Decreto 1125/2003, que establece el sistema europeo de créditos y calificaciones, y el Real Decreto 1393/2007 (modificado por el Real Decreto 861/2010), por el que se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales.

Uno de los elementos esenciales de la DB y de los documentos y declaraciones posteriores, es la implementación de un EEES no sólo basado en conocimientos, sino muy principalmente en habilidades y capacidades, las que se han dado en llamar “competencias profesionales”. Por esta razón, las universidades españolas asumen como propio un proceso de reforma que culminaría con la implantación de una nueva ordenación académica, dentro de la cual la puesta en marcha de sistemas de prácticas regladas se presenta como uno de los principales desafíos. De manera complementaria, las prácticas externas habrían de preparar al estudiante a la formación teórica recibida en las aulas, además de proporcionarle las herramientas imprescindibles para abordar su incorporación al mercado de trabajo, esto es, de dotarle de “competencias profesionales”. La institucionalización de dichas prácticas se realiza a través de la incorporación de las mismas a los planes de estudio de los diferentes grados y masters (normalmente con el nombre de Prácticum), e inmediatamente pone de manifiesto la necesidad de establecer modelos de evaluación más sofisticados que aquellos que se venían utilizando para valorar los métodos de aprendizaje de los estudiantes. Surge así toda una línea de trabajo académico dedicada al perfeccionamiento de los Prácticum y sus sistemas de evaluación (Ballesteros et al., 2001; González, 2006; Molina et al., 2008; Pérez y Burguera, 2011; Zabalza, 2011; Moril et al., 2012; Morales, 2013; Runte-Geidel y Lorente, 2014), línea dentro de la cual se enmarca este artículo.

En efecto, el objetivo principal de este trabajo es presentar, en el marco del Grado en Sociología de la Universidade da Coruña (UDC), un sistema de evaluación del Prácticum puesto en marcha por primera vez durante el curso 2015-16. Dicho sistema se fundamenta en una triangulación metodológica (Rodríguez et al., 2006; Donolo, 2009;

Lema, 2010; Aguilar y Barroso, 2015) en la que se combinan metodologías cualitativas y cuantitativas que nos han permitido acercarnos a la realidad del Prácticum basándonos en la experiencia y valoración del propio alumnado.

Los resultados obtenidos han posibilitado un análisis en profundidad de aspectos relativos a las diversas dimensiones o entornos del Prácticum que lo sitúan como una asignatura curricular particular, así como la localización de sus posibles debilidades y fortalezas. En concreto, hemos podido obtener interesantes conclusiones sobre: (a) la valoración global del Prácticum por parte del alumnado; (b) la percepción de los estudiantes sobre la adecuación entre el Prácticum, el Grado y la "actividad sociológica" de los centros de prácticas; (c) la evaluación del estudiantado de las competencias, los resultados de aprendizaje y la "vocación sociológica" de los centros de prácticas; y (d) la estimación que el alumnado hace de aspectos del Prácticum más relacionados con la experiencia personal, desde el punto de vista motivacional y emocional.

A continuación se presentan los resultados principales de nuestro análisis, no sin antes dedicar un apartado a la contextualización del Prácticum del Grado en Sociología de la UDC y a la metodología y los objetivos concretos de la investigación.

## **2. Método y contextualización del Prácticum**

La realización del Prácticum del Grado en Sociología de la UDC se lleva a cabo durante el segundo cuatrimestre de cuarto y último curso. Es, junto con la del Trabajo de Fin de Grado, la asignatura obligatoria con mayor carga docente (12 créditos ECTS) y, a nuestro juicio, la más particular dentro del plan de estudios en tanto se desarrolla en una entidad no necesariamente universitaria (empresas, fundaciones, asociaciones, etc.).

El primer año de la puesta en marcha el Prácticum (febrero de 2012) son sólo 12 los alumnos matriculados. Tras una serie de altibajos, y a partir del curso 2015-16, la matrícula supera los 40 estudiantes por curso. Si atendemos a las calificaciones alcanzadas en las últimas siete promociones, los resultados son en principio satisfactorios por un doble motivo: 1) desde el curso 2011-12 las calificaciones medias superan los ocho puntos; y 2) las notas promedio del Prácticum siempre han sido superiores a las de los expedientes del alumnado a lo largo de todo el intervalo temporal considerado.

Cabe señalar que los autores de este texto han sido los encargados de la implantación y coordinación -tanto organizativa como tutorial en casi todos los casos- de la asignatura desde el curso 2011-2012. Este hecho es el que ha permitido tener una perspectiva global acerca de la enorme complejidad que supone la gestión integral de las prácticas curriculares de la titulación. Llegado el curso 2014-15, y tras unas primeras reuniones de autoevaluación del equipo

coordinador, se entiende que si bien parecen haberse solventado correctamente todos los aspectos burocrático-técnicos que la asignatura implicaba, se desconocían por completo otros de índole académica, profesional y personal. Entre estos, lo más urgente era que no había medición alguna sobre qué competencias se habían adquirido o no a través del Prácticum (y que formalmente se recogían de modo genérico en la correspondiente guía docente). En palabras de Zabalza (2011: 34), habían prevalecido “las cuestiones prácticas sobre las curriculares”.

Tal falta de información resultaba preocupante, puesto que impedía establecer medidas de mejora en el corto y medio plazo. Además, y por canales informales, eran crecientes las quejas del alumnado que llegaban al equipo coordinador referentes a distintas realidades de las prácticas. En definitiva, las buenas calificaciones obtenidas en la asignatura parecían dejar soterradas experiencias personales negativas y expectativas competenciales frustradas en una parte del estudiantado.

Para solventar estas carencias, diseñamos y aplicamos en el siguiente curso académico (2015-16) un sistema de evaluación sustentado en una triangulación metodológica que facilita “un entendimiento global del objeto de estudio” (Rodríguez, 2005: 6). En este sentido, entendemos que la “alineación constructiva” (Biggs, 1999) existente entre objetivos, competencias y resultados de aprendizaje que se deben alcanzar en un Prácticum, exige el desarrollo de un sistema de evaluación multidimensional, máxime en el ámbito de las prácticas universitarias en las que se interrelacionan diversos actores (alumnado, tutores académicos, tutores profesionales, etc.) con una gran multiplicidad de expectativas, demandas y necesidades académicas (Otero y Rodríguez, 2017).

La noción de “alineación” entre resultados de aprendizaje y su obligada evaluación (Biggs, 1999), ampliamente extendida en áreas de conocimiento y diversas materias (Rué et al., 2011; Fernández, 2014), obliga a que se combinen metodologías cualitativas y cuantitativas para aumentar la fiabilidad de los datos obtenidos, y a que se utilice una óptica longitudinal en el análisis. Con más detalle, los dos principales hitos del sistema de evaluación inter-métodos implementado consistieron en la realización de:

- Una extensa encuesta presencial de evaluación que se cubre tras la finalización de las prácticas, compuesta fundamentalmente por variables abiertas y de escala, estructuradas en siete dimensiones<sup>1</sup>. Se cubren entre los cursos 2015-16, 2016-17 y 2017-18 un total de 105 cuestionarios, lo que equivale al 76,6% del alumnado matriculado.
- Dos grupos de discusión (en adelante GD), durante los cursos 2016-17 y 2017-18, formados cada uno por entre seis y siete estudiantes egresados de diferentes promociones del Grado. Su guión reproduce las mismas dimensiones que la

encuesta presencial.

El principal objetivo del artículo es mostrar como la interacción de las evidencias cuantitativas y cualitativas recabadas a partir de estas dos herramientas metodológicas, supone una estrategia de potencial interés para clarificar las complejidades y las incertidumbres propias de los entornos de aprendizaje, profesionales y también personales de la asignatura. Por tanto, teniendo en cuenta tales entornos podemos dar cabida en el análisis a los aprendizajes experienciales (Kolb, 1984) que conlleva el Prácticum, y no sólo a los instrumentales u organizativos.

También, y siguiendo una metodología triangular, se combinarán en los próximos epígrafes análisis cuantitativos de tipo multivariante con análisis del discurso en el que se recogen los principales posicionamientos, configuraciones narrativas y espacios semánticos detectados en los dos GD realizados. Para dar debida cuenta de ello, en el análisis de resultados se emplean planteamientos cuantitativos junto con fragmentos del discurso o *verbatim*s que ponen de manifiesto las diferentes opiniones y puntos de vista emitidos por los participantes, reflejando a través de su contenido las "huellas lingüísticas" (Conde, 2009) que imprimen las prácticas en el alumnado<sup>2</sup>.

Una vez analizadas las evidencias cuantitativas y cualitativas facilitadas por el sistema de evaluación inter-métodos descrito, se ilustrarán las estrategias y medidas correctoras que se están aplicando en el Prácticum desde el curso 2016-17.

### **3. Análisis de resultados**

#### **3.1. Valoraciones globales del Prácticum: un punto de partida y primeras incertidumbres**

La valoración global otorgada a las prácticas en la encuesta presencial de evaluación cubierta durante los cursos 2015-16, 2016-17 y 2017-18, arroja un balance positivo que oscila entre los 6,7 y 7,0 puntos de promedio (en una escala del 0 al 10). Diferenciando la valoración del Prácticum como experiencia profesional de la valoración del mismo como acontecimiento personal, es en este último en donde despuntan un poco más los promedios conseguidos (situados entre los 7,2 y 8,0 puntos) (Tabla 1).

Tras efectuar el pertinente análisis de varianza, en ningún curso respecto a otro se consigue un contraste significativo de medias (Tabla 1). Por tanto, en los tres cursos evaluados este conjunto de datos (incluyendo el buen comportamiento ya comentado de las calificaciones medias de la asignatura) proyecta una marcha positiva del Prácticum sin ningún altibajo destacado.

Ítems a contrastar	Cursos evaluados				ANOVA de un factor	
	Curso 2015-16	Curso 2016-17	Curso 2017-18	Total	F	Sig.
Valoración global de lo aprendido en las prácticas	7,2	6,5	6,6	6,7	0,763	,469
Valoración global de las prácticas como experiencia profesional	7,6	6,6	6,7	6,8	1,168	,315
Valoración global de las prácticas como experiencia personal	8,0	7,2	7,6	7,4	0,874	,420

Tabla 1. Valoraciones del Prácticum por cursos evaluados (contrastes de medias). Fuente: elaboración propia

Contra poniendo este retrato de la asignatura con algunos verbatim extraídos del análisis de contenido de los GD, se comienzan a vislumbrar posicionamientos experienciales y académicos divergentes ante el Prácticum que la encuesta, lógicamente, no es capaz de detectar.

*"Bueno, yo sinceramente relacionado con la carrera no hice nada, una vez comenté unos resultados de una encuesta (...) y me dijeron que era complicado (...). Pero cosas relacionadas con la carrera la verdad es que no hice nada. Como experiencia personal bien, como experiencia laboral nada especial".*

Alumno egresado (GD curso 16-17)

Este ejemplo de partida evidencia la utilidad de la triangulación metodológica para hacer emerger los entornos "soterrados" de la asignatura que un enfoque uni-metodológico no puede aprehender, y que se analizarán en posteriores epígrafes.

### **3.2. Adecuación entre el Prácticum, el Grado y la "actividad sociológica" de los centros de prácticas.**

Uno de los primeros "entornos" que interesa conocer para la correcta gestión de la materia, es entender hasta qué punto la interacción entre las competencias adquiridas en el Grado y su aplicación en las prácticas es percibida como fructífera entre el alumnado. Mediante el ítem pertinente en la encuesta de evaluación, en los últimos cursos se constata que dicha interacción, nuevamente en una escala del 0 al 10, tiene una valoración modesta y descendente (de los 6,4 puntos de promedio del curso 2015-16, a los 5,7 del curso 2017-18). A la par, esta variable es contestada de manera más dispar, tal y como muestran los valores de la desviación típica (Figura 1).

Una evolución similar referida al comportamiento de los valores medios y de las desviaciones típicas, se localiza en un resultado de aprendizaje que también resulta clave para la Titulación (y que se retomará en un posterior punto del análisis): el desarrollo en las prácticas de actividades de naturaleza estrictamente sociológicas en un mercado laboral en el que la identidad profesional asociada a la disciplina es difusa (especialmente en el mundo empresarial) (Díaz et al., 2016). Efectivamente, en los últimos dos cursos se ha producido un descenso notable, de casi un punto, en la percepción de la "actividad sociológica" de los centros de prácticas entre el alumnado (Figura 1).

El descenso en la valoración de estos ítems tan relevantes cobra una especial importancia atendiendo a las correlaciones altamente significativas y positivas que ambos establecen con la valoración global de lo aprendido en las prácticas. En definitiva, los r de Pearson calculados ilustran que el alumnado que percibe la utilidad de los contenidos del Grado en sus prácticas, o -de modo más lineal- desarrollan aspectos relacionados con la profesión sociológica, tiene una mayor predisposición a valorar mejor los conocimientos adquiridos en el Prácticum (Tabla 2).

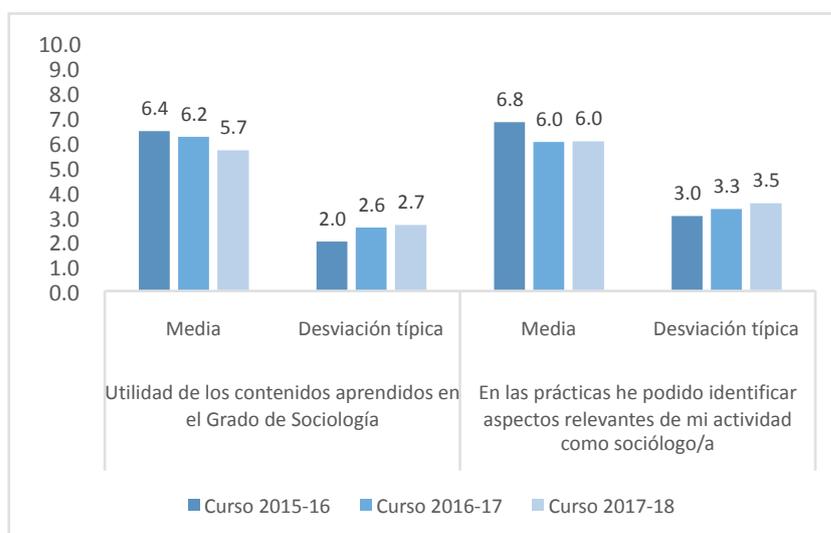


Figura 1. Evolución de los ítems "utilidad del Grado" y "actividad sociológica" en las prácticas (escala del 0 -nula- al 10 -excelente-). Fuente: elaboración propia

Ítems a contrastar		Utilidad de los contenidos aprendidos en el Grado de Sociología			
		Cursos 2015-16 a 2017-2018	Curso 2015-16	Curso 2016-17	Curso 2017-18
Valoración global de lo aprendido en las prácticas	Correlación de Pearson	0,547**	0,626**	0,491**	0,571**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,001	0,003
	N	101	34	42	25
En las prácticas he podido identificar aspectos relevantes de mi actividad como sociólogo	Correlación de Pearson	0,657**	0,600**	0,614**	0,759**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	105	34	45	26

Tabla 2. Correlaciones de Pearson. Fuente: elaboración propia  
 \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Asimismo, el análisis de contenido de los GD matiza otros aspectos experienciales recurrentes a la hora de valorar las "utilidades del Grado" y el desarrollo de "actividades sociológicas" en las prácticas. Estas se pueden condensar en las siguientes posiciones discursivas (en adelante PD) ilustradas por sus correspondientes verbatims-tipo:

- PD1: deficiencias en la preparación adquirida durante el Grado de cara a la inserción de los estudiantes en nichos laborales sociológicos.

*"Si hubiéramos tenido más asignaturas sobre recursos humanos, las prácticas hubieran sido otro rollo, no me sonaría tanto a chino, sabría por dónde tirar. Yo me quedo con lo laboral que aprendí allí".*

Alumna egresada (GD curso 16-17)

- PD2: existencia de carencias formativas concretas en el Grado - fundamentalmente de corte práctico y aplicado- que las prácticas no han corregido.

*"Yo creo que después de acabar el Grado yo me centraré en hacer un máster porque daba por hecho que solo con el Grado de Sociología no iba a ir a ningún lado".*

Alumna egresada (GD curso 16-17)

- PD3: escasa información, por parte del centro de prácticas, acerca de las tareas concretas de corte sociológico que los estudiantes han de desarrollar durante su periodo de prácticas.

*"El problema más frecuente es que no saben lo que podemos hacer... Entonces es un desconocimiento de las empresas (...) Tenemos que colocar a todo el mundo para hacer unas prácticas porque están en el proyecto formativo y punto".*

Alumno egresado (GD curso 16-17)

- PD4: escasa implicación de los centros de prácticas en la formación efectiva del alumnado al que acogen.

*"Pero, ¿cómo van a contratarnos si ni siquiera en las empresas que nos cogen como estudiantes de prácticas nos toman en serio para realmente valorar nuestros conocimientos?"*

Alumna egresada (GD curso 16-17)

En definitiva, obtenemos diferentes espacios semánticos en los que se condensan las cuatro posibles causas de la falta de adecuación entre las prácticas, la formación adquirida durante el Grado y la "actividad sociológica" de los centros:

- La inadecuación formativa generada por el Grado para la preparación y capacitación profesional del alumnado.
- La existencia de carencias formativas en el Grado en diversas materias y competencias, principalmente de corte práctico.
- El desconocimiento por parte de algunos centros de prácticas de las tareas, responsabilidades y funciones que ha de desempeñar un sociólogo en formación.
- La despreocupación y escasa implicación de algunos centros de prácticas en la formación y capacitación del alumnado del Grado.

La delimitación de estos espacios semánticos, junto al comportamiento de la matriz de correlaciones (Tabla 2), supuso un punto de partida clarificador para establecer los puntos críticos de mejora del Prácticum desde el curso 2016-17. Más allá de cuestiones relacionadas con problemas estructurales del plan de estudios (fuera de la competencia del equipo coordinador), entendimos que para empezar a establecer un calendario de mejoras organizativas y curriculares del Prácticum, había que abordar dos aspectos de singular importancia:

- 1º/ Poner negro sobre blanco qué competencias y resultados de aprendizaje eran los más valiosos para nuestro alumnado, además de saber cómo se desarrollaban en los centros de prácticas.
- 2º/ Establecer hasta qué punto los centros de prácticas entendían verdaderamente la sociología como

profesión, más allá de lo estrictamente estipulado en el proyecto formativo<sup>3</sup>. Es más, ¿esta cuestión podía explicar una desatención o mala tutorización por parte del centro de prácticas?

### **3.3. Valoración de las competencias, resultados de aprendizaje y "vocación sociológica" de los centros de prácticas.**

Continuando con las preocupaciones surgidas en los espacios semánticos anteriores, gran parte del esfuerzo de evaluación se centró en saber si las prácticas habían supuesto un avance cualitativo en el perfeccionamiento de las competencias adquiridas durante el Grado y la consecución de nuevos resultados de aprendizaje. Especialmente en el primer GD, afloraron dos posiciones discursivas muy críticas y recurrentes a este respecto.

En primer lugar, en las experiencias de diversos alumnos, las prácticas no producían una mínima mejora de competencias ni aprendizajes respecto a los conocimientos adquiridos durante el periodo de formación del Grado.

*"Llega un momento en el que tienes que hacer tu memoria de prácticas, te la van a evaluar, no se te pasa por la cabeza decir que has hecho algo mediocre".*

Alumna egresada (GD curso 15-16)

En segundo lugar, en los relatos discursivos abundaban descripciones de tareas realizadas en los centros de prácticas ajenas por completo a competencias desarrolladas durante el Grado.

*"O sea fue una época muy divertida, todo lo que tú quieras, pero yo no aprendí nada en esas prácticas y no apliqué nada de lo que había aprendido en la carrera al mundo laboral".*

Alumna egresada (GD curso 15-16)

De modo paralelo y progresivo, la encuesta recogió una valoración puramente descriptiva y de escala sobre las competencias y resultados de aprendizaje considerados más relevantes en el área profesional de la sociología<sup>4</sup>. Atendiendo a una primera valoración, se seleccionaron los primero ocho ítems que, en los tres cursos evaluados, o alcanzaron un mayor grado de mejora -competencias- o se pudieron realizar eficazmente -resultados de aprendizaje- (Figura 2).



Figura 2. Valoración global de asimilación de resultados de aprendizaje y competencias del curso 2015-16 al 2017-18 (escala del 0 -totalmente en desacuerdo- al 10 -totalmente de acuerdo-). Fuente: elaboración propia

Más allá de este primer retrato descriptivo, resulta muy importante correlacionar qué competencias y resultados de aprendizaje son los más importantes a la hora de incrementar la valoración global de lo aprendido (Tabla 3). En este sentido, el alumnado considera clave en sus prácticas el hecho de identificar aspectos relevantes que tengan una vinculación con el desempeño de la profesión de sociólogo ( $r= 0,657$ ) y, en menor medida, el haber tomado decisiones de modo autónomo. De igual modo, son especialmente valoradas en el proceso de aprendizaje las competencias de análisis y síntesis de la información ( $r= 0,786$ ), así como las relacionadas con la resolución efectiva de problemas (Tabla 3).

Competencias	Valoración global de lo aprendido en las prácticas		
	r	Sig.	n
Capacidad de análisis y síntesis de la información	0,786**	0,000	105
Capacidad para la resolución de problemas	0,745**	0,000	105
Desarrollo de mi creatividad	0,727**	0,000	105
Calidad y precisión de mi redacción	0,697**	0,000	104
Resultados de aprendizaje	Valoración global de lo aprendido en las prácticas		
	r	Sig.	n
He podido identificar aspectos relevantes de mi actividad como sociólogo	0,657**	0,000	105
He podido tomar decisiones de modo autónomo	0,592**	0,000	105
He podido evaluar una actividad	0,580**	0,000	104
He podido redactar informes	0,501**	0,000	98

Tabla 3. Correlaciones de Pearson más elevadas del curso 2015-16 al 2017-18. Fuente: elaboración propia

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En definitiva, la combinación de los ítems anteriores configura un entorno experiencial válido que requiere de centros de prácticas que, más allá de realizar “actividades sociológicas” puntuales, estén, en el sentido weberiano de la palabra, desplegando una verdadera “vocación sociológica”. Por tanto, reproducir tal combinación de competencias y resultados de aprendizaje supone una configuración típico-ideal de un centro de prácticas que construye un escenario profesional óptimo para el alumnado.

Sin embargo, y más allá de lo estrictamente formulado en los proyectos formativos, los posicionamientos discursivos de los GD demuestran que son varios los centros de prácticas demasiado alejados de estas cuatro coordenadas (“sociología”, “autonomía”, “análisis” y “resolución”). Esta coyuntura está detrás de que las prácticas supongan una vivencia desmotivadora para parte de nuestro estudiantado.

*“No sé, no valemos para guardar documentos en una carpeta, tenemos muchos más conocimientos”.*

Alumna egresada (GD curso 16-17)

*“Si les interesas es verdad que te estarían, pues no lo sé, te estaría utilizando, te estarían aprovechando de verdad, porque teóricamente tenemos unos conocimientos que le pueden venir bien a muchísimas empresas”.*

Alumno egresado (GD curso 16-17)

*“Hay muchas consultoras que no conocen el perfil sociológico, lo que puede aportar y que por falta de interés o por desconocimiento, cogen otros perfiles, y a lo mejor nosotros tenemos más cabida”.*

Alumno egresado (GD curso 16-17)

### **3.4. Valoración de otros aspectos experienciales del Prácticum: motivaciones, ambiente laboral y tutorización.**

Más allá de las competencias y resultados de aprendizaje, el sistema de evaluación se diseñó también para conocer en profundidad otros elementos *ad intra* del Prácticum. Puesto que es complicado enfrentarse por primera vez a una situación real de ejercicio profesional y a un “tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender unas explicaciones en clase” (Zabalza, 2011:36), se ha tenido la prevención de evaluar aspectos experienciales de tipo motivacional o emocional del alumnado en prácticas. En conexión con lo anterior, también se ha evaluado la importancia percibida del ambiente laboral y de la eficacia de la tutorización en los centros, no tanto desde una óptica de enseñanza-aprendizaje, cuanto desde una perspectiva profesional.

A diferencia de los resultados recogidos en epígrafes anteriores, los relatos de los participantes en los GD sobre estas tres cuestiones

(motivaciones/emociones, ambiente laboral y tutorización profesional) son mucho más difusos y puntuales (pese a la interpelación por parte de la moderadora para hablar de ello). En concreto, solo se aíslan dos posiciones discursivas que aluden, en primer lugar, a la falta de supervisión real en algunos casos por parte del tutor profesional<sup>5</sup> y, en segundo lugar, a las dificultades consideradas propias de la profesión que se dejan translucir en el desarrollo de las prácticas.

*"Yo creo que también es muy importante el valor que te dan en la empresa (...). Si nosotros vemos que cuentan con nosotros, que nos preguntan, que nos dan responsabilidades, ya de por sí vas a tirar tú".*

Alumno egresado (GD curso 16-17)

*"A mí el único consejo que me dieron es que me marche de España a trabajar. 'Márchate de España y trabajarás de sociólogo, aquí no vas a trabajar'".*

Alumno egresado (GD curso 16-17)

En cambio, los distintos ítems de la encuesta que abordan estos tres entornos son los que permiten esta vez contrastar aspectos importantes para diseñar medidas de mejora de la asignatura. Presentamos a continuación los resultados de una primera evaluación descriptiva para cada una de estas variables, seleccionando aquellas que han obtenido un promedio superior a los seis puntos (en una escala del 0 al 10) (Figuras 3 y 4).



Figura 3. Valoración global de motivaciones/emociones del curso 2015-16 al 2017-18 (escala del 0 -totalmente en desacuerdo- al 10 -totalmente de acuerdo-). Fuente: elaboración propia

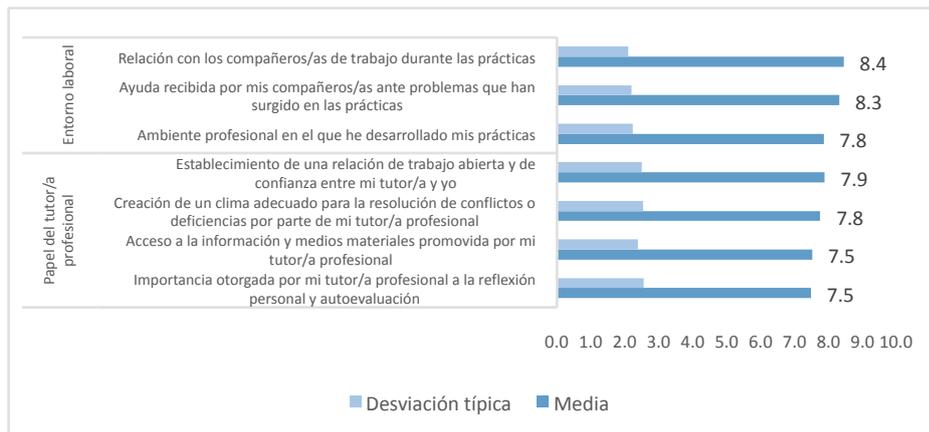


Figura 4. Valoración global del entorno laboral y del papel del tutor profesional del curso 2015-16 al 2017-18 (escala del 0 -deficiente- al 10 -excelente-). Fuente: elaboración propia

Repitiendo la misma estrategia analítica, lo sustancial del comportamiento cuantitativo de estos ítems es su relación con la variable de valoración global de las prácticas como experiencia profesional. Claramente, las variables de tipo motivacional y emocional son las que alcanzan, con diferencia, valores de  $r$  más elevados y significativos respecto de la variable dependiente. Por ejemplo, el hecho de ganar "seguridad profesional" ( $r= 0,865$ ) durante las prácticas, supone un elemento emocional, desde un enfoque correlacional, mucho más importante a la hora de explicar la valoración profesional de las prácticas que otros aspectos significativos del entorno laboral ("relación con mis compañeros de trabajo") y de la acción tutorial en el centro ("importancia otorgada por mi tutor profesional a la reflexión personal y autoevaluación") (Tabla 4).

Motivaciones/emociones	Valoración global de las prácticas como experiencia profesional		
	r	Sig.	n
Las prácticas me han ayudado a sentirme más seguro en un escenario profesional	0,865**	0,000	104
Las prácticas me han permitido alcanzar los objetivos esperados en el inicio de esta experiencia profesional	0,807**	0,000	105
Entorno laboral	Valoración global de las prácticas como experiencia profesional		
	r	Sig.	n
Ambiente profesional en el que he desarrollado mis prácticas	0,478**	0,000	105
Relación con los compañeros de trabajo durante las prácticas	0,319**	0,001	105
Papel del tutor profesional	Valoración global de las prácticas como experiencia profesional		
	r	Sig.	n
Importancia otorgada por mi tutor profesional a la reflexión personal y autoevaluación	0,406**	0,000	104
Establecimiento de una relación de trabajo abierta y de confianza entre mi tutor y yo	0,323**	0,001	105

Tabla 4. Correlaciones de Pearson más elevadas del curso 2015-16 al 2017-18. Fuente: elaboración propia

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

La lectura de estos datos nos ha permitido constatar la importancia de abordar, para conseguir su formación integral, aspectos motivacionales o emocionales en los mecanismos de seguimiento de las prácticas del estudiantado. Efectivamente, la visión de que una efectiva acción tutorial, tanto académica como profesional, debía configurar el pilar de la estrategia didáctica de la asignatura era limitada. Más allá del acompañamiento de un tutor que, por ejemplo, haga efectiva una buena integración del alumno en una consultora, no se había contemplado la importancia de abordar determinadas preocupaciones motivacionales/emocionales que se desarrollan sólo específicamente en esta asignatura tan particular.

#### **4. Conclusiones y medidas de mejora**

En este trabajo se explica cómo la implantación de un sistema de evaluación inter-métodos permite conocer en profundidad los principales y complejos entornos de aprendizaje, profesionales y personales en los que se desarrollan las prácticas curriculares del Grado en Sociología de la UDC. En concreto, dicho sistema, que combina herramientas metodológicas cuantitativas y cualitativas, ha permitido a los responsables de la coordinación de esta asignatura "ir más allá" de la exigente dimensión organizativa de la misma, así como de conformarse con lecturas precipitadas sobre el buen rendimiento académico logrado por nuestro alumnado. Por tanto, partiendo de la urgente necesidad de encontrar evidencias sobre la correcta asimilación de competencias durante la realización del Prácticum, el análisis de los resultados de la investigación para los últimos tres cursos académicos revela problemáticas experienciales, o necesidades/aspiraciones del estudiantado, que deben ser corregidas o atendidas en el corto y medio plazo:

- En ocasiones las prácticas no implican una mínima mejora de competencias respecto de los conocimientos y resultados de aprendizaje adquiridos durante el Grado.
- En algunos casos, y normalmente por desconocimiento previo, las tareas realizadas en los centros de prácticas resultan ajenas a las "actividades" propias de un sociólogo.
- Con claridad, la satisfacción con el aprendizaje experiencial que un centro de prácticas puede proporcionar se explica a partir de su "vocación sociológica" y otras cualidades asociadas (fomento de la autonomía personal, priorización de tareas vinculadas con el análisis de información, etc.).
- Al margen de la importancia de la tutorización profesional y del "ambiente" del centro de prácticas, existe la necesidad de atender aspectos motivacionales/emocionales del alumnado (por ejemplo, ganar "seguridad personal" en un escenario profesional), muy relevantes a la hora de valorar

satisfactoriamente las prácticas como experiencia.

Por tanto, este ejercicio de prospectiva hace visible, una vez más, la idoneidad de la triangulación metodológica para el diagnóstico de escenarios formativos -y profesionales en nuestro caso- del ámbito universitario. De igual modo, a través del alineamiento entre lo "enseñado" en las prácticas y la evaluación de lo "aprendido" (Biggs (1999: 46), creemos que estamos consiguiendo identificar medidas de mejora que incrementan los niveles de satisfacción personal y académica de nuestro alumnado durante la realización de las prácticas. Presentamos a continuación algunas de las que han sido implementadas (o están en vías de hacerlo) asociadas a cada uno de los cuatro puntos anteriores.

- 1º/ Desde el curso 2015-16 cobra una especial relevancia la celebración anual de una "Jornada de Encuentro con Empleadores" cuyo objetivo principal consiste en poner en contacto a los tres actores implicados -coordinadores, estudiantes y centros de prácticas-. En este evento, además de informar al alumnado sobre los aspectos burocráticos de la asignatura (oferta de plazas, horarios, trámites, etc.), se facilita el acercamiento entre los centros de prácticas y la Facultad al objeto de promover un mayor conocimiento por parte de los primeros sobre la Titulación, sus competencias y sus posibles aplicaciones profesionales.

- 2º/ De modo previo a la resolución de la asignación de plazas y la celebración de las Jornadas, desde el curso 2016-2017 se pide a los centros de prácticas que cubran una exhaustiva "ficha-tipo" en la que, entre otras cuestiones, se explique el perfil, las competencias clave y los "valores organizativos" que demandan. Estas fichas, además de orientar con mayor precisión la elección de centro por parte del estudiantado, suponen un apoyo para los coordinadores (especialmente en el caso de centros que se incorporan por primera vez al programa de prácticas) a la hora de matizar o proponer competencias de "vocación sociológica".

- 3º/ Se está confeccionando un *Protocolo de acogida del alumno* destinado a los centros, cuya finalidad es explicar el oficio del sociólogo, las competencias adquiridas en el Grado por parte de nuestro alumnado, y poner de relieve los aspectos que más valora éste en sus prácticas.

Por último, este trabajo nos ha permitido elaborar un relato sobre cuestiones que son comunes a las de otros sistemas de prácticas curriculares de diferentes titulaciones (pertenecientes, de modo especial, al área de las Ciencias Sociales). Por esta razón, confiamos en que en este análisis se encuentren elementos de interés

y utilidad para el profesorado comprometido con la gestión de una materia tan relevante y particular en el currículo del estudiante universitario. También esperamos que el presente artículo estimule el debate y la reflexión metodológica que demanda una línea de investigación incipiente centrada en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto español.

## **Notas**

<sup>1</sup>Son las siguientes: a) valoración de la gestión del Prácticum y del tutor profesional; b) valoración del entorno profesional; c) de la formación adquirida en el centro de prácticas; d) de las motivaciones/emociones individuales; y e) de las competencias y de los resultados de aprendizaje desarrollados.

<sup>2</sup>Señalar que el sistema de evaluación del Prácticum también se sustenta en otros dos elementos no analizados en el presente texto: una segunda encuesta, *on line* o telefónica, cuyo objetivo es medir hasta qué punto las prácticas son percibidas como una buena plataforma de inserción en el mercado laboral por aquellos ex-estudiantes que llevan un mínimo de cinco años titulados; una tercera encuesta que recoge el grado de satisfacción de los tutores de cada centro ante diversos aspectos de las prácticas.

<sup>3</sup>Una vez que se hace pública la distribución de las plazas del Prácticum, y antes del inicio del período de prácticas, el alumno, el tutor profesional y el coordinador firman un proyecto formativo. Este documento recoge cuestiones tales como horarios, competencias que se van a desarrollar en el centro, etc. Si dichas competencias no guardan relación con la sociología, el documento no es firmado por los coordinadores.

<sup>4</sup>Para la confección de este cuestionario se ha prestado especial atención a los trabajos de Finkel et al. (2010) y Armengol et al. (2011). Respecto a la redacción de los resultados de aprendizaje, de tipo cognitivo y subjetivo, se han observado los criterios de la ANECA (véase: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones> -cons: sep. 19-).

<sup>5</sup>Esta apreciación coincide con las valoraciones cualitativas recabadas en el trabajo de Saiz-Linares y Ceballos-López (2019).

## **Referencias bibliográficas**

Aguilar, S. y Barroso, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45289>

Armengol, C. et al. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación superior (EESS): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.

Ballesteros, B. et al. (2001). Seguimiento y evaluación en la UNED del sistema de prácticas de los alumnos en empresas. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(1), 3-21. [http://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n1/RELIEVEv7n1_1.htm)

Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Díaz, C. et al. (2016). Los sociólogos ante el mercado de trabajo. *Revista Española de Sociología*, 25(3), 45-71. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2016.7>

Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8). <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>

Fernández, C.M. (2014). La asignatura Educación Comparada en el proceso de Bolonia: un estudio exploratorio de la opinión de los estudiantes. *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 183-201. <https://doi.org/10.5944/reec.23.2014.12303>

Finkel, L. et al. (2010). La evaluación por competencias: una propuesta metodológica para las prácticas externas del Máster Oficial en el Área de Sociología, *X Congreso Español de Sociología*, Pamplona.

González, N. (2006). Evaluación y mejora del Prácticum en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 145-157. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/349>

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

Lema, C. (2010). La triangulación metodológica en sociología: avances y limitaciones, *VI Jornadas de Sociología de Universidad Nacional de La Plata*, La Plata.

Molina, E. et al. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361. [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re346/re346\\_13.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re346/re346_13.pdf)

Morales, S. (2013). Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349-364. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5604>

Moril, R. et al. (2012). Introducción de las matrices de valoración analítica en el proceso de evaluación del Prácticum de los Grados de Infantil y de Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 251-271. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6107>

Otero, R. y Rodríguez, A. (2017). Competencias y evaluación constructiva de un Prácticum: el caso del Grado en Sociología de la UDC, *IX Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, Madrid.

Pérez, M.H. y Burguera, J. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 71-96. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6161>

Rodríguez, C. et al. (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. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm)

Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31, 1-10. <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

Rué, J. et al. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 25-44. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6178>

Runte-Geidel, A. y Lorente, R. (2014). Evaluación del practicum de pedagogía: Cambios hacia el espacio europeo de educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 341-360. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300020>

Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2019). El practicum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>

Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf)

## **Las herramientas tecnológicas al servicio de la comunicación en las Prácticas de Magisterio: percepción de estudiantes y tutores sobre su utilidad**

### **Technological tools for the communication in the internship of the Primary Education Degree: students' and tutors' perception about their utility**

**Ernesto Colomo Magaña**

Universidad Internacional de Valencia  
ecolomomagana@gmail.com

**Vicente Gabarda Méndez**

Universidad Internacional de Valencia  
vgabarda@gmail.com

**Nuria Cuevas Monzonís**

Universidad Internacional de Valencia  
nuria.cuevas@campusviu.es

**Andrea Cívico Ariza**

Universidad Internacional de Valencia  
andrea.civico@campusviu.es

Fecha de recepción 18-06-2019

Fecha de aceptación 30-07-2019

Colomo-Magaña, E., Gabarda-Méndez, V., Cuervas-Monzonís, N. y Cívico-Ariza, A., (2019). Las herramientas tecnológicas al servicio de la comunicación en las Prácticas de Magisterio: percepción de estudiantes y tutores sobre su utilidad. *Revista Practicum*, 4(2), 24-41. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.2>

## **Resumen**

La comunicación entre los agentes inmersos en las prácticas escolares constituye uno de los elementos clave de los procesos de tutorización y de la experiencia del estudiante. Bajo esta perspectiva, el presente estudio analiza la percepción de estudiantes y tutores de los centros sobre la utilidad que tienen algunas herramientas tecnológicas para los procesos de tutorización en línea. La muestra la han conformado 123 estudiantes de las asignaturas de Prácticas Escolares I y IV del Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso 2018/2019, y los respectivos 123 tutores de los centros de prácticas. Para el estudio, se han diseñado dos instrumentos de elaboración propia donde se planteaba la recogida de variables como el sexo de los participantes, la edad, el periodo de prácticas y el tipo de centro en que se realizaban las prácticas, así como una escala de utilidad del correo electrónico, la videoconferencia y el foro. Los resultados arrojan que el correo electrónico es percibido como el recurso de mayor utilidad para ambos agentes y que la edad, el periodo de prácticas y el tipo de centro condicionan la percepción de los participantes.

## **Abstract**

Communication between actors involved in the internship is one of the key elements in the mentoring process and the student's experience. In this perspective, the present study analyses the students' and school tutors' perception on the usefulness of some technological tools for online tutoring processes. The sample was composed by 123 students of the subjects of Prácticas Escolares I y IV of the Universidad Internacional de Valencia's Primary Education Degree, during the course 2018/2019, and their respective 123 tutors of the internship centres. For the study, two ad hoc instruments have been designed to collect the data of variables such as the students' and tutors' sex and age, the internship period and the type of centre where the internship was carried out, as well as scale to measure the email, video conferencing and forum utility. The results show that email is perceived as the most useful resource for both agents and that the age, the internship period and the type of centre condition the perception of the participants.

## **Palabras clave**

Prácticas, tutor, estudiante de prácticas, recursos educativos, comunicación.

## **Key Words**

Internship, tutor, trainee, educational resources, communication.

## 1. Introducción

En todas las profesiones, las prácticas se convierten en un elemento relevante de la formación inicial al permitir aplicar los conocimientos teóricos a situaciones reales, facilitando así la participación del estudiante en escenarios profesionales que le permitan establecer marcos de referencia (García, 2017).

En el contexto educativo, para los futuros egresados de magisterio, las prácticas escolares se convierten en un elemento clave para la formación (García, 2006; Korthagen, Loughran y Russell, 2006; Vick, 2006), debido a la utilidad de las mismas en su proceso de construcción identitaria como maestro (Hascher, Cocard y Moser, 2004; Hobson, 2003; Smith y Hodson, 2010), ya que se trata de su primera experiencia en el aula tras haber elegido el ejercicio docente como profesión. No obstante, hay que tener en cuenta que los estudiantes en prácticas, como fruto de sus experiencias durante las distintas etapas escolares, suelen tener una concepción de cómo es la realidad del aula y de cómo se deben realizar las labores educativas (Mellado, Ruiz, Bermejo y Jiménez, 2006). De ahí reside la importancia de este periodo, donde el alumno debe cambiar su foco de alumno a futuro docente mediante un proceso autorreflexivo que le permita construir una identidad profesional docente ajustada a la realidad y a las necesidades del contexto escolar.

De este modo, las prácticas escolares, como módulo dentro de los planes de estudio de los grados de educación infantil y primaria, tienen asociadas unas competencias específicas y resultados de aprendizaje a alcanzar, completando así una formación inicial para los docentes con carácter holístico y de calidad (Zabalza, 2012; 2016). Y es que no podemos obviar que las prácticas "facilitan una apropiación gradual de competencias profesionales e identitarias" (Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017, p. 93). Este desarrollo en la esfera profesional y personal mediante las experiencias vividas durante las prácticas, hace que este periodo sea valorado positivamente por el alumnado (Cano, Orejudo y Cortés, 2012; Liesa, otal y Antonio, 2009; Melgarejo, Pantoja y Latorre, 2014; Pérez y Burguera, 2011; Sanjuán y Méndez, 2011).

Para lograr una experiencia exitosa y positiva, las interacciones que se produzcan entre los diferentes agentes involucrados en este proceso deben partir de la cordialidad en las relaciones, un compromiso respecto a la labor a realizar y una predisposición positiva a acometer las diferentes funciones, obligaciones y responsabilidades que se deriven de su papel. Tanto el alumnado como los tutores del centro y de la universidad deben cooperar en pos de un mismo objetivo, que no es otro que el desarrollo y evolución profesional de los futuros docentes junto con la

mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el estudiante en prácticas, se encontrará con su primera experiencia profesional en un aula, permitiéndole este contexto aplicar a los problemas de la realidad los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación. Además, las experiencias que vaya vivenciando le permitirá dotar de sentido al ejercicio de la docencia mediante procesos de autorreflexión donde la supervisión del tutor del centro y del tutor académico de la universidad adquiere un cariz fundamental (Santos y Lorenzo, 2015). Por lo tanto, si queremos lograr que el proceso de construcción de identidad que debe ser el prácticum sea enriquecedor y significativo para el aprendizaje del estudiante, la interacción positiva entre todos los agentes adquiere una importancia fundamental (Tejada y Ruiz, 2013). En este sentido, por esa labor de control, intervención y acompañamiento durante el periodo de prácticas, la relación entre los diferentes tutores debe asentarse en una correcta coordinación, una estrecha conexión y una reciprocidad constante (Sepúlveda, 2005). Sin embargo, como refleja Colén y Castro (2017), "el prácticum no está exento de problemas de comunicación entre instituciones" (p. 72). Se trata de una situación frecuente, donde la falta de seguimiento, comunicación y acuerdo dificulta la consecución exitosa de las competencias por parte del discente, dificultando los distintos aspectos académicos ligados al periodo de prácticas, tal y como reflejan con sus palabras Tejada, Carvalho y Ruiz (2017).

Existe una débil coordinación entre los tutores de la universidad y los maestros tutores, que puede dificultar la creación de espacios para la discusión y diseño de proyectos comunes e interconectados entre ambas realidades (académicas-formativas-profesionales), así como el consenso en los criterios y competencias a evaluar por ambas instituciones (p. 110).

Como se observa, la comunicación ha sido el principal hándicap en el desarrollo de las prácticas escolares. Entre los diferentes motivos, Cebrián (2011a) pone el foco en una relación y supervisión intermitente y desconectada de forma permanente por parte de la universidad respecto al centro educativo. En este sentido, para lograr una conexión estrecha entre la Universidad y los centros, Valle y Manso (2018) consideran un factor clave el establecer sistemas de seguimientos más claros, constantes y coordinados, algo que podemos lograr mediante una tutorización apoyada en las diferentes herramientas que las tecnologías de la información y la comunicación nos permiten utilizar. Sobre esta cuestión, existen diferentes estudios que han profundizado sobre las diversas posibilidades para enriquecer, a través de las tecnologías, los procesos de aprendizaje, seguimiento, tutorización del prácticum

(Cebrián, 2011b; Cebrián, 2018; Pérez, Romero, Ibáñez y Gallego, 2017).

Partiendo de esta idea, pondremos el foco en las diferentes herramientas de tutorización que se utilizan en el Grado de Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso 2018-2019 y la percepción sobre su utilidad por parte del alumnado y los tutores de los centros. Para ello, en primer lugar, se hace preciso conocer el proceso de la tutorización en esta universidad online para, posteriormente, profundizar en las características de las herramientas implementadas.

La Universidad Internacional de Valencia (VIU) es una institución de educación superior online de carácter privado con titulaciones de Grados y Posgrados (oficiales y propios) en diferentes áreas de conocimiento (Educación, Salud, Empresa, Jurídico, Artes, Humanidades, Comunicación, Ciencia y Tecnología). Los avances tecnológicos y las herramientas integradas en la plataforma del sistema de gestión para el aprendizaje o Learning Management System (LMS) permiten el desarrollo de una formación deslocalizada y flexible respecto a los horarios de este centro de educación superior, sin obviar los principios pedagógicos que todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere (Colomo y Aguilar, 2017; Colomo, Motos, Aguilar y Gabarda, 2018; Gabarda, Rodríguez y Romero, 2016). En este sentido, las prácticas escolares suponen un reto al tener requisitos que se enfrenta a los dos principales rasgos del modelo educativo de VIU: presencia en un lugar físico en franjas de horas concretas. Además, hay que tener en cuenta la idiosincrasia del alumnado que cursa sus estudios en esta universidad y sus correspondientes tutores durante el periodo de prácticas. La realidad es que los estudiantes del Grado de Educación Primaria realizan el prácticum en centros docentes distribuidos por todo el territorio nacional, así como en centros de titularidad del estado español en el extranjero, respondiendo la localización de sus tutores de centro a esta misma variable. Además, los tutores académicos de la universidad pueden ejercer su docencia desde cualquier parte del mundo, por lo que el uso de determinados canales de comunicación, como las reuniones presenciales o las llamadas telefónicas, no son siempre una opción factible. Por tanto, para poder realizar una tutorización en línea que permita una supervisión eficaz y enriquecedora, se hace preciso hacer uso de aquellas herramientas que las TIC ponen a nuestra disposición y que permiten asegurar tanto la deslocalización como la flexibilidad en los contactos que se establezcan.

Considerando que las prácticas escolares son un elemento clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial, es necesario que todos los factores que tengan relación con el correcto desarrollo de las prácticas no generen dificultades o complejicen el proceso. En este sentido, las diferentes herramientas

para la tutorización en línea deben permitir que los diferentes agentes que intervienen en el proceso puedan compartir información y comunicarse de forma eficaz y eficiente. Pasamos a comentar las principales herramientas que se implementan en las prácticas escolares en la Universidad Internacional de Valencia, donde destaca el correo electrónico, la videoconferencia y el foro.

- Correo electrónico: como herramienta asíncrona y deslocalizada, permite mayores oportunidades de supervisión y colaboración en el proceso de acompañamientos y seguimiento de las prácticas escolares, tanto con un enfoque bipersonal (estudiante/tutor del centro, estudiante/tutor de la universidad, tutor del centro/tutor de la universidad) como multipersonal (incluyendo en los destinatarios del correo a todos los agentes implicados en el proceso de prácticas escolares). Existen múltiples experiencias con buenos resultados del uso de correo electrónico para la comunicación en el desarrollo de las prácticas escolares (Fernández y Paredes, 1998; Gun, 1995; Trigueros, Rivera y Torre, 2011; Sánchez, 2001). Hay que tener en cuenta que el correo electrónico le permite al estudiante compartir con el tutor académico de la universidad inquietudes, dudas, experiencias significativas para su aprendizaje o acontecimientos relevantes vividos en el día a día del aula. Por su parte, la comunicación por correo entre el tutor del centro y el de la universidad se centra en comentarios respecto a la evolución y desarrollo profesional y personal del alumno en prácticas. Para todos los casos, los correos electrónicos permiten también compartir e intercambiar ficheros y documentación vinculada a la gestión y evaluación de las prácticas.

- Videoconferencia: permiten la comunicación mediante el desarrollo de sesiones síncronas (en este caso tutorías) sin el problema de la localización (Romero, 2019), con una interacción en tiempo real entre el tutor académico de la universidad y cualquiera de los otros dos agentes involucrados en las prácticas escolares (estudiante y tutor del centro), mediada por vídeo (cámara) y audio (micrófono). La videoconferencia incluye otras funcionalidades que contribuyen a mejorar la experiencia comunicativa, como es el chat en tiempo real o la posibilidad de compartir contenidos en diferentes formatos (archivos PDF, presentaciones en PowerPoint e imágenes en formatos GIF, JPEG y PNG). Así, a través de la videoconferencia, se podrán realizar tutorías virtuales con las ventajas de la deslocalización para acometer seguimientos por este medio.

- Foro: es utilizado cada vez con mayor asiduidad en la universidad (Gros y Adrián, 2016) por su funcionalidad en el desarrollo de diferentes tareas (debate o intercambio de

información, principalmente). Precisan de plataforma virtual para materializarse (Area, San Nicolás y Sanabria, 2018), donde el estudiante y el tutor académico de la universidad pueden interactuar por iniciativa del primero o a partir de una proposición del segundo (Colomo, Gabarda y Rodríguez, 2018). En los foros, el papel del docente es el de facilitador y guía, teniendo la misión de dinamizar un debate favorecedor de la reflexión y metacognición del estudiante (Basso, Bravo, Castro y Moraga, 2018; Cuenca, 2015). Como herramienta para los procesos de tutorización, el foro permite exponer vivencias acontecidas durante la estancia en el centro, promover la comunicación entre los agentes sin barreras espaciales y temporales, y favorecer la expresión de ideas y construcción del conocimiento compartido con una mayor libertad.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, los objetivos que persiguen esta investigación son: a) analizar la percepción de estudiantes y tutores sobre la utilidad de diferentes herramientas de comunicación en el marco de las prácticas; b) establecer si existen diferencias significativas en las percepciones de los agentes en relación a las herramientas según diferentes variables.

## **2. Metodología**

Desde una perspectiva metodológica, se presenta un estudio cuantitativo de carácter descriptivo. Se trata de una técnica de recogida de información mediante cuestiones cerradas formuladas de forma estandarizada a la muestra, con el fin de poder cuantificar y tratar estadísticamente las valoraciones respecto a la utilidad de las herramientas en los procesos de tutorización durante las prácticas escolares.

### **2.1 Participantes**

La muestra está conformada por estudiantes el Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia, matriculados en los periodos de prácticas escolares I y IV durante el curso escolar 2018-2019 y sus respectivos tutores de centros. Se trata de una muestra seleccionada de forma intencionada (no probabilística), al tener acceso los investigadores a la misma como tutores de prácticas escolares.

Respecto a los estudiantes, el número de sujetos asciende a 123 ( $n=123$ ), siendo su edad media de 34,9 años. El 74,8% son mujeres (92), mientras que el 25,2% son hombres (31). Respecto a los periodos de prácticas, el 38,2% pertenece a la asignatura prácticas escolares I y el 61,8% a prácticas escolares IV.

En cuanto a los tutores de los centros, la muestra es igualmente de 123 ( $n=123$ ), existiendo un tutor de centro por cada estudiante. Su edad media es de 42,1 años, siendo el 61,8% mujeres (76) y el 38,2% hombres (47). Respecto a la titularidad de los centros donde trabajan los tutores y se realizaron prácticas, el 36,6% son públicos, el 51,2% son concertados y el 12,2% son privados.

## **2.2 Instrumento**

Considerando la relevancia de la comunicación entre los agentes en el contexto de las prácticas escolares, se plantean dos instrumentos elaborados ad hoc para valorar la utilidad de las herramientas implementadas en la Universidad Internacional de Valencia para el proceso de tutorización de los estudiantes en prácticas. Los instrumentos han sido validados mediante el criterio de juicio de expertos en contenido por parte de un grupo de docentes de la Universidad Internacional de Valencia que ejercen de tutores académicos universitarios en asignaturas de prácticas escolares de titulaciones del área de Educación de dicha universidad. Los criterios se centraron en la adecuación del tipo de estudio propuesto, los objetivos planteados, la selección de variables y la escala de valoración respecto a las herramientas establecidas para la valoración.

El primer cuestionario está dirigido al alumnado, donde se incluyen datos sociodemográficos, como el sexo (hombre o mujer), la edad (se han establecido rangos de edad, dividiendo al alumnado por grupos: 24 a 30 años, 31 a 35 años, 36 a 40 años y 41 a 53 años) y el periodo de prácticas cursado (prácticas I o prácticas IV) y 3 herramientas a valorar (correo, videoconferencia y foro) con una escala de 1 al 5 en función de su valoración sobre la utilidad de la misma para el proceso de tutorización: 1) Nada adecuado, 2) Poco adecuado, 3) Suficientemente adecuado, 4) Bastante adecuado, 5) Muy adecuado.

El segundo cuestionario se centra en la figura del tutor del centro, englobando aspectos sociodemográficos como el sexo (hombre o mujer), la edad (se han establecido rangos de edad, dividiendo al alumnado por grupos: 24 a 30 años, 31 a 35 años, 36 a 40 años y 41 a 61 años) y la titularidad del centro (público, concertado o privado) y 2 herramientas a valorar (correo y videoconferencia), utilizando la misma escala para valorar la utilidad que en el cuestionario de los estudiantes.

El Alfa de Cronbach de ambos instrumentos es aceptable (0,736 y 0,775 respectivamente), teniendo una consistencia interna aceptable que le dota de fiabilidad suficiente para el cometido del presente estudio.

## 2.3 Procedimiento

Cada instrumento ha sido administrado al agente correspondiente (estudiante o tutor del centro) a través de un formulario de Google Forms. El análisis de la información se ha realizado con el paquete estadístico SPSS v.25, realizándose un estudio descriptivo (poniendo el foco en medidas de tendencia central) tanto del conjunto de respuestas como de las variables definidas, aplicando la prueba  $\chi^2$  de Wilks y ANOVA para comprobar si existen diferencias significativas en las valoraciones de los distintos agentes en función de las variables de estudio.

## 3. Resultados

Recogíamos anteriormente que uno de los objetivos del presente trabajo se orientaba a analizar la percepción de estudiantes y tutores sobre la utilidad de diferentes herramientas de comunicación en el marco de las prácticas.

En este sentido, podemos observar que los estudiantes tienen una percepción similar en relación a la utilidad de las tres herramientas propuestas, asignándoles entre bastante y mucha utilidad. Concretamente, perciben que la herramienta con mayor utilidad es el correo electrónico (4,84), seguida por la videoconferencia (4,54) y el foro (4,39). Si atendemos a las medidas de dispersión, se constata que hay mayor homogeneidad en las respuestas de los estudiantes en relación al correo electrónico (DT=0,39), habiendo mayores diferencias en la percepción de utilidad del foro (DT= 0,93), tal y como se recoge en la siguiente tabla:

<b>Correo electrónico</b>		<b>Videoconferencia</b>		<b>Foro</b>	
Media	DT	Media	DT	Media	DT
4,84	0,39	4,54	0,84	4,39	0,93

Tabla 1. Puntuaciones medias y desviación típicas sobre la percepción de utilidad de las herramientas según los estudiantes. Elaboración propia.

En el caso de los tutores de los centros, consideran que el correo electrónico es una herramienta muy útil para los procesos de tutorización en línea (4,75), mientras que la videoconferencia es bastante útil (3,59). Las medidas de dispersión, por otro lado, apuntan que hay mayor consenso en la percepción de utilidad del correo electrónico por parte de los tutores que la videoconferencia (0,66 y 1,23 respectivamente).

**Correo electrónico    Videoconferencia**

Media	DT	Media	DT
4,75	0,66	3,59	1,23

Tabla 2. Puntuaciones medias y desviación típicas sobre la percepción de utilidad de las herramientas según los tutores de los centros. Elaboración propia.

Se constata, en este sentido, que estudiantes y tutores tienen una percepción similar acerca de la utilidad de las herramientas utilizadas para la tutorización, considerando que el correo electrónico ofrece mayor ventaja para el proceso formativo y de tutorización que se asocia a las prácticas.

Por otro lado, el estudio proponía establecer la posible existencia de diferencias significativas en las percepciones de los agentes en relación a las herramientas según diferentes variables.

Para el análisis de esta cuestión en los estudiantes, según se recogía con anterioridad, se han considerado como variables de análisis el sexo, la edad y el periodo de prácticas que están cursando.

En el caso del sexo del estudiante, el análisis de varianza confirma que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de utilidad de ninguna de las tres herramientas propuestas, obteniéndose  $p < 0,05$  en el correo electrónico, la videoconferencia y el foro.

Por otro lado, la prueba de Lamba de Wilks confirma que sí existen diferencias significativas en la percepción de utilidad de las herramientas según la edad de los estudiantes. Estas diferencias, según el análisis de varianza de una vía (tabla 3), se vinculan concretamente al correo electrónico (0,022) y al foro (0,010), siendo en ambos casos los participantes de mayor edad (41 a 53 años) quienes atribuyen menores niveles de utilidad a las herramientas.

Origen	Variables dependientes	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad	Correo	1,451	3	0,484	3,327	0,022
	Videoconferencia	0,465	3	0,155	0,214	0,886
	Foro	9,552	3	3,184	3,959	0,010

Tabla 3. Análisis de varianza de una vía en función de la variable edad para los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se ha considerado relevante analizar las diferencias en función del periodo de prácticas en que está matriculado el estudiante. Esta variable se constata igualmente como elemento de diferencias significativas entre los estudiantes ( $p \geq 0,05$ ) mediante el  $\Lambda$  de Wilks ( $p = 0,033$ ). Concretamente, los estudiantes de Prácticas

IV asignan una utilidad mayor al correo electrónico (0,011) que los estudiantes de Prácticas I.

<b>Origen</b>	<b>Variables dependientes</b>	<b>Tipo III de suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Periodo de prácticas	Correo	0,988	1	0,988	6,735	0,011
	Videoconferencia	0,266	1	0,266	0,373	0,542
	Foro	1,856	1	1,856	2,172	0,143

Tabla 4. Análisis de varianza de una vía en función de la variable periodo de prácticas para los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Centrando el estudio, por otra parte, en las posibles diferencias significativas en la percepción de utilidad de las herramientas por parte de los tutores de los centros, se han tomado como variables de análisis el sexo, la edad y el tipo de centro (titularidad).

En la misma línea que los datos de los estudiantes, el sexo no constituye un elemento generador de diferencias significativas en la percepción de los tutores y tutoras sobre la utilidad de las herramientas, siendo el nivel de significatividad mayor a 0,05 ( $p=0,212$ ).

Si atendemos a la edad, sin embargo, se identifican diferencias significativas ( $p=0,000$ ) entre los participantes de las diferentes franjas propuestas (tabla 5). Concretamente, las diferencias se vinculan a la percepción de utilidad de las videoconferencias como herramienta de tutorización, siendo los tutores de mayor edad (41-61 años) quienes le atribuyen menor utilidad que los más jóvenes.

<b>Origen</b>	<b>Variables dependientes</b>	<b>Tipo III de suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Edad	Correo	1,324	3	0,441	1,013	0,390
	Videoconferencia	54,885	3	18,295	16,904	0,000

Tabla 5. Análisis de varianza de una vía en función de la variable edad para los tutores de los centros. Fuente: Elaboración propia.

Por último, el tipo de centro no constituye según la prueba de Lambda de Wilks una variable que genera diferencias significativas (0,058). Sin embargo, el análisis de varianza de una vía (tabla 6) sí confirma diferencias significativas en relación a la percepción de utilidad de la videoconferencia como herramienta de tutorización (0,008). En este sentido, los tutores de centros concertados perciben que tiene una utilidad mucho mayor que los tutores de centros públicos.

<b>Origen</b>	<b>VARIABLES dependientes</b>	<b>Tipo III de suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Titularidad del centro	Correo	0,006	2	0,003	0,007	0,993
	Videoconferencia	14,272	2	7,136	5,055	0,008

Tabla 6. Análisis de varianza de una vía en función de la variable titularidad del centro para los tutores de los centros. Fuente: Elaboración propia.

## 4. Conclusiones

Hemos podido constatar que la comunicación fluida entre los diferentes agentes inmersos en los procesos de tutorización durante las Prácticas constituye un elemento clave para el aprendizaje del estudiante, así como para su experiencia formativa. Las tecnologías, en este sentido, han posibilitado nuevas formas de comunicación, flexibilizando los espacios y los tiempos en que se producen estas interacciones.

La utilidad que pueden tener estas herramientas en las acciones formativas es innegable (Cebrián, 2011a; Fernández, Tójar y Mena, 2013), siendo especialmente reseñable su potencial como elementos optimizadores para la tutorización y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes en prácticas (Bartolomé, Cantón y Moral, 2016; Cebrián, Bartolomé, Cebrián y Ruiz, 2015; Olsen, Goodman y Ramsay, 2011).

En este sentido, los estudiantes consideran de mucha utilidad las herramientas que se utilizan en los procesos de tutorización en línea, siendo el correo electrónico el que recibe una puntuación mayor (4,84), en consonancia con los datos de Bartolomé et al. (2015, citado por Gallego y Cebrián, 2018). Le siguen la videoconferencia (4,54) y el foro (4,39), coincidiendo con las conclusiones de Area, San Nicolás y Sanabria (2018), donde los estudiantes manifestaban su preferencia por los contactos síncronos y exponían la falta de interacción a través del foro. Una percepción similar la tienen los tutores en los centros, quienes perciben que el correo electrónico es una herramienta muy útil para la comunicación (4,75), considerando que la videoconferencia es suficientemente útil (3,59 respectivamente). Estos datos pueden responder a la virtualidad del correo electrónico como un recurso de comunicación asíncrona, que ofrece mayor flexibilidad espacial y temporal que la videoconferencia (Trigueros, Rivera y Torre, 2011).

Atendiendo, por otro lado, a las diferencias significativas en relación a la utilidad de las herramientas según las variables de análisis, constatamos que el sexo de los participantes no constituye un elemento reseñable. En el caso de los estudiantes, hombres y mujeres obtienen puntuaciones idóneas en la valoración del correo y ligeramente superiores (en el caso de las mujeres) en la percepción sobre la utilidad del foro. Estos resultados coinciden parcialmente con el estudio de Álvarez, Pérez y Álvarez (2009) quienes concluían que

las mujeres eran más receptivas a la utilización de ambas herramientas en los procesos de tutorización.

En el caso de los tutores, hombres y mujeres atribuyen niveles de utilidad similares en los distintos elementos, sin observarse diferencias significativas entre ellos en función del sexo, en contraposición con estudios como el de Ramírez, Cañedo y Clemente (2012) quienes identificaban actitudes de resistencia hacia las tecnologías por parte de las mujeres.

En relación a la influencia de la edad sobre la utilidad de las herramientas, se verifica que, tanto en el caso de los estudiantes como de los tutores, hay una correlación entre las dos variables. De este modo, los participantes más jóvenes asignan niveles de utilidad significativamente más altos al correo electrónico y al foro que los de más edad. Asociamos, en este sentido, la percepción de la utilidad con la utilización que hacen de las tecnologías los usuarios de diferentes franjas de edad y la competencia digital de los sujetos que han conformado la muestra. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2018), el uso de las tecnologías y de internet por parte de la población tanto en el entorno laboral como en los hogares se vincula con la edad. De un modo más específico, estos datos están en consonancia con investigaciones previas, que apuntaban a la relación entre la edad y el uso de herramientas de los estudiantes de Magisterio (Gabarda, Rodríguez y Moreno, 2015; Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018).

En el caso de los tutores, los resultados refrendan trabajos previos como el de Fernández y Fernández (2016), quienes confirmaban que los docentes de mayor edad contaban con un menor nivel de competencia digital que los más jóvenes, siendo esta realidad un factor condicionante de sus actitudes hacia las tecnologías.

Si atendemos por otro lado a las diferencias en función del periodo de prácticas cursado por los estudiantes, los resultados refrendan que, según avanza el proceso formativo, la percepción sobre la utilidad de las herramientas aumenta. En este sentido, los propios procesos formativos, por su naturaleza capacitadora, contribuyen tanto al desarrollo de actitudes positivas hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Marín, Vidal, Peirats y San Martín, 2019), como a la mejora de las competencias asociadas a ellas (Gabarda, Rodríguez y Moreno, 2015).

Por último, atendiendo a la variable de tipo de centro (titularidad), hemos constatado que las diferencias no son demasiado reseñables. Estos datos pueden responder a que el equipamiento tecnológico de los centros puede condicionar de un modo efectivo el uso de las herramientas por parte de los tutores. En este sentido, tal y como apuntan los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), aunque los centros públicos de educación primaria cuentan con un menor número de alumnos por ordenador y, por tanto, están mejor equipados que los centros privados, éstos últimos

cuentan con mayores tasas de conexión a Internet. Sin embargo, los datos que apuntan a la participación de unos y otros en proyectos, convocatorias o experiencias relacionadas con el uso de las tecnologías educativas por Comunidad Autónoma son muy similares, refrendando que no haya diferencias notables en función de la titularidad.

Concluimos, según todo lo expuesto, que las tecnologías juegan un papel fundamental en los procesos de tutorización en línea de las prácticas escolares, tanto para los estudiantes como los tutores de los centros. No obstante, el uso que se le está dando actualmente es mejorable, tanto en la diversidad de herramientas que existen como en el modelo pedagógico que sustenta su utilización en pos de alcanzar mejores resultados en el desarrollo de las competencias vinculadas al ejercicio de la labor docente.

## **5. Referencias bibliográficas**

Álvarez, E., Pérez, R. y Álvarez, M.C. (2009). El Practicum desde una perspectiva de cambio. Contextos y diagnósticos de estudiantes *Aula Abierta*, 37(2), 29-44.

Area, M., San Nicolás, M.B. y Sanabria, A.L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 179-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>

Bartolomé, A.R., Cantón, I. y Moral, J.M. (2016). Una revisión a los practicum de la educación desde las tecnologías. *Revista Practicum*, 4(1), 40-53.

Basso, M., Bravo, M., Castro, A., y Moraga, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22(2), 1-17.

Cano, J., Orejudo, S. y Cortés, A. (2012). La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del Practicum de la Universidad de Zaragoza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 121-132.

Cebrian, M. (2011a). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.

Cebrián, M. (2011b). Los eportafolios en la supervisión del prácticum: modelos pedagógicos y soportes tecnológicos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 91-107.

Cebrián, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79.

Cebrián, M., Bartolomé, A.R., Cebrián, D. y Ruiz, M. (2015). Estudio de los Portafolios en el Practicum: Análisis de un PLE-Portafolios. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y*

*Evaluación Educativa*, 21(2), 1-18.  
[dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479](https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479)

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

Colomo, E. y Aguilar, Á. I. (2017). Píldoras formativas en la educación online: posibilidades y limitaciones. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (pp. 1-10). Málaga: UMA Editorial.

Colomo, E., Motos, P., Aguilar, Á.I. y Gabarda, V. (2018). El videoblog como recurso didáctico en la metodología de formación online. En E. López, D. Cobos, A.H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Eds.). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2878-2889). Barcelona: Octaedro.

Cuenca, V. (2015). The virtual forum as a strategy of teaching in higher education. *Hamut'ay*, 2(1), 23-31.  
[doi.org/10.21503/hamu.v2i1.827](https://doi.org/10.21503/hamu.v2i1.827)

Fernández, F.J. y Fernández, M.J. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 46, 97-105.  
[dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10](https://doi.org/10.3916/C46-2016-10).

Fernández, S. y Paredes, J. (1998). La teletutoría en el Practicum de los maestros. Tendencias Pedagógicas. *Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 2 (Extr.), 33-49.

Fernández, M.A., Tójar, J.C. y Mena, E. Evaluación de buenas prácticas de tutorización e-learning. Funciones del teletutor y su papel en la formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 85-98. [dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.08](https://doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.08)

Gabarda, V., Rodríguez, A. y Moreno, M.D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 253-274.

Gabarda, V. Rodríguez, A. y Romero, M.M. (2016). Percepción del alumnado en procesos de tutorización en educación superior online. *Opción*, 32(7), 630-644.

Gallego, M.J. y Cebrián, M. (2018). Contribuciones de las tecnologías para la evaluación formativa en el practicum. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(3), 139-161. [10.30827/profesorado.v22i3.7996](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7996)

García, E. (2006). Prácticas externas. En M. De Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 103-127). Madrid: Alianza.

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

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

Gros, B. y Adrián, M. (2016). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 5(1), 1-11.

Gunn, C. (1995). Telecommunication Projects Designed for Preservice Students. En J. Willis, B. Robin & D. Willis (Eds.). *Proceedings of SITE 1995--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 596-599). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637.

Instituto Nacional de Estadística (2018). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Año 2018. Nota de prensa*. Recuperado de: [https://www.ine.es/prensa/tich\\_2018.pdf](https://www.ine.es/prensa/tich_2018.pdf) (Consultado el 03/06/2019).

Hobson, A.J. (2003). Student teachers' conceptions and evaluations of 'theory' in initial teacher training (ITI). *Mentoring & Tutoring*, 11(3), 245-261.

Khortagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.

Liesa, M., Otal, P. y Antonio, J. (2009). Valoración de los profesores y alumnos en relación al Practicum en el Grado de Magisterio. En M. Raposo, E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. - Fernández y A. Pérez (Coords.). *El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp.803-824). Actas del X Simposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio (Pontevedra).

Marín, D., Vidal, M.I., Peirats, J. y San Martín, Á. (2019). Competencia digital transversal en la formación del profesorado, análisis de una experiencia Transversal. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 4-12. doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.4890

Melgarejo, J., Pantoja, A. y Latorre, P. A. (2014). Análisis de la calidad del Practicum en los estudios de Magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de encuentro*, 16(1), 53-70.

Mellado, V., Ruiz, C., Bermejo, M. L. y Jiménez, R. (2006). Contributions from the philosophy of science to the education of science teachers. *Science and Education*, 15(5), 419-445.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso 2016-2017*. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadis>

ticas/educacion/no-universitaria/centros/sociedad-informacion/2016-2017.html (Consultado el 11/06/2019).

Moreno, M.D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de Magisterio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 253-270.

Olsen, A., Goodman, T. y Ramsay, E. (2011). Technological tools for distance education. *International Journal of Innovation and Learning*, 10(2), 144-155. doi.org/10.1504/IJIL.2011.041794

Pérez, M. H. y Burguera, J. L. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 71-96.

Pérez, A.B., Romero, M.A., Ibáñez, P. y Gallego, M.J. (2017). Grado de satisfacción, utilidad y validez de la evaluación con rúbricas electrónicas durante el prácticum. *Revista Prácticum*, 2(1), 60-79.

Ramírez, E., Cañedo, I. y Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 38, 147-155.

Romero, J. (2019). La videollamada como recurso tecnológico para la Educación Superior a Distancia. *Red de Investigación Educativa*, 11(1), 56 - 61.

Sanjuán, M.M. y Méndez, M. J. (2011). La valoración y el nivel de satisfacción del alumnado de la USC en sus prácticas escolares. En M. Raposo, M. Martínez, P. C. Muñoz, A. Pérez & J.C. Otero. (Coords.). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 1519-1530). Santiago de Compostela: Andavira.

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

Sepúlveda, M.P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Revista Educar*, 36, 71-76.

Smith, K. y Hodson, E. (2010). Theorising practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 259-275.

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

Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 91-110.

Trigueros, C., Rivera, E. y Torre, E. (2011). El Chat como estrategia para fomentar el aprendizaje cooperativo. Una

investigación en el Prácticum de Magisterio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 195-210.

Sánchez, J. (2001). Mejora de la calidad del practicum a través de Internet. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 16, 49-60.

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

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

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

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

## **La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum**

### **Last semester student teachers' perception on the relationship between theory and practice in their practicum**

**Rocío Rodríguez Loera**

Universidad de Barcelona

loera\_19@hotmail.com

**Javier Onrubia**

Universidad de Barcelona

javier.onrubia@ub.edu

Fecha de recepción: 10-09/2019

Fecha de aceptación: 23-11/2019

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

## **Resumen**

El prácticum se ha apuntado como un espacio privilegiado para promover una mejor articulación entre teoría y práctica en la formación de maestros, desde un planteamiento reflexivo y promotor de la construcción y reconstrucción del conocimiento práctico de los estudiantes. Sin embargo, llevar a cabo un prácticum de estas características no es sencillo. El presente trabajo, realizado en una escuela Normal en Zacatecas, México, analiza las percepciones de 15 estudiantes de maestro de último semestre sobre las actuaciones que permiten conectar teoría y práctica en sus prácticas profesionales. Se han realizado entrevistas semiestructuradas en profundidad y un grupo focal. Los resultados confirman la percepción de dificultades para conectar teoría y práctica. Se destaca la importancia de mejorar los procesos de seguimiento, ayuda y retroalimentación por parte de los maestros tutores y los tutores de universidad, así como la influencia de los criterios y formas de evaluación empleadas en el prácticum.

## **Abstract**

Practicum can be a fundamental space in order to improve theory-practice relationship in initial teacher training, when, from a reflective view, it aims to promote construction and re-construction of practical knowledge of student teachers. However, developing this kind of practicum is not easy. This paper analyses how student teachers in their last semester of training perceive actions addressed to connect theory and practice in their practicum. 15 student teachers of a Normal school from Zacatecas, Mexico, participated in the study. Data gathering was conducted through semi-structured interviews and focus group. Results confirm that student teachers perceive difficulties in order to connect theory and practice through their practicum. Two main issues are highlighted. First, the need to improve the processes of tutoring, assistance and feedback both by the students' mentor teachers and university supervisors. Second, the influence of the criteria and procedures used to assess the student teachers.

## **Palabras clave**

Formación inicial de profesorado, prácticas de maestro, relación teoría-práctica, estudiantes de maestro en prácticas, conocimiento práctico.

## **Keywords**

Initial teacher training, practice teaching, theory-practice relationship, student teachers, practical knowledge.

## 1. Introducción

La dificultad para conectar teoría y práctica, el conocimiento teórico o académico y la actuación docente en los contextos reales en que esta actuación se produce, es un problema recurrente en la formación inicial del profesorado. Esta dificultad está en la base del fenómeno, bien establecido en la investigación, por el cual los maestros en formación o noveles tienden a abandonar los conocimientos teóricos que han recibido y a adoptar ideas y formas de actuación derivadas de la propia experiencia práctica, que consideran más funcionales y útiles que aquellos conocimientos (Korthagen, 2001; Zeichner & Tabachnik, 1981).

Diversos autores y propuestas han coincidido en señalar que esta dificultad para conectar teoría y práctica se explica, en buena parte, por el modelo tradicional que ha dominado históricamente, y sigue dominando todavía en muchos casos, la formación inicial del profesorado. Desde una "racionalidad técnica", este modelo, que algunos autores han etiquetado como "de la teoría a la práctica" (Carlson, 1999), presupone una relación unidireccional y jerárquica entre conocimiento académico y actuación docente. Se entiende así, que, si el profesor dispone del conocimiento académico pertinente, la aplicación a la práctica de este conocimiento resulta simple y directa. De la misma manera, se presupone que el paso de lo que el profesor piensa a su práctica, de su conocimiento a su actuación, es simple y no problemático (Korthagen, 2010).

Los principios y supuestos de este modelo, sin embargo, han sido fuertemente cuestionados en las últimas décadas, y se han puesto de manifiesto sus limitaciones para la formación del profesorado (Colén & Castro, 2017). En particular, dos cuestiones han sido subrayadas. La primera es que los maestros, como otros profesionales, utilizan en su actuación un tipo de conocimiento distinto al conocimiento académico (por ejemplo, Korthagen, 2010; Schön, 1983). Si bien se han propuesto diversas denominaciones y caracterizaciones para este "conocimiento práctico" (véase, por ejemplo, Clarà & Mauri, 2010, para una revisión), existe cierto consenso en que, a diferencia del conocimiento académico, se trata de un tipo de conocimiento más implícito que explícito, más específico que genérico, más holístico que analítico, más cercano a la imagen que a lo proposicional, más "encarnado" y cargado emocional y moralmente que objetivo. Este conocimiento permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica (Clarà, 2015). La segunda cuestión que se ha subrayado es que este conocimiento práctico está fuertemente influido por ideas y concepciones personales implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, de manera que el análisis y la revisión de estas ideas y concepciones es fundamental en el proceso de formación de los futuros maestros (Martín & Cervi, 2006; Montero, 2018).

En este marco, el prácticum de los estudios de maestro se ha señalado como un espacio privilegiado para avanzar en el desarrollo del conocimiento práctico de los estudiantes, contrastar sus ideas y concepciones previas (Iglesias, Moncho & Lozano, 2019; Saiz & Susinos, 2017), y buscar con ello una articulación entre teoría y práctica presidida, no por una racionalidad técnica, sino por una "racionalidad práctica" (Schön, 1983). Este planteamiento no supone prescindir del conocimiento académico, sino incluirlo como un elemento crucial, aunque no el único, al servicio de la construcción y reconstrucción del conocimiento práctico de los futuros maestros. El prácticum resulta especialmente relevante en este sentido, por un lado, porque permite a los futuros maestros enfrentarse a situaciones reales de la práctica en su contexto, y por otro, porque ofrece la posibilidad de reflexionar sobre estas situaciones y sobre las representaciones de las mismas que guían la actuación del futuro maestro (Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2019).

Sin embargo, desarrollar una experiencia de prácticum capaz de facilitar ese proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento práctico no es sencillo (Colén & Castro, 2017; Zeichner, 2010). Por un lado, es necesario disponer de los recursos y de las condiciones organizativas y curriculares necesarias. Por otro, es igualmente necesario desarrollar un planteamiento del prácticum de carácter reflexivo y colaborativo, y basado sistemáticamente en la indagación sobre las situaciones de la práctica con las que entran en contacto los estudiantes (Onrubia, Mauri, Colomina, Clarà, 2016; Saiz & Susinos, 2017).

En el despliegue de este tipo de planteamiento, dos cuestiones resultan, de acuerdo con algunos trabajos recientes, de particular importancia (Yan & He, 2010). La primera tiene que ver con los procesos de tutorización a los estudiantes, desarrollados tanto por los maestros tutores de las escuelas como por los tutores de la universidad. La segunda, con la colaboración entre las dos instituciones principales implicadas en el prácticum, la escuela y la universidad, y en concreto también entre los tutores de los estudiantes en las dos instituciones. De ahí, la necesidad de establecer redes y espacios genuinos de colaboración entre los distintos agentes, para intervenir de manera conjunta en la formación de los estudiantes. Se trata, como señalan algunos autores (Anagnostopoulos, Smith, & Basmadjian, 2007; Méndez, 2012; Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014; Zeichner, 2010), de co-construir los conocimientos que surjan en la formación docente a través de la comunicación horizontal y la formación de comunidades de práctica entre maestros de escuela, profesores de universidad y estudiantes. El trabajo colaborativo ayuda a enfrentar las tensiones y diferencias que puedan surgir entre universidad y escuelas de práctica, y a reconceptualizar y articular las relaciones entre teoría y práctica mediante la construcción y reconstrucción de un conocimiento

práctico informado por, pero no sometido a, el conocimiento académico.

En este marco, hemos planteado una investigación que tiene como finalidad profundizar en la relación entre teoría y práctica en las asignaturas de prácticas profesionales (prácticum) a través del caso específico de una escuela Normal de México, desde tres de sus colectivos: profesores tutores de prácticas, estudiantes de cuarto y octavo semestre y maestros tutores de las escuelas de prácticas. Para abordar el estudio, nos centramos en tres niveles de análisis: las ideas que se tiene sobre la relación entre teoría y práctica, las actuaciones encaminadas a vincular teoría con práctica y las valoraciones sobre estas actuaciones, y las propuestas que surgen a partir de dichas valoraciones.

El presente artículo se centra en una parte de los resultados obtenidos. En concreto, los datos presentados corresponden a uno de los colectivos, los estudiantes de octavo semestre, y a dos de los niveles de análisis considerados: las actuaciones encaminadas a vincular teoría con práctica y las valoraciones sobre estas actuaciones, y las propuestas de mejora que surgen a partir de dichas valoraciones. Nos planteamos, por tanto, en este trabajo, dos objetivos: comprender cómo perciben y valoran los estudiantes de octavo semestre de la escuela Normal escogida las actuaciones dirigidas a vincular teoría y práctica en sus asignaturas de prácticas profesionales, y comprender cómo se representan la mejora de dichas actuaciones.

## 2. Método

Se ha realizado una investigación con enfoque cualitativo interpretativo (Erickson, 1989), y dentro de este enfoque, un estudio de caso (Creswell, 2007). Se pretende profundizar, dentro de un contexto concreto —el programa de formación de maestros de una escuela Normal de México, y en particular las asignaturas de prácticas profesionales en dicho programa— en las actuaciones, valoraciones y propuestas de los participantes sobre la relación entre teoría y práctica. De acuerdo a la clasificación hecha por Yin (1984), nuestro estudio de caso es de tipo explicativo, ya que trata de ir más allá de la mera descripción, identificando elementos conceptuales que ayuden a dar cuenta de las actuaciones y valoraciones identificadas. Al mismo tiempo, y en términos de Stake (1994), nuestro trabajo se coloca entre un estudio de caso intrínseco, pues nos interesa una escuela Normal en particular, en cuanto tal, y un estudio de caso instrumental, ya que, a través del caso particular, se pretende también obtener información más amplia sobre la relación entre teoría y práctica en la formación de maestros.

## **2.1. Participantes**

Para realizar la presente investigación, hemos elegido una escuela Normal situada en el Estado de Zacatecas, México. La elección de esta institución corresponde, por un lado, a la importancia que tiene para nosotros contribuir con un trabajo significativo para la formación docente dentro del contexto zacatecano, y por otro, al interés que supone poder contrastar los resultados obtenidos en este marco con los de trabajos realizados en otros contextos.

Los participantes en este estudio pertenecen a la licenciatura en educación primaria. Esta licenciatura se realiza a lo largo de ocho semestres, con una malla curricular que corresponde al plan de estudios del año 2012 diseñado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El trabajo que aquí presentamos se centra en el octavo y último semestre de la licenciatura. Cursan prácticas en este semestre un total de 25 estudiantes, tutorizados por 25 maestros tutores en las escuelas y 5 profesores tutores de la Escuela Normal.

El grupo participante del trabajo que presentamos está conformado por 15 estudiantes de octavo semestre, 11 mujeres y cuatro hombres. En todos los casos los participantes seguían el progreso académico de manera regular. De acuerdo con la estructura curricular, realizaban los periodos de prácticas más extensos en séptimo y octavo semestre. Antes, tuvieron experiencia práctica de manera progresiva en semestres previos, trabajando de manera más puntual, mediante visitas y estancias cortas en las escuelas, aspectos de observación y análisis de la práctica, iniciación y estrategias del trabajo docente, e intervención en proyectos socioeducativos.

## **2.2. Procedimiento de recogida de datos**

Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas individuales a profundidad y un grupo focal (ambos instrumentos fueron diseñados de acuerdo al estudio más amplio).

En primer lugar, se llevaron a cabo las entrevistas individuales a profundidad a los 15 participantes. Las entrevistas utilizadas, diseñadas según los objetivos del estudio más amplio, fueron de tipo semiestructurado (Brenner, 2006; Willig, 2013), lo que permitió dar flexibilidad al guion de preguntas en función a las respuestas de los participantes.

Posteriormente, se realizó el grupo focal (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2011; Willig, 2013), en el que participaron seis de los estudiantes que colaboraron previamente en las entrevistas. El grupo focal se centró en las propuestas de los participantes para mejorar las actuaciones para vincular teoría y práctica que surgieron a lo largo de las entrevistas.

## 2.3. Procedimiento de análisis de datos

Para analizar los datos, hemos utilizado la técnica de análisis cualitativo de contenido (Elo & Kyngas, 2008; Mayring, 2014). Esta técnica permite la descripción e interpretación del significado de un material textual, como las entrevistas semiestructuradas, mediante un procedimiento sistemático de codificación (Cho & Lee, 2014).

Para realizar el análisis, en un principio se realizó una codificación inductiva (Mayring, 2014) en la que se identificaron distintos códigos que posteriormente fueron agrupados en categorías con temáticas más generales. Para corroborar la categorización, se refinó la asignación de códigos a cada categoría hasta obtener la codificación definitiva, que permitió establecer la frecuencia de citas y el número de participantes de cada código y cada categoría. El proceso de codificación se realizó siguiendo un procedimiento interactivo de ida y vuelta. Para asegurar la fiabilidad del análisis, se siguió un proceso de consenso cualitativo entre jueces (Anguera, 1990; Creswell, 2014).

Para el análisis del grupo focal (Nili, Tate, & Johnstone, 2017; Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2011), primero se realizó una identificación de los temas presentes en las intervenciones de los participantes y enseguida se realizó un mapeo de la relación entre estos temas desde el punto de vista de la interacción, distinguiendo en cuanto a los significados, las propuestas y las ideas de apoyo, y en cuanto a la interacción, turnos, alusiones, acuerdos y desacuerdos entre los participantes. Al igual que en el análisis de las entrevistas, se siguió un procedimiento de ida y vuelta, y se llevó a cabo un proceso de consenso cualitativo entre jueces.

## 3. Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos, empezando por el análisis de las entrevistas y siguiendo con los del grupo focal.

### 3.1. Resultados de las entrevistas

#### ***3.1.1. Acciones vinculadas a la relación entre teoría y práctica en las prácticas profesionales***

En cuanto a los resultados sobre la identificación y descripción de las acciones en torno a la relación entre teoría y práctica en las prácticas profesionales, se identificaron cinco categorías generales, que agrupan 25 códigos vinculados a estas acciones. En la Tabla 1 se presentan estas categorías, así como los códigos más representativos, en conjunto con el total de citas y el número de participantes que las expresan.

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	La formación práctica es progresiva a lo largo de la malla curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La práctica va aumentando de manera gradual de un semestre a otro</li> <li>• El último año de formación la práctica se conjunta con la elaboración de la tesis</li> </ul>	51	15
2	Acciones desde la formación con relación a la teoría y la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación recibida trata de conectar teoría con práctica</li> <li>• Acciones que se realizan en torno a la asesoría en la escuela formadora</li> </ul>	29	15
3	La evaluación de la práctica se basa en diferentes elementos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la evaluación se toman en cuenta aspectos teóricos y prácticos</li> <li>• Cada profesor evalúa según criterios personales</li> </ul>	14	8
4	Acciones de los maestros tutores dentro de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El maestro tutor retroalimenta y apoya la práctica del estudiante</li> <li>• Cada maestro tutor trabaja de diferente manera</li> </ul>	12	9
5	Acciones de los estudiantes dentro de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante modifica su práctica según la situación del contexto</li> <li>• El estudiante adapta su práctica a los criterios de los maestros más expertos</li> </ul>	10	5

Tabla 1. Categorías y códigos referentes a las acciones descritas por los estudiantes de octavo semestre sobre la relación entre teoría y práctica. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla, de manera mayoritaria, los estudiantes describen la gradualidad con la que va aumentando el tiempo de práctica de un semestre a otro, hasta que al llegar a octavo semestre conjuntan el tiempo de la práctica con el trabajo de fin de grado:

“creo que es de una forma gradual, va aumentando la complejidad dependiendo del semestre al que pertenezcas. Desde primer semestre comienzas con un periodo de observación únicamente, y poco a poco a partir de ello te vas adentrando a lo que es la práctica, varían los tiempos en los que estás, las asignaturas con las cuales trabajas, el tiempo en el que permaneces en la institución, todo esto va variando dependiendo del semestre hasta llegar al semestre en el que estoy cursando actualmente que es octavo semestre en donde ya estás prácticamente la mayor parte del tiempo en una escuela primaria ejerciendo tu como docente”  
*Estudiante E802*

Asimismo, los estudiantes afirman que, a lo largo de su formación se dan diferentes acciones que tratan de conectar teoría con práctica. Entre estas acciones destacan las realizadas por los

maestros tutores de la escuela, que fungen un rol de mediadores entre la teoría y la práctica de los estudiantes:

“Cuando empiezas a practicar ya se vincula con los trayectos formativos de la malla curricular porque te dan por ejemplo enseñanza y aprendizaje de la geografía y tú recibes la asignatura aquí en la Normal pero cuando practicas das la clase de geografía, entonces ahí ya empieza a haber vinculo y así sucesivamente”  
*Estudiante E805*

Por otra parte, en menor medida, los estudiantes indican que, si bien la práctica se toma en cuenta al momento de evaluar la asignatura, no siempre representa el elemento más esencial de la evaluación. Además, señalan que no hay un criterio único de evaluación por parte de los profesores de la Normal:

“Aquí en la Normal hay maestros que son normalistas y que son también universitarios entonces los normalistas tienen una manera de calificar más compleja porque ven la calidad de tu trabajo, ven tu participación, tu desempeño... Hay otros maestros que no son normalistas y se basan más en asistencias, la ponderación de los trabajos y la suma de porcentajes en la evaluación final, estos son menos accesibles y basan tu calificación solo en eso, entonces es muy variado”  
*Estudiante E813*

Finalmente, algunos estudiantes describen el papel del maestro tutor de la escuela como una figura de apoyo y de mejora gracias a la retroalimentación que reciben de su parte.

### **3.1.2. Valoraciones sobre la relación entre teoría y la práctica en las prácticas profesionales**

En los resultados relativos a las valoraciones expresadas por los estudiantes sobre la relación entre teoría y práctica, el análisis llevó a identificar nueve categorías generales que agrupan 45 códigos (Tabla 2).

No.	Categoría	Códigos	Citas	Participantes
1	Aspectos a mejorar en la formación recibida con relación a la teoría y la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La manera en que se aborda la teoría en la formación dificulta su conexión con la práctica</li> <li>• La evaluación de la práctica no toma en cuenta el desempeño real del estudiante</li> <li>• Los maestros formadores están desactualizados en teoría y práctica</li> <li>• El seguimiento del trabajo práctico del estudiante es breve y poco significativo</li> </ul>	43	13

*La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum*

2	Propuestas para que los maestros formadores faciliten la conexión entre teoría y práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los maestros formadores deberían actualizar su práctica en educación básica</li> <li>• Debería haber una evaluación más estandarizada de la práctica</li> <li>• Los maestros formadores deberían dar una clase modelo a los estudiantes</li> </ul>	32	13
3	Valoraciones positivas de la formación recibida con relación a la teoría y la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde la formación se realizan acciones que facilitan la práctica</li> <li>• Hay teorías recibidas que se aplican fácilmente en la práctica</li> </ul>	14	8
4	Aspectos a mejorar en las acciones de los maestros tutores con relación a la teoría y la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La diferencia entre la práctica del maestro tutor y el estudiante limita la práctica del estudiante.</li> <li>• La práctica del estudiante recibe poco apoyo del maestro tutor</li> </ul>	9	4
5	Valoraciones positivas de las acciones de los maestros tutores con relación a la teoría y la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La retroalimentación del maestro favorece la práctica del estudiante.</li> <li>• El apoyo del maestro tutor ayuda a mejorar su práctica.</li> </ul>	7	5
6	Aspectos a mejorar en las acciones de los estudiantes con relación a la teoría y la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La falta de comunicación de los estudiantes con los maestros formadores dificulta la práctica</li> </ul>	4	4
7	Propuestas para que los estudiantes logren conectar teoría y práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante debería revisar teorías vistas en semestres pasados para vincularlos con la práctica</li> </ul>	3	3
8	Valoraciones positivas de las acciones de los estudiantes con relación a la teoría y la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante adapta la teoría a la práctica</li> <li>• El estudiante ya sabe cómo conectar teoría y práctica</li> </ul>	2	1
9	Propuestas para que los maestros tutores faciliten la conexión entre teoría y práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los maestros tutores deben dar una retroalimentación significativa de su práctica a los estudiantes</li> </ul>	1	1

Tabla 2. Categorías y códigos referentes a las valoraciones expresadas por los estudiantes de octavo semestre sobre la relación entre teoría y práctica. Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que la mayor presencia corresponde a los aspectos a mejorar en la relación entre teoría y práctica. Los estudiantes destacan mayoritariamente que la forma en que se

aborda la teoría a lo largo de su formación dificulta su conexión con la práctica:

“La teoría, como lo trabajamos nosotros, nada más nos dan la lectura para que las conozcamos, pero no te regresas a hacer una fase de análisis de la teoría. Así que pienso que el tiempo no es suficiente y aunque nos den mucho material, como no tenemos análisis sólo lo recuerdas momentáneamente, y luego ya en tres años que lo vives te das cuenta de que si tenía razón. Sí está bien la teoría, es suficiente, pero nos falta tiempo para analizarla, para hacerla evidente porque de lo contrario no sirve de nada” *Estudiante E805*

También que el seguimiento de la práctica, así como su evaluación, es poco significativa y real. Por todo ello, los estudiantes señalan que les falta más preparación para lograr conectar teoría con práctica.

En otro aspecto, con una presencia también mayoritaria, los estudiantes aportan algunas propuestas para que los profesores de la Normal faciliten la conexión entre teoría y práctica. Las propuestas con mayor presencia van dirigidas a su actualización, a la mejora del proceso de evaluación y al cambio en la forma en que se aborda la teoría:

“... los maestros que debiesen de estar o que tienen que estar dentro de las escuelas Normales deben de ser maestros que también tengan experiencia en el nivel educativo sobre el cual te van a hablar y que tengan una experiencia reciente o que puedan estar ellos en constante interacción con la realidad de la cual te están hablando, porque en ocasiones sucede que sí tuvieron alguna experiencia pero hace 30 años, con niños que realmente ya no son los que están ahora en las escuelas... te dicen sobre cómo enseñar pero no aplican esos métodos contigo, entonces los conocen mas no los aplican, también eso, igual, también creo que deben estar en constante preparación, creo que aunque ya lleguen a un punto de doctorado, de maestría, creo que es importante que estén en una constante formación y preparación y sobre todo actualización de sus métodos, de su bibliografía, con los que están trabajando” *Estudiante E802*

En menor medida, los estudiantes señalan valoraciones positivas sobre su formación, indicando que desde su formación sí se realizan acciones encaminadas a favorecer tanto la teoría como la práctica. También reconocen la importancia que tiene en su formación la figura del maestro tutor de la escuela.

### **3.2. Resultados del grupo focal: Propuestas de mejora en torno a la relación entre teoría y práctica en las prácticas profesionales**

En cuanto al grupo focal, los estudiantes expresaron diferentes propuestas para mejorar la relación entre teoría y práctica en las

prácticas profesionales. La Tabla 3 recoge estas propuestas, en conjunto con las ideas que las apoyan. También recoge algunos elementos que caracterizan la interacción de los participantes en torno a cada propuesta (número de turnos en que aparecen las propuestas, número de participantes que las retoman, alusiones, acuerdos y desacuerdos entre los participantes en torno a ellas).

**PREGUNTA 1: ¿Qué acciones proponen para mejorar la relación teoría y práctica?**

<b>Propuestas</b>	<b>Ideas de apoyo</b>	<b>T</b>	<b>P</b>	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>AI</b>
Los maestros deberían enseñar la teoría con estrategias innovadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El constructivismo no se enseña de la manera correcta</li> <li>• Las Normales están enseñando tradicionalmente para crear maestros innovadores</li> </ul>	10	5	3	0	0
Los profesores deberían actualizar su práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento de los maestros está desfasado</li> <li>• Los estudiantes no vinculan teoría con práctica hasta que están en prácticas</li> </ul>	9	6	3	0	1
Los maestros formadores deberían dar mejores retroalimentaciones sobre la práctica de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La retroalimentación de los maestros formadores no es de ayuda para los estudiantes</li> <li>• La retroalimentación se hace entre los mismos estudiantes</li> </ul>	9	4	3	0	0
Los maestros formadores deberían dar una clase modelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los maestros tutores también ayudan a conectar teoría con práctica</li> </ul>	7	4	3	0	2
La relación debe de establecerse cada uno de manera individual a partir de lo que pasa en la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los maestros no pueden ayudar a establecer la relación teoría y práctica porque están desactualizados</li> </ul>	4	4	2	2	2
Se deberían asignar maestros capacitados en los cursos donde la teoría es clave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos maestros tratan de apoyar la práctica, pero necesitan estar capacitados</li> </ul>	2	2	0	0	0
Para vincular teoría y práctica debe haber compromiso por parte del maestro y del estudiante		2	2	1	0	0
Los estudiantes deberían dar una clase modelo a los estudiantes de los primeros semestres		2	1	0	0	0

**PREGUNTA 2: ¿Qué pasa en semestres previos, desde primer semestre y hasta que ya están haciendo estas prácticas?**

Propuestas	Ideas de apoyo	T	P	D	A	AI
Para tener una buena formación, teoría y práctica deberían vincularse desde primer semestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los primeros semestres son más teóricos</li> <li>• Los estudiantes no vinculan teoría con práctica hasta que están en práctica</li> <li>• Los maestros enseñan la teoría con estrategias tradicionales</li> </ul>	5	5	0	2	3

T: Turnos P: Participantes A: Acuerdos D: Desacuerdos AI: Alusiones

Tabla 3. Propuestas de mejora de la relación entre teoría y práctica (estudiantes de octavo semestre). Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla, los participantes, sin desacuerdo entre ellos, consideran fundamental el papel que tienen los profesores de la Normal al momento de vincular teoría con práctica, por lo que la mayoría de propuestas están dirigidas a las acciones de estos profesores. Los estudiantes consideran que siguen enseñando teoría de manera tradicional, por lo que proponen que mejoren e innoven sus métodos de enseñanza, lo que a la vez implica que actualicen su formación teórica y sobre todo práctica:

ES1: [...] Entonces yo sugiero que los maestros que están aquí en la Normal estén actualizados en la situación real de las escuelas, para que ellos también vean que la teoría puede que esté un poco obsoleta y se pueda moldear a las necesidades actuales, porque que si cabe mencionar que los maestros de aquí hacen sus maestrías, hacen sus doctorados pero eso mismo hace que se pierdan un tanto de la situación real, entonces que lleguen a las escuelas, vean las necesidades de los alumnos, las características de cómo han cambiado los alumnos y que no son los mismos a los que ellos les llegaron a dar clases en algún momento, si en algún momento llegaron a pisar la primaria

ES2: Al igual que ayuden a implementar, o que nos digan estrategias, que pueden estar relacionadas con la teoría, que podemos aplicar en la primaria, porque eso sí es cierto como está totalmente desfasado ya su conocimiento de la actualidad sobre las aulas en primaria, piensan que todas las teorías pueden encajar y están también obsoletas a veces en estrategias y en actividades que nos pueden ayudar, que son a partir de una teoría, sí, pero que a lo mejor ya no puede ser tan útil.

[...] ES4: No podemos pedirles a los profes que puedan interpretar lo que nos pasó cuando ellos no conocen el contexto donde estamos, no podemos pedirles que entiendan el contexto

cuando ellos han estado alejados del aula con los niños por más de 20 años [...]

Por otro lado, la retroalimentación de la práctica aparece también con frecuencia a lo largo de la discusión, y los estudiantes proponen que los profesores aporten retroalimentaciones que les ayuden a mejorar su práctica.

#### **4. Discusión**

En su conjunto, los resultados obtenidos señalan que, también en el contexto analizado, y desde la perspectiva de los estudiantes que están terminando su formación, la articulación entre teoría y práctica dista de estar resuelta de manera satisfactoria. Así, la mayoría de las valoraciones de los participantes remiten a aspectos a mejorar y propuestas de mejora. En este sentido, los resultados coinciden con los de algunos trabajos recientes en el contexto español (Colén & Castro, 2017; Montero, 2018). Esta coincidencia resulta significativa, apuntando que las dificultades para esta articulación van más allá de restricciones y características locales, y remiten a elementos de fondo relacionados con el planteamiento de los programas de formación, vinculados al modelo aplicacionista, de la teoría a la práctica, que preside dichos programas.

En este contexto general, dos cuestiones parecen perfilarse, de manera transversal a los diferentes resultados, como de especial importancia para los estudiantes participantes en la investigación. La primera tiene que ver con el papel de los tutores, tanto desde la Normal como desde las escuelas, y en concreto con los procesos de tutorización (asesoría), seguimiento y retroalimentación durante las prácticas. En efecto, los aspectos relacionados con la tutoría, el seguimiento y la retroalimentación aparecen de manera prioritaria en todas las dimensiones exploradas: en la identificación y descripción de las acciones que se realizan para promover la relación teoría-práctica, entre los elementos a mejorar en esas acciones, y en las propuestas de mejora planteadas. Ello subraya la importancia de los procesos de tutorización en el contexto del prácticum (Colén & Castro, 2017; Mauri, Onrubia, Colomina, & Clarà, 2019; Saiz & Susinos; Yan & He, 2010). Los estudiantes destacan la necesidad de un seguimiento continuado y relevante, y de una retroalimentación que ayude realmente a la comprensión de la práctica. Además, incluyen en este papel tanto a sus tutores de universidad como a sus maestros tutores, reclamando implícitamente una mayor coordinación y colaboración entre ellos (Anagnostopoulos, Smith, & Basmadjian, 2007; Méndez, 2012; Zeichner, 2010).

La segunda cuestión que aparece de manera transversal en los resultados obtenidos tiene que ver con la evaluación de las prácticas. De nuevo, aparece en la identificación y descripción de las acciones que se realizan para promover la relación teoría-práctica, entre los

elementos a mejorar en esas acciones, y en las propuestas de mejora planteadas. Se apunta la necesidad de que la evaluación tenga en cuenta “realmente” la práctica, se haga con criterios coherentes y compartidos, y tenga una función auténticamente formativa, de ayuda al aprendizaje. Entendemos que este resultado resulta relevante, pues la evaluación no siempre aparece con esta relevancia en los trabajos que analizan la relación entre teoría y práctica en el prácticum. Compartimos la idea de que la evaluación modela profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y consideramos, a este respecto, que negociar criterios de evaluación compartidos entre maestros tutores y tutores de universidad puede contribuir de manera decisiva a acercar la escuela y la universidad, y los tipos de conocimiento que cada una de ellas maneja de manera prioritaria (Mtika, Robson, & Fitzpatrick, 2014; Onrubia, Mauri, Colomina, 2017; Zeichner, 2010)

Adicionalmente, resulta de interés, a nuestro juicio, que, si bien las entrevistas y el grupo focal se centraban expresamente en las asignaturas de prácticas profesionales, también aparezcan de manera recurrente en las aportaciones de los estudiantes participantes cuestiones relativas a las clases teóricas que reciben, y a la actualización del profesorado que las imparte. Entendemos que ello apunta diversas cuestiones. En primer lugar, que existen también en la formación formas de experiencia indirecta (trabajo de casos, simulaciones, trabajo a partir de registros vídeo...) (Montero, 2018), que pueden retroalimentarse con el prácticum y potenciar su capacidad formativa. También que, como afirma Zabalza (2011), el aprovechamiento del prácticum está en consonancia con la coherencia que se logre entre la actividad práctica que se realiza en las escuelas y el resto de materias del plan de estudios. Finalmente, y como señalan Colén y Castro (2017), que una de las principales dificultades para articular teoría y práctica en la formación de maestros está en que la formación teórica parece basarse a menudo en una visión idealizada, y por lo mismo inadecuada, de la práctica y de la realidad educativa.

En este sentido, la apuesta por articular teoría y práctica mediante propuestas que subrayan el carácter reflexivo del prácticum se vincula también a un cambio en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento académico en la formación, de manera que estos pasen, igualmente, por el análisis de prácticas auténticas en contextos reales de actuación docente.

Queda pendiente en nuestro trabajo analizar las valoraciones de los maestros tutores de las escuelas y de los profesores tutores de la Escuela Normal sobre las cuestiones señaladas. Estudios posteriores podrán llevar a cabo este análisis, permitiendo complementar los resultados que hemos presentado, así como contrastar las representaciones de los distintos colectivos sobre cómo se está llevando a cabo la relación entre teoría y práctica en las prácticas y cómo esta relación puede mejorarse.

## Referencias bibliográficas

Anagnostopoulos, D., Smith, E. R., & Basmadjian, K. G. (2007). Bridging the university-school divide horizontal expertise and the "two-worlds" pitfall. *Journal of Teacher Education*, 58, 138-152. <https://doi.org/10.1177/0022487106297841>

Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera, & J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-238). Murcia: Universidad de Murcia.

Brenner, M. (2006). Interviewing in educational research. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (3rd. Ed.) (pp. 357-370). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 203-218. <https://doi.org/10.1080/1354060990050205>

Cho, J. Y., & Lee, E-H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19 (64), 1-20. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/cho64.pdf>

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66, 261-271. <https://doi.org/10.1177/0022487114552028>

Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>

Colén, M, T., & Castro, L., (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21, 59-79.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Elo, S, & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advances in Nursery*, 62, 107-115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.

Iglesias, M. J., Moncho, M., & Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos*, 23, 49-64. <https://doi.org/10.18172/con.3557>

Korthagen, F. A. J. (2001). Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.1562&rep=rep1&type=pdf>

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36, 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Martín, E., & Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.

Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25, 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359\\_155.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_155.pdf)

Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>

Mtika, P., Robson, D., & Fitzpatrick, R. (2014). Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 39, 66-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.006>

Nili, A., Tate, M., & Johnstone, D. (2017). A Framework and Approach for Analysis of Focus Group Data in Information Systems Research. *Communications of the Association for Information Systems, Vol. 40, Article 1*. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04001>

Onrubia, J., Mauri, T., & Colomina, R. (2017). Tutores de escuela y tutores de universidad evaluando colaborativamente en el prácticum de maestro. *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas*. Poio (Pontevedra), 5-7 julio.

Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R. M., & Clarà, M. (2016). Una propuesta para la enseñanza de la reflexión conjunta en el

prácticum de maestro. *Revista del CIDUI, num 3*.  
<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/939>

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas, 3*, 127-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798215>

Saiz, A., & Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un practicum reflexivo de maestros. análisis de una experiencia en la universidad de Cantabria. *Perspectiva Educativa, 56*, 3-24. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/577/246>

Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. London: McGrawHill.

Yan, Ch., & He, Ch. (2010). Transforming the existint model of teaching practicum: a study of Chinese EFL Student teachers' perception. *Journal of Educational for Teaching, 36*, 57-73. <https://doi.org/10.1080/02607470903462065>

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*, 21-43. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf)

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repasando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 68*, 123- 149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276054>

Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education, 32*, 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>

**La experiencia del prácticum en educación infantil.  
Una narración en primera persona**

**Practicum experience in early childhood education.  
A first-person narrative**

**Victor Amar**

Universidad de Cádiz  
victor.amar@uca.es

Fecha de recepción: 09-09/2019

Fecha de aceptación: 23-11/2019

Amar, V., (2019). La experiencia del prácticum en educación infantil. Una narración en primera persona. *Revista Prácticum*, 4(2), 60-76.  
<https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.4>

## **Resumen**

Las posibilidades de éxito del prácticum en educación infantil, que se cursa en tercero de carrera, son muy altas. No obstante, pueden existir circunstancias sobrevenidas al estudiante de magisterio que, en cierta manera, conviertan la experiencia formativa en un pretexto para crecer personal y profesionalmente. Para conocer y comprender su práctica nos valemos de la metodología narrativa. Es la forma más idónea que hemos encontrado para compartir su voz, otorgándole autoridad epistemológica y siendo un pretexto para mejorar a partir de su experiencia. Sus palabras nos llevan a comprender que ella quiere ser maestra, además de que se aprende en cualquier situación, pese a que su tutora esté en un contexto y con una realidad muy particular. La conclusión está en continua construcción pues la estudiante ha aprendido, desaprendido y reaprendido con el prácticum; dejando de ser una alumna de práctica para convertirse en una en práctica.

## **Abstract**

The chances of success of the internship in early childhood education, which takes place in the third degree, are very high. However, there may be circumstances that may befall the teacher-training student, which in a way turn the formative experience into a pretext for personal and professional growth. In order to know and understand its practice, we use narrative methodology. It is the most suitable way we have found to share his voice, giving him epistemological authority and being a pretext to improve from his experience. Her words lead us to understand that she wants to be a teacher, and that she learns in any situation, even though her tutor is in a context and with a very particular reality. The conclusion is in continuous construction as the student has learned, disapproved and reappeared with the practice; from being a student of practice to becoming one in practice.

## **Palabras claves**

Educación Infantil, Universidad, práctica pedagógica, narrativa.

## **Keywords**

Early childhood Education, university, pedagogical practice, narrative,

## 1. Una introducción previa

La experiencia del prácticum demanda cierta madurez en el alumnado. No vale con el simple hecho de estar habilitado según el expediente académico para cursar esta asignatura. Requiere de una clara lucidez madurativa. Por la sencilla razón de que se trata de una asignatura diferente a las anteriores, con unos requisitos e implicaciones que en poco se asemejan a las otras; a aquellas cursadas en la carrera de magisterio de infantil. Esta experiencia formativa cuenta con unas sensaciones de responsabilidad y toma de decisiones que invaden al alumnado de magisterio. En definitiva, una práctica que puede llegar a suscribir, o no, la verdadera vocación de ser maestro. Sobre la práctica en esta fase formativa (grado de educación infantil) existe una nutrida literatura científica planteándolo, incluso, como un espacio de aprendizaje (Casado, 2010; Latorre, 2011; Prados, Márquez y Pauda, 2018).

Ahora bien, en el panorama de las materias de estudio, el prácticum se consolida como una asignatura que aglutina el conocimiento que se ha de convertir en saber posicionado (García, 2016, p. 123-133). Una manera de poner en práctica y en valor lo estudiado en los dos primeros años de carrera; pues hemos de recordar que ésta se cursa en el segundo semestre del tercer curso. Posiblemente, sea el momento donde la mezcla de vocación y profesión se evidencia. En cierto modo, estamos ante una experiencia formativa que hace crecer en el conocimiento práctico de la profesión.

El aprendiz, en esta fase y momento, de la educación inicial básica irá a adquirir la dimensión sabia del *officium*. Algo que tendrá que ir desarrollando, paulatinamente, y que no puede quedar a merced de una sola experiencia. Ya que, se ha de realizar una verdadera inmersión con unos resultados en los diferentes ámbitos de la profesión.

Una práctica repleta de las mejores de las intenciones con la finalidad de dejar huellas para el futuro desarrollo profesional. Aunque puede darse el caso de que la fluidez comunicativa y la complicidad metodológica, en el amplio sentido de los términos, no se hayan dado entre el profesorado del centro y el estudiante de magisterio. Tal vez, no se trabaje de la manera en que el universitario deseara. O bien las relaciones con el profesor asignado y otras situaciones propias del centro no sean las mejores, perjudicando el proceso formativo. Es decir, estamos frente a un estudiante de magisterio que llega repleto de expectativas amparadas en el marco de los contenidos que se imparten en la facultad. Pero que entra en confrontación a partir de las diferencias marcadas por la teoría y la práctica. Sin soslayar del horizonte que ser docente, en una sociedad compleja, es una tarea ardua y complicada (Imbernón, 2017).

El universitario va adquiriendo la formación inicial en los diferentes momentos de su desarrollo profesional básico y, a la postre, es un resultado que lo habilita para su carrera, en la cual

adquiere actitudes y valores para el desenvolvimiento del magisterio (Subirana, 2015). Pero, a la vez, aprende las funciones y conocimientos que podrá implementar en su labor en el aula. Evidentemente, estas cualificaciones las irá adquiriendo, poco a poco, a través del estudio, la reflexión y la práctica. Y, con todo, obtendrá un resultado aparente en el engrandecimiento de su formación, conocimiento y cultura; sin soslayarse la adquisición de aprendizajes psicopedagógicos y personales/experiencia. En definitiva, en su periodo formativo inicial irá adquiriendo conocimientos para posicionarlos en la complejidad creciente de los saberes y responsabilidades de esta profesión. Por consiguiente, en comprender el oficio de maestro de infantil.

Una vocación que requiere de formación. No se trata de aprender un oficio con estereotipos o recetas milagrosas. Aunque, en ocasiones, así lo demande el universitario para solucionar posibles situaciones de aula. Pero, luego descubrirá que en las ciencias sociales es complicada una extrapolación de situaciones, pues las condiciones propias de cada contexto lo determinan y lo hacen único.

En cierto modo, el estudiante de magisterio lo que adquiere en los primeros años formativos son fundamentos de una cultura profesional, además de resortes pedagógicos y didácticos para enfrentar y propiciar situaciones idóneas de enseñanza-aprendizaje (Fernández y otros, 2016; Trigo, 2016). Los contenidos ya están ahí y ahora lo que resta es desarrollar aquellos fundamentos que hagan bueno el saber cuándo y cómo pero, además del por qué usarlo en ese momento con determinado alumno o para aquel grupo-clase.

Es decir, en cierto modo, lo que se le facilita a los estudiantes de magisterio son apreciados conocimientos estratégicos que los irán a transformar, a partir de la práctica educativa, en unos supuestos conocimientos situados. Lejos de la teoría repleta de buenas intenciones se encuentra aquella entramada realidad, a veces, distante de la aprendida y aprehendida en los manuales universitarios.

Nuestro principio estratégico con respecto al prácticum no pasa por considerarlo como una simple asignatura. Sino, más bien, como un replanteamiento de las relaciones y contenidos expuestos, que se ha de reflexionar y no está exento de madurez, en la mencionada formación inicial. Estamos ante una experiencia de búsqueda de relaciones entre la teoría y la práctica, entre personas (Ballesteros, 2019). Y de lo que no dudaríamos es que el mencionado proceso está hilvanado en la más plausible de las intenciones educativas de interpretar e reinterpretar para mejorar la práctica educativa. Es decir, cambiar determinadas situaciones de inmovilismo por otras más flexibles e idóneas a partir de la entrada en el aula. De modo que, se disponga de una certera presentación, desarrollo y apropiación de la práctica en educación infantil.

### **1.1. La importancia de la formación inicial**

La formación inicial es imprescindible (Domínguez y otros, 2015). Al igual que la inclusión de la práctica en este proceso. Estamos hablando de una formación teórica-práctica, donde los conocimientos teóricos pueden llegar a experimentar modificaciones y desarrollos posteriores. No vale con lo solo aprendido sino que se ha de insuflar capacidades en el estudiante de magisterio para que tenga capacidad de innovar y resolver. Estamos hablando y pensando, a la vez, en la necesaria vinculación de lo aprendido con las evidentes relaciones sociales y educativas que se dan cita en el aula y en el centro. Y, ciertamente, éstas se desarrollan en un espacio que al universitario en práctica no le pertenece, pues tiene su maestra o maestro en el colegio que conoce y asume la responsabilidad para facilitarle su labor.

En este sentido, cabría hacer avanzar esta idea, para que la experiencia formativa surta su mayor efecto y sea lo más efectiva posible. Y ahí, los seminarios previos previenen al estudiante en práctica de las posibles situaciones de *discomfort* que pueden acontecer. Un trabajo que se ha de hacer desde la reflexión y, además, desde la observación. No vale con intervenir en el aula llevado por la ilusión de saber, ya que puede ser engañosa y es "peor que la ignorancia" (Rossellini, 1979, p. 113). La intervención educativa se ha de llevar a cabo sedimentada en la experiencia de quien rige el aula. Pero, ¿qué sucede si esa persona no le permite intervenir, se muestra recelosa o se vale de una metodología que no coincide con la sensibilidad o su manera de entender la educación?

E, igualmente, suscitamos otra pregunta: ¿Cómo ha de actuar el futuro maestro en el caso de existir en el centro una situación de malestar que le pueda afectar? Del mismo modo que se le está habilitando en su formación con conocimientos o estrategias didácticas, desde recursos a materiales... ¿No creen que sería pertinente prepararle para la práctica; para el desarrollo de la práctica y que atienda desde la asertividad a la resiliencia? (Cyrulnik, 2009).

Si se le habla en las aulas de la facultad de sensibilidad a la diversidad, hemos de aplicarnos en primera persona esta cualidad. En la acepción de una diversidad que admita otras opiniones, actitudes o posturas de intervención (Balbás y Fernández, 2015). Y, con ello, contemplando diferentes resultados a los previstos. No estando reñida con el hecho de disentir por esa determinada acción con la que no se coincide; lejos de la obediencia o el paso servil por esta experiencia formativa.

En ocasiones, puede existir malestar en el estudiante con sus prácticas y puede no llegar a oídos del tutor de la facultad. Quedando la solución plasmada en las evidencias que se redactan o en algunas notas que aparecen explicitadas en la memoria final. Es decir, una vez que ya no se puede hacer nada o muy poco.

Por ello, promovemos que la experiencia formativa no sea solo de una estudiante de práctica sino en práctica. E insistimos en el matiz inclusivo de la preposición 'en'... Y, por consiguiente, se ha de

incentivar el respeto a los profesionales y a la profesión. Antes que la obediencia o la admisión de una situación heredada. Y todo ello empieza desde el momento en que se considera a la asignatura del prácticum no solo como una disciplina convencional sino, tal vez, como un momento de consideración a los planteamientos teóricos expuestos en la formación inicial, con una proyección práctica. En la cual ha de haber cabida a la reconsideración y a los replanteamientos, con respeto y argumentos. Es curioso como en los discursos teóricos de aula en la facultad se habla de supuestos de comprensión y respeto... Pero, ¿se cumple por parte de las personas implicadas? Es, por ello, que proponemos como pautas:

“(...) la elevación de la autoestima, el fortalecimiento de la confianza en sí mismos, la eliminación de ansiedades, la resolución de conflictos y el respeto de las personalidades diferentes, como apoyo a la construcción progresiva de la identidad de los sujetos escolarizados” (Martínez, 2005, p. 45-46).

## **1.2. La labor de la práctica**

El prácticum es un momento formativo para la estimulación de posibles marcos de elaboración de trabajos y propuestas educativas. Pero ambos entornos de acción han de estar en contacto con la realidad del aula. Y puede pasar por la imposibilidad de implementarlo o la discrepancia con la maestra responsable del aula. Sin embargo, el momento en que se puede decir algo será desde la memoria final de práctica, redactándose un buen trabajo garante y centrado en la realidad que se ha vivido; aunque hay casos que se pueden traducir en que se han, verdaderamente, padecidos.

Por ello, estamos intentando poner de relieve que la práctica ha de ser un momento para entender el hecho educativo desde su más absoluta complejidad (Hoyuelos, 2015). En la que hay que saber tomar decisiones y promover valores educativos pero, igualmente, modificar actitudes en beneficio del oficio y del grupo-clase. Se trata de un periodo de reflexión y de redacción de alternativas a las situaciones existentes. Que no han de ser, exactamente, adversas. Pero para las que han de estar preparados.

Y aquí el diálogo con el docente responsable del aula y el tutor de la facultad ha de ser continuo (Fisher, 2013). No se trata, tan solo, de confesiones personales sino de comprensiones profesiones que le llevará a crecer en su carrera. En cierto modo, lo que estamos intentando argumentar es la idea de convertir el prácticum en una experiencia formativa que vaya más allá del periodo en práctica. Ya que la dimensión que se presume es la de aplicar en el aula lo aprendido en el proceso inicial. En consolidación con la importancia de conocer el contexto real de clase, además de las relaciones con los otros compañeros docentes, la dirección del centro y la administración educativa... Pero, igualmente, con la familia y el currículum (Gimeno, 2015).

Es decir, en este periodo se hace imprescindible tener contacto con los docentes responsables de las prácticas. Incluso, se aconseja asistir a tutorías acompañando a la maestra para ver cómo se establece y dinamiza una tutoría, sea a nivel individual o grupal, con una intención informativa o formativa. En este sentido, en la faceta informativa destacamos observar el desenvolvimiento del intercambio fluido de la información pertinente para los familiares, sea a través de la verbalización puntual o la comunicación escrita (la redacción de una nota informativa). El matiz explicativo es fundamental, así como hacer crecer la sensibilidad y potenciar la participación de los familiares. En relación con el sesgo formativo, la propuesta se ciñe en atender a las dinámicas para organizar, por ejemplo, una escuela de padres y madres (Comellas, 2007), a través de programas, encuentros o tertulias pedagógicas. Un quehacer orientativo del cual el estudiante en práctica no debe quedar exento. E, incluso, tomando contacto, siempre que fuera posible, con el consejo escolar o el claustro; atendiendo a la manera de estar organizada la participación y la toma de decisiones. Una experiencia que pasaría por acompañar la coordinación de la etapa, por conocer las maneras de proceder y atender al desarrollo de las responsabilidades profesionales, dentro de un contexto y a tenor de la cultura docente que exista en el colegio. Sin soslayar el conocimiento del plan de centro o la posible planificación, además de acompañar los criterios y maneras de evaluar.

Una labor en práctica que se aglutinaría en la necesidad de comprender a las personas que forman parte de la institución educativa, además de conocer el marco curricular y legal donde se irán a desenvolver (Cabera, Funes y Brullet, 2004; Feito, 2011).

## 2. Ideas sobre el método

Llevados por la intención de conocer la experiencia vivida por una estudiante de magisterio en la asignatura del prácticum I, nuestro propósito de investigación se centra en: a) comprender su comportamiento ante una situación que dificulta el desarrollo personal y profesional durante su proceso formativo. Y b) atender a las relaciones humanas y cómo éstas calan en la cotidianeidad y pueden incidir en su periodo de prácticas.

Sobre este particular, la investigada es una estudiante que ha manifestado un alto grado de madurez. Con la particularidad de querer resolver lo mejor posible la situación adversa, de soslayo, que vive su tutora en la escuela; pues le afecta. Lejos de indagar en el origen de la situación, ella le da la vuelta a la problemática y plantea sacar provecho a estas circunstancias. Más allá de que le pueda gustar, o no, el contexto y la experiencia vivida. Continuando con este parecer, la alumna es una persona calmada en sus maneras, mostrándose segura ante sus decisiones. Es argumentativa y asertiva. Dice que antes que discutir *me gusta escuchar a todas las partes*, aunque *en este caso, no he tenido ocasión. Lo que sí he*

podido es observar y ser testigo de situaciones que nada aportan a la educación y a mi formación. Igualmente, es comprensible y tiene reafirmada la decisión de ser maestra y, ahora, sabe de lo complicado de esta profesión donde las relaciones humanas son tan evidentes.

Con todo, la metodología cualitativa será nuestro referente. Así como la narrativa el modo de acceder a su parecer sobre cómo ha vivido su experiencia formativa en la práctica (Moriña, 2017). Estableciéndose el debate sobre cómo se sintió en vez de alumna en práctica, como una alumna de práctica. Una experiencia que le ha ayudado a crecer personal y profesionalmente. Y, por ello, su subjetividad será un aspecto imprescindible en la investigación. Ciertamente, daremos cobertura a las dos perspectivas fundamentales de la investigación cualitativa que según Sánchez (2004) son: conocer los contextos físicos y sociales.

La narrativa comparte la voz de la actuante y la erige en persona autorizada para dar a comprender (Landí y Sánchez, 2019). Del mismo modo que a través de la narrativa-biográfica aprendemos y visibilizamos la palabra de alguien que en este momento no conformaría parte de los discursos científicos disponibles. Una estudiante que llevó a cabo su prácticum I (asignatura obligatoria de tercero de la carrera de magisterio en educación infantil) en un colegio con una sola línea. Por lo que las maestras de esta etapa solo son tres, una por cada curso; aunque en el aula entren otras profesionales de la educación. Un colegio pequeño que tiene su continuidad con la etapa de educación primaria.

No sabemos con exactitud si compartiendo su experiencia narrada estaríamos en condiciones de "transformar el mundo" (Rivas, 2009: 29). Tal vez, alimentamos la certeza de que el mundo no nos siga cambiando a su antojo. La idea de conocer y comprender mueve y promueve esta investigación con la presunción de contribuir, en la medida de nuestras posibilidades y que nunca se nos interprete como un gesto de vanidad, para mejorar el prácticum y que la profesión de maestro sea un poco más justa. Pero, insistimos en ello, la finalidad es la de "entender una vivencia" (Mariezkurrena, 2008: 231) y compartirla con el lector.

Igualmente, cabría añadir que el instrumento que utilizamos fue la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011). Un momento empático generado a partir de preguntas y respuestas, inmerso en las premisas del procedimiento de la conversación. Según Vallés (2007, 37): "El arte de la conversación, aprendido de modo natural durante la *socialización*, constituye el mejor fundamento conceptual y práctico para el aprendizaje de las diversas formas de *entrevista cualitativa*".

En este sentido, se establecieron tres tiempos en la entrevista, organizado a partir de tres grandes tópicos siempre relacionados con el antes, el durante y el después de su experiencia en las prácticas. A partir de alguna que otra pregunta inicial el debate se continuó por, aproximadamente, una hora por sesión. Asimismo, la disponibilidad y generosidad de la informante fue completa. Ahora bien, lo que

pretendimos fue no abusar de su predisposición; además, hemos respetado su anonimato.

### 3. Por unos resultados

Una vez hemos conocido el método y a la informante, su parecer cobra especial relevancia. En un contexto poco habitual para las prácticas de magisterio, la chica narra que *ha sido una experiencia muy peculiar. Al principio estaba muy ilusionada pero, poco a poco, me fui desinflando. No quise dejar de ir, por los niños. Pero hubo días que me sudaban hasta las manos. No podemos dejar de pensar en la estudiante. La situación, al parecer, era de malestar generalizado en el colegio. Los docentes no se llevaban bien entre ellos y como nos cuenta la informante: No había bandos, yo quería saber quién iba con mi tutora y quién iba en contra de ella. Pero eran como reinos de taifas. Cada uno por su lado.* En un contexto de estas características es difícil empezar a sentirse a gusto y con predisposición para trabajar.

Unas relaciones laborales, completamente, rotas. Donde la maestra tutora se siente agobiada y a punto de desistir como docente. No obstante, da a entender que aguantará pues, en la voz de la informante, *ya le queda muy poco para jubilarse.* Y, en esta situación, de compromiso con la profesión se encuentra inmiscuida la futura maestra. No obstante, la propia estudiante de magisterio no tiene información de lo que ha sucedido y todo lo tiene que elaborar a partir de lo que observa. Desde el principio, las palabras no eran ofensivas y todo se traduce en un disimulo que roza la normalidad. Al parecer, *Mi maestra estaba hecha polvo. Habían días que creo que llegaba después de haberse pegado un buen rato llorando.* Y ante nuestra pregunta si había notado algo, su respuesta fue:

*Nunca me comentó nada y nunca noté nada en particular. Me dijo que contaría conmigo para todo y, luego, he deducido que contó conmigo para sentirse apoyada y tener testigo de lo que le pudiera suceder. Pero, insisto, es una suposición.*

Ante una situación de tal desagrado una joven ilusionada con la profesión de maestra entra en el colegio. Desde la teoría, en la facultad, se le hace hincapié en la importancia de las relaciones con los compañeros de profesión y que el diálogo es el hacedor para resolver los conflictos. Pero, en la realidad, los problemas están enconados y, al parecer, son irreversibles. Sobre este particular, ella se refiere como: *Increíble. Yo notaba que no se miraban y que cada una iba a lo suyo. En principio lo vi normal. Pero, luego, me dije que estaba pasando algo.* La estudiante, en una reunión a posteriori con su tutor/supervisor de la facultad, le comentó la situación pues todo se agudiza en el recreo, donde apenas había diálogo y se sentía sola. Mientras que otras compañeras del prácticum afirmaban que en la media hora del descanso se tomaban un café en la sala de profesores. Pero *en mi caso, la mayoría de los días estábamos en la fuente, después íbamos a la fila y, directamente, a la clase.*

Ante esta situación nuestra pregunta no puede ser otra que relacionarla con lo que aprendió. En este sentido, la chica hace alusión a:

*¿Aprender? Destacaría lo mucho que ha significado para mí este proceso. Que más que enseñanza y aprendizaje ha llegado a ser de crecimiento personal. Ahora sé lo que no quiero que me hagan. No lo permitiría y creo que no lo permitiría con otros compañeros y compañeras.*

Dice que sería capaz de denunciarlo *hasta en los medios de comunicación*. Habla de una situación *deshonesta* entre compañeras. Señala lo bonito de esta profesión pero somos, a veces, los profesionales los que *no sabemos comportarnos como personas de la educación*. Y hacemos hincapié en mantener la expresión "personas de la educación" pues, seguidamente, realiza la apreciación de *personas con educación*.

Apunta a que no cambiaría la práctica en ese colegio y con esa maestra. Se refiere a ella como una gran profesional. Probablemente, su comportamiento se debe a que *ya viene de vuelta de todo*. La práctica ha sido un *reforzamiento de lo que me gustaría ser de mayor*. Y sigue diciendo que:

*He aprendido más de lo que en un principio creía que iría a ser mi prácticum. He visto en el aula desde un conflicto entre los alumnos y como la maestra lo ha resuelto con una asamblea, permitiendo exponer a todas las partes sus hechos y pareceres. Y, también, he visto fuera del aula situaciones de relativa tensión.*

Con todo, la estudiante mantiene que su experiencia ha sido muy positiva. Desde hacer una nota informativa hasta estar presente en un debate, con tintes de discusión, ante un grupo mayoritario de padres y madres muy preocupados por una situación delicada que podría afectar, directamente, a sus hijos.

Por otro lado, mantiene que la maestra le permitió en todo momento tomar iniciativas en el aula. Tan solo requería de un poco de convencimiento. *Ella quería que le explicara las cosas antes de hacerlas*. Al parecer, la compenetración entre ambas fue muy acertada. Tal como se pone de manifiesto en:

*Aunque, sin discutir con ella, en varias ocasiones, me desaconsejó hacer unas actividades en el patio. En principio, no lo entendí y así lo reflejé en la memoria y lo que hice fue proponerla como una evidencia de aula. Pero ahora, lo entiendo.*

El patio era el lugar de encuentro de las clases. Y, a la vez, el espacio de recreo para los alumnos en donde se evidenciaban las relaciones humanas entre las compañeras. En este caso, los vínculos estaban rotos y era mejor *programar solo dentro de la clase, con nuestros niños*.

A todas luces, la futura maestra comienza a saber diferenciar entre teoría y práctica. Y consigue distinguir, perfectamente, entre querer y poder. Suscribe que *he madurado mucho con la situación que se vivía en el colegio*. Y continúa diciendo que, igualmente, *he sufrido mucho. Me iba a mi casa y, a veces, lloraba de impotencia. No*

*entendía por qué se le marginaba. Para concluir con: Al final, se perjudicaba a toda la clase y los niños no tienen culpa de nada. La estudiante de magisterio se refiere a que cuando se organizaba una salida, la única clase que no salía del centro era la suya y ese día el patio era un desierto; llegué a pensar que sucedía así porque eran los más pequeños. Al parecer, y según la informante, la dirección lo sabía.*

Ante esta situación preguntábamos por sí el tutor de la facultad le propuso cambiar de maestra. A lo que ella contestó que: *Sí, pero no iba hacerlo pues me gustaba su forma de trabajar y conmigo siempre se portó muy bien. Y, seguidamente, le volvimos a preguntar desde otra perspectiva: ¿Pero cómo aguantaste? Y la sencillez de la respuesta se ancló en nuestro discurso: Pues supe desde el comienzo que ella veía en mí mis ganas de ser maestra de infantil.*

La formación inicial, de la cual forma parte el prácticum, conforma una secuencia de situaciones de aciertos y posibles errores. Sobre esto último la maestra siempre aconseja a la joven. En este sentido, la chica se refiere al *error como parte del proceso; lo que debemos evitar son los errores irreversibles. Y, está claro que le preguntábamos sobre qué podría ser eso de 'los errores irreversibles'. Sobre este particular, la contestación se dirigía sobre las cosas que no se han aclarado y creerse que todos están contra de una. Más sería de lo habitual, la informante comenta que han debido pasar cosas muy desagradables. Prefiero no saberlas. Nunca las he preguntado y nunca ella me dijo nada. Lo peor es que se han normalizado estas relaciones anormales.*

La veterana maestra es una persona con resiliencia. Se trata de una luchadora que aguanta y disimula. Y tras un proceso de cambio, no vuelve al punto de origen sino que reaparece transformada. Una iniciativa que podemos estar de acuerdo, o no, con ella. Pero cabría decir que jamás mezcló las cosas. Supo diferenciar y *a lo mejor, las otras maestras, tenían menos pudor a la hora de disimular la antipatía. La estudiante de magisterio siempre se refiere a ella como una persona educada. No es que fuera poquita cosa; es que su carácter es así. De no querer complicarse la vida o estar en un lío-lío.*

La estudiante en prácticas dice que ha hablado mucho con su maestra sobre educación. Que siempre la ha respetado. Sostiene que su práctica ha sido un proceso que la ha engrandecido y *no lo cambiaría por nada del mundo. Ya que: Ahora no solo he aprendido a ser un poco mejor maestra sino que, también, mejor persona. Y mantiene que los niños son lo más importante pero que los familiares han de estar ahí. No son padres o madres de quita y pon. Hemos de contar con ellos desde el principio al final del curso; son parte activa. Y dice que: ahora no los veo como teoría sino como una posible realidad en el aula.*

Al cuestionamiento de cómo vivió la experiencia del prácticum, no duda en responder con un rotundo *no lo cambiaría; aunque no sé*

*si estaría preparada para el año próximo vivir la misma experiencia. Y matiza que mejoraría el sistema de elección del centro y la tutora, pues la asignación es casi al azar y se debería conocer más a la persona con la que vamos a trabajar. Ya que, es mucha la responsabilidad, que se asume, tanto personal como profesionalmente, en base a una relación nada o poco consolidada.*

Estamos ante una maestra quemada o, al menos, desilusionada por diversas circunstancias. Pero, igualmente, la alumna en práctica se refiere a que le comentaba persistentemente: *la cantidad de papeles que hay que rellenar en el programa Séneca. Y continuaba con ni te cuento lo que hay que aguantar. Poniendo de manifiesto que la jubilación podría ser su tabla de salvación.*

#### **4. Conclusiones**

Tras este recorrido por un supuesto entramado teórico, repleto de buenas intenciones acompañadas de citas bibliográficas. Después de una sucinta argumentación del porqué de la metodología narrativa en este modelo de investigación sobre el prácticum. Y una vez hemos compartido la voz de la informante, estamos en condiciones de establecer algunas conclusiones. Tal vez, antes de dar entrada a éstas, no estaría de más determinar que no son concluyentes. Pues las hemos elaborado como un resorte de planteamientos bienintencionados que, en vez de dar por finalizada la reflexión, mantienen el propósito de continuarlas.

En este sentido, las hemos redactados como unas conclusiones a modo de desenlacen que invitan a proseguir leyendo, reflexionando y aprendiendo sobre el prácticum en el grado de magisterio en infantil. Además, de continuar dándole protagonismo a la estudiante. Y no relegarla a que esto sea una experiencia solo formativa sino que vire en un quehacer para su crecimiento personal y profesional. Un modo de conocer y reconocerse en la profesión. Una forma de crecer en este oficio que tanto exige estar bien preparados y ser personas con una alta tasa de sensibilidad y responsabilidad. Quizás, sea el modo que hemos encontrado en establecer la diferencia entre ser un buen o mal docente de infantil.

La formación inspirada en el estudio ayuda, y mucho, al futuro maestro en su desarrollo profesional. Una formación inicial que se continuará con la formación permanente (Fuguet, 2007). Ahora bien, el quehacer reflexivo le beneficiará para el desarrollo de la creación de su propia teoría, a la vez, que le ayudará en la aprobación y validez de su labor en el aula. Pero, igualmente, la práctica le hará bien en sus planteamientos para crecer en la faceta humana y profesional.

A todas luces, el prácticum en esta estudiante de magisterio le ayudó en su crecimiento, tal como hemos narrado pero, no deja de ser, un punto y seguido en su formación. Tal vez, la manera más pertinente que pueda existir para romper la *rutinización* de la enseñanza-aprendizaje que se proporciona en el seno de la facultad.

En este momento, el prácticum se erige como el modo de aprender centrado en la acción reflexiva (Perrenoud, 2007). Es decir en aprender, sintiéndose coprotagonista, desde la acción y atendiendo a sus posibles consecuencias. Un aprendizaje situado en su contexto, con y entre personas.

El prácticum es el modo más idóneo de aterrizar en la experiencia profesional. Es darle curso a las posibles y más comunes problemáticas que se pueden producir en el seno y fuera del aula. Sean de tipo disciplinario o de motivación con el alumnado. En definitiva, es sentirse en un entorno real de aprendizaje, resolviendo aspectos cotidianos como la falta de aquel material, poner en valor determinado método de enseñanza y, sobre todo, atender a la diversidad. Además de conocer en primera persona las opiniones sobre la sobre carga de trabajo y responsabilidades que se le atribuyen a los maestros. Sin soslayar lo destacable que es comprobar los matices que existen en las relaciones laborales e, igualmente, tener presente lo importante que es contribuir a un buen ambiente con los familiares, inspirado en el respeto mutuo, la escucha o el diálogo. Y todo en el crisol de las pedagogías del y para el siglo XXI (Carbonell, 2015).

No lejos quedaría todo lo relacionado con el trabajo burocrático y la relación con la dirección y la administración educativa. No es baladí que se hable, extensamente, sobre el maestro quemado. A las consabidas responsabilidades de aula, se le han de aunar otras tantas de organización y seguimiento, que pasan por sistemas informatizados que en forma y tiempo exigen una concreción escrupulosa. Estamos hablando de la hiperregularización burocrática que agota o presiona al docente. Aquí la resiliencia se erige como la capacidad de sobreponerse ante la adversidad.

Junto al burnout o síndrome del docente quemado, hay que tener presente el mobbing u hostigamiento que acaba en acoso persistente y, en muchos casos, de forma encubierta (Rodríguez, 2013; Esteras, Chorot y Sandín, 2018). Sin eludir que en momentos concretos pueden llegar a generar situaciones de agresión física o verbal, o bien promover aislamiento con el consabido desgaste psicológico. En ocasiones muy determinadas, aparece el conocido bossing o acoso vertical del que tiene el poder hacia los otros trabajadores, propiciando situaciones muy desagradables.

El profesor quemado sufre y, a veces, su malestar es notorio. Se traduce en un vacío evidenciado a manera de agotamiento de los recursos personales, que va desde los físicos a los mentales, que quiebra cualquier intención por alcanzar determinada expectativa. La desgana se apodera del proceso y termina perjudicando, profundamente, las relaciones humanas con una apatía que lo invade todo, o bien se traduce en una corrosión que lleva a situaciones enfermizas. En el docente se rompen las relaciones humanas y se genera una despersonalización llegándose a anular o encapsular. Incluso, se puede producir un espectacular reduccionismo a nivel personal que tiene una importante determinación en el ámbito

laboral; pues termina con una importante pérdida de confianza y promoviendo, en ocasiones, un autoconcepto negativo de la profesión. Y tal como propone Rossellini (1979: 50) se ha de incentivar "Una educación que permita eliminar todas las ideas falsas, todos los prejuicios, todo cuanto nos aleja de la verdad, y barrer la hojarasca de sugerencias malsanas, de egoísmos, de vanidades y de celos que nos asalta".

Con todo, el futuro maestro está en práctica y no se ha de dejar invadir por todos las connotaciones negativas que la profesión pueda llegar a tener. La labor del tutor/supervisor desde la facultad ha de ser la de reconducir la mirada. Saber explicarle que eso existe y que está ahí. Pero que no ha de reproducir ese modelo insano. Antes de llegar a una situación tan indeseada como la desidia o el rechazo a la profesión de maestro, el diálogo y la ayuda por parte de especialistas, compañeros o sindicatos pueden ser de gran ayuda.

La experiencia que ha atesorado la futura maestra es crucial. No solo se ha enfrentado a la realidad del aula sino que ha compartido con una profesional su experiencia. La ficción dibujada o descrita en los apuntes de clase se da de bruces con esta evidencia que desgarrar, pero que le hace crecer. Claro está que el debate se genera a partir de si se está produciendo en el momento oportuno y con la intensidad deseada. No obstante, la interpretación que obtenemos es que su crecimiento ha sido diferente a los de sus otros compañeros de las prácticas. Ella ha asumido la responsabilidad de maestra en práctica y la de maestra (con mayúsculas), por las circunstancias que ya se pueden imaginar.

Una experiencia acumulada en la cual tuvo que saber redactar una nota informativa por una simple pediculosis y acompañar una reunión grupal con un claro componente explicativo por un motivo serio de salud en el centro. Pero, igualmente, a continuación de la reunión y la preocupación de los familiares, organizó junto con la maestra, una mesa redonda donde acudió la dirección del centro y una representante de la consejería de salud que, tras la exposición de los hechos, se debatió y se aclaró que no había mayor riesgo para el resto de compañeros de aula o del centro.

Una experiencia más allá de lo que en principio uno podría solicitar para el prácticum, ya que no pudo elegir a su tutora (y mucho menos las circunstancias en la que ella estaba); que no logró comunicar con su tutor de la facultad estas dificultades vividas en el aula. Sin embargo, llegó a suscribir el poder del diálogo. Comenzó a considerar al patio como un verdadero espacio para aprender con los alumnos y de los compañeros de profesión. E, incluso, se sensibilizó de lo que no se debe hacer o permitir como maestra. Mientras advirtió y admitió que la familia forma parte imprescindible del engranaje de la educación.

Pero las circunstancias fueron las narradas y la opinión de la informante fue: *Me hubiese gustado tener un prácticum como el resto de mis compañeros. Pero ahora, y después de todo, me alegro de lo*

*mucho que he aprendido. Y se reafirma en un rotundo: Quiero ser maestra de infantil.*

Ciertamente, aquel dicho que el aprender no ocupa lugar, no lo vayamos a discutir. Pero sí resta tiempo y hasta puede llegar a desgastar. Lo que no se ha de permitir es que, en relación con la universitaria, exista una invasión más allá de lo pertinente en las prácticas por parte de las problemáticas personales y en el centro. Además de que las responsabilidades excedan, como hemos corroborado, al alumnado en práctica. Pues estos estudiantes están en construcción dependiendo, todavía, de su formación inicial como futuros docentes (Vaillant y Marcelo, 2015). Y aquí hay que incentivar el desaprender... como aquello que no te vale para la vida, para la profesión de maestro. Y eso es lo que ha hecho nuestra informante: aprender pero, igualmente, desaprender y reaprender... con la práctica...

## Referencias bibliográficas

Balbás, M. y Fernández, J. (2015). *Atención a la diversidad en el Aula de Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo Universidad.

Ballesteros, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Madrid: UNED.

Cabrera, D.; Funes, J. y Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo: Los retos de la institución educativa (La escuela del nuevo siglo)*. Barcelona: Octaedro.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro: creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la interacción en el aula*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Comellas, M. (2007). *Escuela para padres: Las claves para educar a nuestros hijos*. Barcelona: Ariel.

Cyrulnik, B. (2009). *La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Domínguez, M.; González, R.; Medina, M. y Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *Revista Ensayos*, 30(2), 227-245. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/826>

Esteras, J.; Chorot, P. y Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Madrid: Pirámide.

Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.

Fernández Díaz, M.J., Rodríguez Mantilla, J.M. y Fernández Cruz, F.J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 85-101.

Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.

Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. *Revista de investigación*, 31(62), 107-124.

García, M.L. (2016). El Prácticum en la formación inicial del maestro. En S. Nieto (Ed.). *Competencias del profesional docente* (123-133). Madrid: Dykinson.

Gimeno, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Landí, M<sup>a</sup>. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, XXVIII(54), 227-242.

Latorre, M. (2011) El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>

Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233.

Martínez, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.

Prados, M.; Márquez, M. y Pauda, D. (2018). *Otra pedagogía en movimiento: Dialogando con la experiencia en la formación*. Almería: Universidad de Almería.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, I.; Herrera, D. (Coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, N. (2013). *Del mobbing al burnout*. Barcelona: Océano Ambar.

Rossellini, R. (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: escritos sobre cine y educación*. Barcelona: Gustavo Gili.

Subirana, V. 2015. *La pedagogía transformadora*. Madrid: UNED.

Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED*, 4, 66-84. <http://xurl.es/w4bbo>

Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

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

## **Herramientas tecnológicas para el seguimiento del alumnado en la FP dual**

### **Technological tools for monitoring students in FP dual**

**Jordi Brasó Rius**

Universidad de Barcelona  
jbrasorius@ub.edu

**Meritxell Arderiu Antonell**

Universidad de Barcelona  
marderiu@asesport.cat

Fecha de recepción: 03-09/2019

Fecha de aceptación: 23-11/2019

Brasó-Rius, J. y Arderiu-Antonell, M., (2019). Herramientas tecnológicas para el seguimiento del alumnado en la FP dual. *Revista Prácticum*, 4(2), 77-94. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.5>

## **Resumen**

Los cambios cada vez más rápidos en la sociedad implican también nuevos modos de hacer y actuar en el ámbito educativo. Los diferentes agentes tienen, por lo tanto, que adaptarse a estos avances. La formación profesional en modalidad de dual, juntamente con la relación entre el alumnado con la sociedad-entorno-entidades hace que el docente tenga que buscar nuevos modelos de formación y de seguimiento que pasan por momentos significativos de no presencialidad. El objetivo de la presente aportación pretende mostrar diferentes herramientas utilizadas en la FP dual para el ciclo de grado superior de Enseñanza y animación sociodeportiva. Se proponen las siguientes: *Banc Integrat de dades -BID-*, teléfono, correo electrónico, *Whatsapp*, *Google Drive* y *Google Classroom* -dentro del entorno *Google G suite* para centros educativos-. Se comprueba que la utilización de diferentes herramientas permite una tutorización-seguimiento del alumnado de modo integral y desde diferentes puntos de vista, lo que permite una atención más individualizada, real y también funcional. Se proponen estas herramientas para otros modelos de formación, aunque habrá que adaptarlas a las características propias de cada enseñanza.

## **Abstract**

The increasingly rapid changes in society also imply new ways of doing in the educational field. The different agents have, therefore, to adapt to these advances. Vocational training in dual modality, together with the relationship between students and society-environment-entities, means that the teacher must look for new training and monitoring models that go through significant moments of non-attendance. The objective of this contribution aims to show different tools used in dual FP for the higher degree cycle of Teaching and socio-sports animation. The following are proposed: *Banc Integrat de dades -BID-*, telephone, email, *Whatsapp*, *Google Drive* and *Google Classroom* -within the *Google G suite* for educational centers-. It is verified that the use of different tools allows a tutoring-monitoring of the students in an integral way and from different points of view, which allows a more individualized, real and functional attention. These tools are proposed for other training models, although they will have to be adapted to the characteristics of each teaching

## **Palabras clave**

Formación dual, formación profesional, tutoría, TIC

## **Keywords**

Dual training, vocational training, mentoring, ICT

## **1. Introducción**

En una sociedad que especializa e hiperespecializa —y con poca humanidad y moralidad (Morín, 2001; Riemen, 2017)—, es seguramente función de los centros educativos promover una idea de globalidad, un modelo humanístico general que de unas bases al alumnado para que, en un futuro puedan, efectivamente, especializarse, pero sin perder la relación con la sociedad y con el entorno (Brasó, 2018). Y esta tarea se complica cuando se analizan los currículums escolares, bien específicos y con poco margen operacional por parte del docente, por ejemplo. En esta línea, en el ámbito educativo, y aunque desde diferentes entornos se hable de generalizar, de proyectos, de competencias, cuando se entra en las aulas se encuentran centros educativos bien especializados: separaciones por cursos, distinciones por materias, materias que empiezan y terminan puntualmente, evaluaciones bien concretas con infinidad de calificaciones, profesores especializados, grupos de niveles, o currículums poco transversales. Por todo ello, un cambio de modelo, más competencial y emancipador (Meirieu, 2003), que sea real —y no solo un ideario— pasa por una formación del profesorado, y tiene que continuar por un cambio organizativo-metodológico. Y todo se tendría que enmarcar en una nueva concienciación y sensibilización de todos los protagonistas del entorno educativo (Arderiu, Brasó, 2019a).

Asimismo, en la sociedad y la educación actual hay que sumarle el factor tecnológico, un hecho real, y la cada vez más cantidad de tiempo utilizado delante las pantallas de ordenador, los móviles, las tabletas, etc., y la cada vez menor relación entre el docente y el alumnado. También es una evidencia que la relación, práctica —y crítica— con el mundo real es quizá un elemento clave para poder empezar a ser humanos y educar en una idea humanística. Por todo ello, también parece obvio y necesario que traspasar los muros de las instituciones educativas para adentrarse en diferentes entornos sociales —laborales, culturales, de ocio, de asociacionismo y cooperación...— puede aportar un valor añadido a los modelos escolares y a la formación del alumnado como un ciudadano crítico. Y en estas cuestiones es básico recordar que el alumno, al fin y al cabo, aprende por sí solo, por su propia voluntad, y que lo único que el docente puede hacer es darle estímulos y recursos para que aparezca en él la motivación por el conocimiento (Meirieu, 2003).

¿Pero cómo se puede aplicar este modelo en un centro escolar, donde cada vez hay más regulaciones —a modo de decretos, leyes, directrices, normas, indicaciones, sugerencias... pero también temporalizaciones y horarios bien definidos-diseccionados a modo de fábrica (Tomé, Tonucci, 2013)— que impiden la potenciación de esta globalidad, y donde se pretende una uniformidad pedagógico-escolar en todo el territorio? Y una segunda cuestión: ¿en caso de poderse hacer, como se tendría que llevar a cabo el seguimiento?

La presente aportación pretende hacer frente a estos retos, y fomenta una educación de calidad, rica y a la vez global, competencial, y crítica (Brasó, Torrebadella, 2018). Y aunque tenga en cuenta todas las prescripciones administrativas, la voz e ideario de los docentes y del alumnado han sido los factores principales para llevar a cabo la propuesta.

La experiencia se ubica en el ciclo formativo de grado superior de la familia de actividades físicas y deportivas; concretamente los estudios que llevan al título de técnico superior en enseñanza y animación sociodeportiva –en la comarca del Vallès Occidental, en Cataluña–. Se propone un modelo de formación profesional dual en la mayoría de los casos, en modalidad intensiva, es decir, que los alumnos pasan una temporada fuera del centro educativo (Arderiu, Brasó, 2019b). Por todo ello, el seguimiento y tutorización o, mejor dicho, la relación entre el docente, el discente, la entidad y el centro educativo será bien diferente al modelo convencional, donde el aprendiz combina regularmente –semanalmente– la formación en la entidad-empresa y el centro educativo. El elemento no presencial pasa a ser clave, hecho que también implica una formación del alumnado, pero también de los tutores de empresa y, como no, de los docentes (Arderiu, Brasó, 2019a). Todo ello es, en definitiva, un ejemplo más de muchas otras experiencias realizadas con éxito relacionadas con la formación en centros de trabajo y/o con el uso de herramientas tecnológicas (Bartolomé, Cantón, Moral, 2017; Cebrián, 2018; González-Brignardello, Méndez, 2017; Lentzen, 2016; Romero-Montero, Torrebadella, 2018). El objetivo de la presente aportación es, por lo tanto, mostrar diferentes herramientas para hacer un seguimiento del alumnado en el centro de prácticas eficiente, de calidad y, en definitiva, competencial. En el caso que nos ocupa, la propuesta surge de una necesidad. Y es quizá partir de estas necesidades lo que puede mejorar y replantear la educación. De este modo, entendiendo el hecho educativo adaptable al alumnado, al centro, a los recursos... las propuestas y resoluciones diversas tienen que revisarse cada curso.

La necesidad de este seguimiento del alumnado de forma no presencial es indispensable para el modelo-proyecto de formación profesional dual propuesto para el ciclo de enseñanza y animación sociodeportiva. Los estudios incluyen parte de una cualificación profesional y, por lo tanto, una competencia, en el ámbito turístico en la línea que establecen estos nuevos estudios –y según el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*<sup>1</sup>– y las competencias que el

---

<sup>1</sup> Para más información se puede consultar el catálogo en: <http://incual.mecd.es/ca/bdc> [consulta el 28 de agosto de 2019].

alumnado debe tener para este sector<sup>2</sup>. Es un hecho evidente que la animación deportiva y turística implica una estada en la empresa intensiva. Además de no ser viable un modelo en el que el alumno alterne las clases en el centro educativo con las prácticas en la empresa, tampoco tiene sentido si lo que se busca es que el aprendiz tome contacto real con este tipo de entorno, y de un modelo –turístico– que sustenta económicamente Cataluña y España. Por todo ello, la propuesta del centro es esta formación profesional intensiva (Arderiu, Brasó, 2019b).

## 2. Marco teórico

Los nuevos métodos educativos han dejado al docente en otro nivel y estatus de no protagonismo —o si más no de menos protagonismo— del proceso de enseñanza y aprendizaje, en favor del alumnado (Bernardo, 2007). Es este último el que representa que debería construir su propio aprendizaje y que el docente fuese, de modo ideal, un guía, un asesor que resolviese dudas, ofreciendo preguntas o cuestionando temas. Y aunque no signifique que el profesorado no tenga que impartir conocimiento en determinados momentos, lo que sí que hay que tener en cuenta es que habrá que potenciar un trabajo competencial, eficiente, con relaciones con la sociedad —que también sea dicho, es una metodología ya practicada en la Escuela Nueva a finales del s. XIX e inicios del s. XX (Brasó, 2015)—. Sea como sea, hay que buscar la mayor enseñanza de calidad posible y este proceso pasa, entre otras cosas, porque el alumnado “vivencie” experiencias educativas. Y algunas de estas vivencias podrán desarrollarse en el centro escolar, en las aulas, en los pupitres, pero muchas otras —seguramente la mayoría— solo podrán adquirirse fuera de la clase, fuera de los muros, lejos del edificio educativo. Y es que el centro educativo debería ser el propio entorno-sociedad, próximo y lejano, con sus habitantes, sus entidades, sus comercios, sus parques, etc. Por lo tanto, se hace indispensable que cada vez más la escuela supere la propia escuela y que el centro educativo sea esta sociedad-entorno, con la cual habrá que cooperar, relacionarse, pero también cuestionar y criticar —aunque somos conscientes nuevamente de las trabas burocráticas y requisitos legales para que el alumnado pueda salir del centro—. Y la función del docente tendrá que ser la de organizar y coordinar todo este nuevo marco educativo.

Asimismo, hay que hacer frente a un mundo especializado e hiperespecializado, en el que los conocimientos se convierten así en muy concretos. Aunque tiene diferentes ventajas, se pierde la visión global y

---

<sup>2</sup> Para más información se puede visualizar el currículum en: <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/professionals/fp/titolsloe/actifsesportives/> [consulta el 28 de agosto de 2019].

holística. Los centros escolares tendrían, por lo tanto, que hacer frente a estos retos ofreciendo estímulos de diferente tipología y de diferentes ámbitos. Y más si se tiene en cuenta la tecnologización de la sociedad. Las pantallas de ordenador, las tablets y principalmente los teléfonos móviles han aparecido para todos y en todos los sitios. Y, por lo tanto, el transhumanismo aparece de modo imponente en pleno siglo XXI (Diéguez, 2017). Es un factor, por lo tanto, para tener en cuenta y con el que habrá que convivir. Con ello, también las diferentes aplicaciones, aplicaciones y redes sociales están inmersos en la sociedad, y en los jóvenes. Por todos estos motivos, habrá que tratar con esta nueva y cambiante sociedad y, por ello, la función docente pasa a ser radicalmente diferente a la de hace unas décadas.

Para plasmar a la práctica toda esta realidad, para la formación profesional, el aprendizaje del alumnado en empresas y la formación profesional dual pueden adaptarse a este paradigma. Por este motivo, la tutorización y seguimiento de este alumnado se ha convertido en sí en una nueva metodología y un elemento clave, la cual, tiene que ser útil para todos, con la idea de desarrollar las diferentes competencias. Incluso en el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, esta tutoría debe ser un proceso integral donde el docente pasaría de transmitir conocimientos a motivar y posibilitar el aprendizaje del alumno (Consejo Escolar del Estado; Giner, Muriel, Toledano, 2013; Marhuenda, Cros, Giménez, 2001).

Los campus virtuales y los foros –de diferente tipología: colaborativos, de debate y discusión, a tiempo real, etc.– son herramientas válidas para esta función de tutorización, las cuales hay que adaptar y utilizar según las necesidades de este seguimiento –creando a menudo autoevaluaciones, rúbricas o cuestionarios (Alcina-Cuadet, 2002; Romero, Saiz, Verdú, Vicedo, 2004; Torres, Perera, 2010)–. Son herramientas que permiten una flexibilidad en relación con la temporalidad en la que se aporta información, lo que permite una adaptación por parte de las personas implicadas (Ferrero, Alda, 2005). Pero tampoco hay que menospreciar las tecnologías que el alumnado utiliza, como son el correo electrónico, las aplicaciones –como *WhatsApp*, *Twiter...*–, las videoconferencias o todo el uso de imágenes, para mostrar sus vivencias –como *Instagram* o *Facebook*–.

Todas estas herramientas bien organizadas y utilizadas permitirán adaptarse a estos nuevos cambios y a la vez permitirán hacer un seguimiento del alumnado real, fiable y desde diferentes puntos de vista, incluyendo texto, vídeo e imágenes, tanto de manera instantánea, como en un tiempo no sincrónico. A la vez todo ello tiene que fomentar un modelo competencial donde intervenga la autonomía, la autogestión y la responsabilidad del alumnado.

### **3. Método**

### 3.1. Participantes

Los participantes fueron 12 alumnos mayores de edad —6 chicos y 6 chicas— de 1r curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Enseñanza y animación sociodeportiva del Instituto Agustí Serra i Fontanet, de Sabadell (Cataluña). Este alumnado se incorporó en el modelo de formación dual. Se distribuyeron entre cuatro de las entidades de las cuales el centro educativo había establecido esta posible colaboración. Tres de las cuatro entidades tienen la sede en Cataluña. La otra la tiene en Madrid. Asimismo, hay dos entidades del sector del turismo que operan tanto en Cataluña como fuera de ella. Este último factor es un valor añadido en la formación del alumnado ya que le permite poder hacer una estada en la empresa en otras zonas geográficas del territorio español, y se aleja de su zona de confort, cercana a su domicilio. Por lo que hace referencia a las características concretas de las entidades hay que distinguir entre las entidades con un perfil deportivo y extraescolar —las cuales se caracterizan por ofrecer actividades durante todo el curso—, y las del sector de la animación —que tratan con clientes en período de vacaciones de turismo familiar—. En el primer de los casos, la preparación de sesiones de educación física de base y de iniciación deportiva, juntamente con la gestión deportiva y la organización de jornadas y eventos deportivo-recreativos son las tareas principales para realizar. En el caso de las entidades del sector turístico, las tareas para el alumnado son mucho más globales. Desde un inicio abren el hotel o camping, hacen las gestiones pertinentes, compran y preparan el material e instalaciones... para el inicio de la actividad turística y, una vez iniciado el funcionamiento, hay que programar el día a día con talleres familiares e infantiles, fiestas deportivas, actuaciones nocturnas, animaciones acuáticas y todas las actividades de gestión y de mantenimiento de instalaciones para un buen funcionamiento durante los meses de apertura de la instalación.

### 3.2. Contexto

A causa de un seguimiento des del centro educativo de modo no presencial —partiendo, en la mayoría de los casos, de un modelo de formación dual intensivo, al menos parcial, en el que el alumnado se incorporaba a jornada completa en la empresa—, se ideó un modelo de relación entre el centro, los docentes tutores, los tutores de empresa y el alumno a partir de diferentes herramientas tecnológicas. Todo ello aparece en un contexto donde el equipo directivo dio el consentimiento y promovió también llevar a cabo una propuesta de esta tipología y un equipo docente integrado en el uso de este tipo de metodología. Se apostó, por lo tanto, por un modelo de formación novedoso y que,

aunque laborioso, implicaba una formación integral por parte del alumnado.

El centro educativo se ubica en Cataluña, concretamente en Sabadell, en un barrio periférico de perfil socioeconómico bajo. Este es un elemento a tener en cuenta para potenciar estos modelos de formación profesional ya que permiten una alta inserción laboral. El Instituto es además un CAEP –Centro de Atención Educativa Preferente–, por lo que la tipología del alumnado requiere más recursos educativos que un centro ordinario. Ofrece educación secundaria, bachillerato, ciclos formativos de diferentes familias profesionales –administración, comercio, artes gráficas, electricidad y actividades físicas y deportivas–, las enseñanzas deportivas de salvamento y socorrismo, el curso de Preparación para la Incorporación al Grado Superior y un Programa de Formación e Inserción<sup>3</sup>.

### 3.3. Herramientas

De las diferentes herramientas posibles a utilizar, se acordó entre el equipo docente que para el ciclo formativo y el tipo de formación profesional en concreto se utilizarían diferentes tipos de instrumentos [tabla 1]. Así, además del uso del *Banc Integrat de Dades –BID–* que marca curricularmente el Departament d’Educació en Cataluña<sup>4</sup>, también se utilizaron las comunicaciones tradicionales telefónicas y de correo electrónico. A la vez, la aplicación de *Whatsapp* –tanto a nivel particular como para crear grupos–, y todo el conjunto de herramientas de la plataforma *Google G Suite* para centros educativos fueron utilizadas –Drive, Fotos, Sites, Classroom–.

Herramienta	Icono	Utilidad
<i>Banc Integrat de dades –BID–</i>		Determinar la asistencia Valorar el cumplimiento de las actividades Elaborar textos cortos sobre la FCT
Teléfono		Realizar conversaciones relacionadas con el seguimiento, las problemáticas, etc.

<sup>3</sup> Para consultar las características del centro se puede visualizar su web: <http://www.xtec.cat/iesagustiserra/>

<sup>4</sup> Se puede consultar en el siguiente enlace: <http://queestudiar.gencat.cat/web/.content/home/estudis/fp/centres-treball/normativa/normativa-formacio-centres-treball.pdf> [consulta el 2 de septiembre de 2019]. Asimismo, se pueden visualizar tutoriales en: <http://soc.empresaformacio.org/tutorials/> [consulta el 2 de septiembre de 2019].

Correo electrónico		Realizar textos con informaciones, reflexiones y consultas Añadir imágenes, vídeos y enlaces.
<i>Whatsapp</i>		Crear grupos-foros de información Añadir fotos Añadir vídeos Hacer audios Elaborar textos cortos
<i>Google Drive</i>		Almacenar y visualizar todo tipo de documentos: textos, imágenes, vídeos
<i>Google Classroom</i>		Elaborar texto a partir de tareas Añadir imágenes contextualizadas a partir de tareas
<i>Google Sites</i>		Elaborar una página web con textos con imágenes, vídeos, links, etc. según la organización y preferencias del usuario-alumnado
<i>Google Fotos</i>		Añadir imágenes Añadir vídeos Elaborar álbumes

Tabla 1, Herramientas utilizadas para el seguimiento y tutorización del alumnado en su formación en los centros de prácticas en la modalidad de dual. Fuente: Elaboración propia

La herramienta mas significativa por lo que se refiere al seguimiento durante todo el proceso fue la *app Whatsapp*. Además de ser utilizada por todo el alumnado de modo regular, tiene unas ventajas que la hacen indispensable. Así, el poder comunicarse con el alumnado y con el tutor de prácticas –y viceversa– de modo no sincrónico, permite ser una herramienta eficiente y rápida. A la vez se le añade la ventaja de poder incorporar información tanto de textos, como de imágenes, de audios y vídeos. Todo ello conforma un seguimiento que supera el simple contacto telefónico o los envíos de correos electrónicos. Y finalmente hay que destacar una comunicación no formal entre alumnos y entre alumnos y progenitores que facilita el día a día en la empresa.

Asimismo, los programas más tradicionales, ya sean los procesadores de texto, las hojas de cálculo o los programas para hacer

presentaciones, también fueron manejados en diferentes momentos. A la vez, fueron utilizados otros programas del entorno *Google G Suite*, como el *Google Calendario* —que se integra automáticamente en el *Google Classroom*— o el *Google Forms*, en diferentes momentos del curso.

### 3.4. Procedimiento

Aunque el tercer trimestre escolar es el punto de inicio recomendable para la formación profesional en modalidad de dual, desde el inicio del curso escolar se explica y se ofrecen tutoriales al alumnado para trabajar con el entorno *Google G Suite* para centros educativos (Gonzalo, 2018), que es la plataforma principal que se utiliza en el centro<sup>5</sup>. Este aspecto es clave ya que los conocimientos de actuación en este espacio se van adquiriendo desde el mes de septiembre y, cuando el alumnado empieza sus prácticas dualizadas, ya comprende y sabe utilizar todas las aplicaciones que este entorno ofrece. Asimismo, la formación y orientaciones que se dan a los alumnos relacionadas con el mundo laboral son frecuentes a modo de visitas de diferentes empresas —que detallan su ámbito de actuación, que explican lo que buscan de los trabajadores, o que informan sobre su organización, estructura, selección de personal, etc.—, de cursos de formación, y de formaciones relacionadas con elaboraciones del currículum y modos de actuar en una entrevista.

Juntamente con este proceso, la tarea de los docentes implica la búsqueda, contacto y colaboración con posibles entidades, tanto del entorno próximo como lejano, que estén dispuestas a acoger alumnado de formación profesional en esta modalidad de dual. Es clave que estas empresas, asociaciones, fundaciones... puedan ofrecer al alumnado una estada en la empresa que permita cumplir el plan de actividades del ciclo formativo para que, una vez finalizadas las prácticas, haya cumplido los objetivos curriculares propuestos y se haya ayudado en el fomento de las competencias básicas y claves, tal y como el currículum del ciclo dicta. Este proceso de colaboración necesita una relación entre docentes, empresa, equipo directivo y el *Departament d'Educació*, por lo que implica lentitud y poca eficiencia para poner en coordinación todas las partes implicadas.

Una fase posterior es analizar por parte del centro educativo, los posibles perfiles del alumnado, sus aptitudes, sus motivaciones, su actitud, su perfil académico... y por parte de las entidades, las posibles

---

<sup>5</sup> Entre otros recursos se utiliza el elaborado por docentes del propio centro y que utiliza el *Departament d'Educació* también para la formación docente: <https://sites.google.com/asesport.cat/informatica/inici> [consulta el 2 de septiembre de 2019].

ofertas de plazas que puedan ofrecer. Posteriormente, se entra en un proceso de selección del personal, que implica la elaboración del currículum vitae o la preparación de entrevistas, por parte del alumnado y del centro; y por parte de la empresa, la búsqueda de los perfiles que consideran más apropiados. Es en este momento que se empiezan a hacer reuniones y tutorías con los padres de los alumnos que, aunque son mayores de edad, dependen económicamente aun de sus progenitores. Se resuelven dudas y se aporta información detallada en relación con todo el proceso formativo.

Una vez que el alumnado ha sido seleccionado aparece la tarea, principalmente del docente, como concededor del procedimiento y tutorización, de formar al alumnado y a la empresa —y sus tutores de empresa— para un óptimo seguimiento. Esto implica un primer nivel de conocer y saber utilizar el programa *QBID. Banc de Dades integrat*, pero además entender el modo de hacer el seguimiento según la filosofía del ciclo formativo en el centro educativo. Este aspecto pasa por aplicar las diferentes aplicaciones ya conocidas del entorno *Google G Suite*, entre otras cuestiones. Por lo tanto, se detalla al alumno como tiene que ser el seguimiento. A modo de detalle, tiene que utilizar regularmente:

- el contacto directo con el centro y su tutor en los momentos claves, ya sea cuando se incorpora al centro, detallando estos inicios, cuando le ubican y le detallan las tareas a desarrollar, cuando finaliza las prácticas y cuando surge cualquier tipo de incidente. Este contacto, aunque normalmente es por la aplicación *Whatsapp*, también puede ser por correo electrónico, por llamada telefónica o por videoconferencia.

- el uso de imágenes, vídeos explicativos, audios, etc. en momentos que el alumno considere significativos, o al menos de manera regular cada semana. En este procedimiento el alumno tiene libertad para utilizar más o menos aportaciones. Lo importante es que a partir de sus vivencias pueda plasmar el trabajo hecho. Este aspecto es clave en un mundo tecnologizado y donde el alumnado utiliza estos recursos frecuentemente, y los domina a la perfección.

- finalmente, en un aspecto más formal, hay que realizar las diferentes tareas propuestas por el equipo docente, en un *Google Classroom* específico para el alumnado que ha optado por esta formación dual. Las entregas son regulares, diversas y acordes con el plan de actividades. Además de poder visualizar un seguimiento, se proponen tareas para que el alumnado vaya comprendiendo la globalidad de la entidad o empresa en la que se encuentra.

Asimismo, en finalizar la formación en la empresa se propone al alumnado un trabajo final para reorganizar toda la información aportada. Este documento de síntesis final no se limita a un simple trabajo en un documento de texto, sino que se pretende que organice toda la información y que utilice todas las herramientas informáticas que ya utilizó y que tiene disponibles. Este aspecto permite visualizar en

mayor detalle toda la formación. A la vez, se le propone explicar su estada y todo el procedimiento de formación al nuevo alumnado que empezará la dual, con sus aspectos positivos, pero también con todos sus problemas y aspectos negativos. Incluso, no se descarta una posible futura tutorización entre iguales, con alumnos que hayan experimentado la formación profesional dual como tutores del nuevo alumnado (Giner, Muriel, Toledano, 2013).

### **3.5. Evaluación**

La evaluación y valoración de las herramientas se hizo a partir de diferentes agentes:

- a) A partir de los tutores de la empresa
- b) A partir de los docentes-tutores de los alumnos
- c) A partir del equipo docente del ciclo formativo
- d) A partir de las valoraciones del alumnado
- e) A partir de las valoraciones del equipo directivo

Cada uno de estos protagonistas aportaron sus reflexiones, anotaciones, incidencias, dudas y sugerencias en torno a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, además de poder obtener una evaluación del alumnado, también se conseguía una evaluación del propio proceso de aprendizaje y, como no, de las tareas-acciones de los diferentes tutores y figuras que habían intervenido en toda la formación. Y en la mayoría de los casos, se utilizaron las diferentes herramientas disponibles para poder obtener estas informaciones.

Por lo que hace referencia a las tareas evaluativas del alumnado, las actividades en la plataforma de *Google Classroom* del entorno *Google G Suite*, fueron el instrumento principal que se utilizó. Hay que destacar que esta plataforma ya la utiliza el alumnado en la mayoría de los diferentes módulos del ciclo formativo, por lo tanto, la formación inicial que se dio queda reforzada con el uso regular de este entorno educativo. Por lo tanto, en el momento que el alumnado empieza su formación en la empresa tiene un gran conocimiento sobre el uso de *Google G Suite*.

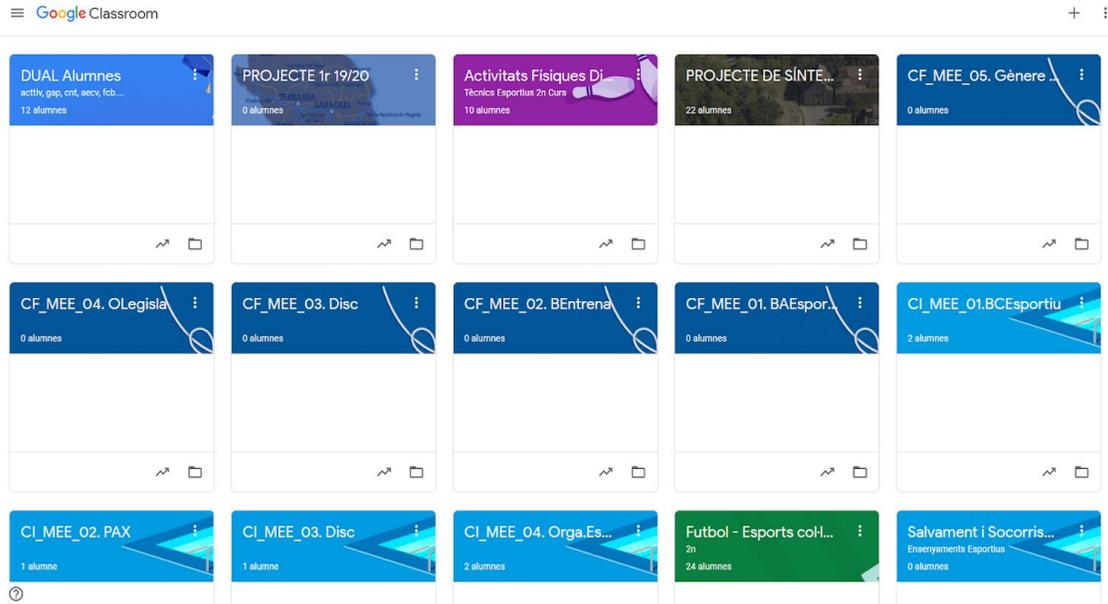


Imagen 1: Visualización de las diferentes clases virtuales del entorno *Google G Suite* para centros educativos, con el *Google Classroom* de DUAL Alumnes, en primer término.

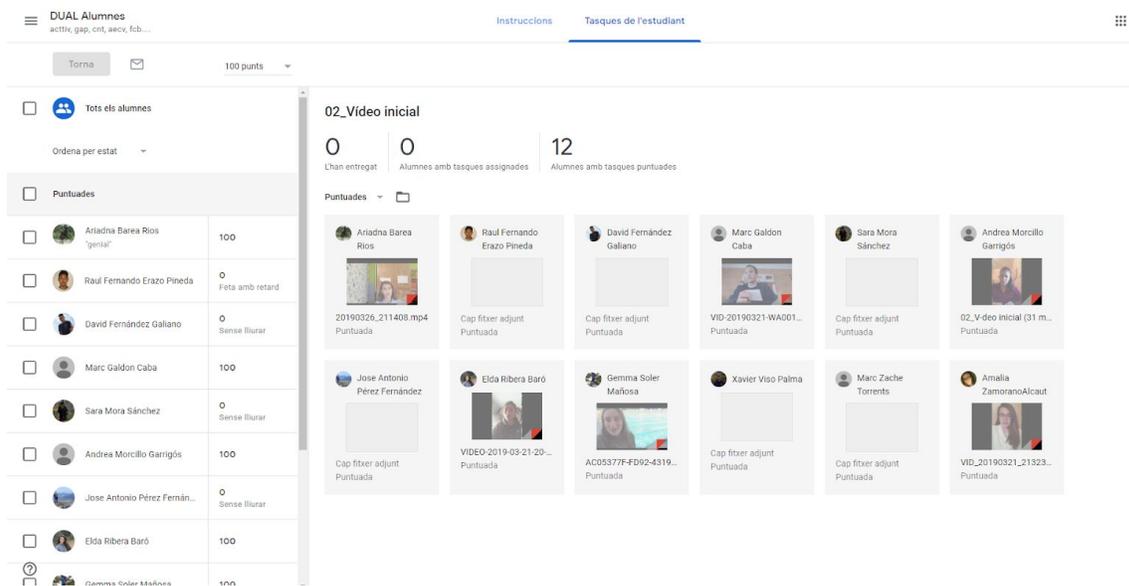


Imagen 2: Visualización del *Google Classroom* de la Formación Profesional Dual, como docente, con una actividad de autofilmación de vídeo de cada alumno y la calificación de la actividad

Todo ello sirvió para poder comprender si el plan de actividades del alumnado se había cumplido, y en qué términos. También se pudo

visualizar todo un conjunto de sensaciones, emociones, problemas... que el alumnado experimento en diferentes momentos de su estada en la empresa. De este modo, tanto las herramientas, como todas estas valoraciones que implicaban a todos los agentes del proceso educativo permitieron conformar una evaluación bien detallada y una calificación objetiva, fiable y justa.

## 4. Resultados

Los resultados, validados en grupos de debates y discusiones grupales (Gila, 2009; López, 2010) por parte del alumnado, los tutores de la empresa, el equipo docente y el equipo directivo, muestran pertinentes las herramientas utilizadas. El uso de diferentes aplicaciones y plataformas permiten diferentes tipos de contactos —visual, auditivo, en vivo o no...—. Toda esta información permite tener más detalle de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno en la empresa. Así, el seguimiento a partir de las diferentes tareas, juntamente con las grabaciones de voz, las filmaciones, las fotografías, los debates, las reflexiones, las apreciaciones entre alumnos y docentes, y el simple contacto telefónico permiten un seguimiento integral de toda la estada en la empresa.

De todas formas, se visualiza a menudo un exceso desorganizado de información y un cuestionamiento de determinadas tareas propuestas. Por todo ello se pretende que las herramientas a medida que se van desarrollando propuestas de esta tipología se vayan adaptando y utilizando de modo más eficiente para poder relacionarse y entender la evaluación como un conjunto entre docentes, empresa y alumno. Esta variabilidad y exceso de información, sea como sea, es el *modus operandi* en el siglo XXI. Por lo tanto, a partir de este aspecto se ha pretendido posteriormente darle un orden, una coherencia en modo actividades-tareas y de trabajo de síntesis final.

También es de relevancia que en algunos casos las herramientas utilizadas quedan limitadas a causa de factores externos como son la cantidad de horas de trabajo y el cansancio del alumnado, y también la poca disponibilidad de una red wi-fi.

Asimismo, se visualiza un seguimiento del docente en todo el proceso formativo en la empresa —y por lo tanto el uso de estas herramientas para el contacto con el alumnado—, lo que significa que no disponga de un período vacacional completo.

Finalmente, con las herramientas utilizadas se comprueba una pertinencia e idoneidad de este tipo de aprendizaje, completo y competencial, y que se adapta a las exigencias educativas del siglo XXI por su carácter **transferible**, real y de calidad.

## 5. Conclusión

Las nuevas tecnologías son herramientas que utilizadas pertinentemente pueden dar un valor añadido a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Si a este aspecto le sumamos la cada vez más no presencialidad del alumnado en las aulas por este tipo de aprendizaje virtual o simplemente la incorporación en la enseñanza del modelo de formación en modalidad dual se comprueba que habrá que tratar estos nuevos modelos educativos en las aulas. La experiencia pionera de formación profesional dual en modalidad intensiva ha hecho indispensable el uso de este tipo de seguimiento. Los resultados muestran que el uso de diferentes herramientas permite adaptar el propio proceso de tutorización según las necesidades y limitaciones en cada momento de los agentes implicados.

El exceso de información es un aspecto que para futuras experiencias deberá tenerse en cuenta y reorganizarse, hecho que también pasa por este tipo de reflexiones si la tutorización quiere desarrollarse para otras familias profesionales y otros niveles de enseñanza. De todas formas, es básico adaptarse al alumnado y a su modo de organización. Y es que vive inmerso en un mundo con muchos datos, con imágenes que cuelga, que sigue, con vídeos, con diferentes apps, etc. Por todo ello, bien canalizadas todas estas informaciones pueden aportar una documentación detallada y holística de su proceso de aprendizaje; siempre teniendo en cuenta el aspecto formal, la redacción y la coherencia en las aportaciones, hecho que no tiene que perderse y en el que el docente tendrá que exigirle al alumnado estas cuestiones en las que están menos habituados.

Otra justificación por poner este modelo de seguimiento son las indicaciones y orientaciones que hay que ofrecer al alumnado, y que con el programa de seguimiento *Banc Integrat de dades –QBID–* no es suficiente. Este programa solo permite recoger la asistencia, detallar si se ha cumplido el plan de actividades, y añadir breves anotaciones relacionadas con este cumplimiento del plan de trabajo.

Con todo este modelo que ofrecemos se pretende conseguir una visión global y detallada del proceso de aprendizaje del alumnado y se busca una relación entre profesorado, alumnado y entidades, y cualquier otro agente educativo. Se busca, por lo tanto, una eficiencia con informaciones significativas y, en definitiva, se pretende una enseñanza competencial para que el discente pueda integrar todo este conjunto de experiencias y aplicarlas en futuros momentos de su vida como ciudadano.

De todas formas, todo este uso tecnológico tendrá sentido siempre y cuando la formación del alumnado sea de calidad, por lo que se requiere una búsqueda de entidades óptimas que permitan ir dando responsabilidad al alumno, hacerle partícipe de su modelo empresarial, y que vaya descubriendo los diferentes puestos, cargos y funciones que puede ocupar. Este es un factor indispensable para que estas

herramientas que permiten el contacto con el alumnado y la entidad tengan un sentido real y, en definitiva, que sean útiles.

Finalmente, hay que destacar que el constante cambio y necesidad por generar nuevos entornos educativos adaptados a la sociedad hace que toda esta propuesta sea solo el punto de inicio de nuevas formas de relacionarse con los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, todo ello tiene que ser ni más ni menos un punto de inicio para la promoción de nuevas metodologías educativas. Se propone, por lo tanto, transferir a otros ámbitos este modelo de seguimiento. Así, en un primer término, cualquier ciclo formativo puede utilizar este modo de proceder, tanto en propuestas dualizadas como en las diferentes formaciones en los centros de trabajo. A la vez, el uso de estas herramientas puede tenerse en cuenta tanto en los institutos –por ejemplo, en proyectos relacionados con las prácticas en el extranjero, los Erasmus, o los intercambios–, como en las universidades –en las diferentes opciones que se ofrecen de formación que implican la no presencialidad del alumnado–. Como conclusión, la facilidad de seguimiento y nivel de concreción serán, de bien seguro, necesarios para una buena gestión educativa; y las herramientas como las que hemos detallado pueden ayudar a estas tareas.

## Referencias bibliográficas

Alcina-Caudet, M. (2002) Tutorizar trabajos terminológicos en un entorno virtual de trabajo colaborativo. *Sendebarr*, 13 (separata), 169-181.

[https://www.academia.edu/736108/Tutorizar\\_trabajos\\_terminol%C3%B3gicos\\_en\\_un\\_entorno\\_virtual\\_de\\_trabajo\\_colaborativo](https://www.academia.edu/736108/Tutorizar_trabajos_terminol%C3%B3gicos_en_un_entorno_virtual_de_trabajo_colaborativo)

Arderiu, M.; Brasó, J. (2019a\_ EN PRENSA) La formación del profesorado: Programar por competencias a partir de casos reales. Propuesta para el ámbito de la educación física. En *I Conferencia Internacional: Educación 2019: retos, tendencias, compromisos, IRED 2019*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Arderiu, M.; Brasó, J. (2019b) La FP DUAL intensiva en el CFGS de enseñanza y animación sociodeportiva: un posible modelo de éxito. En *I Conferencia Internacional: Educación 2019: retos, tendencias, compromisos, IRED 2019*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (En prensa)

Bartolomé, A.; Cantón, I.; Moral, J. (2017) Una revisión a los practicum de la educación desde las tecnologías. *Revista Prácticum*, 1(1), 40-53.

Bernardo, J. (ed.) (2007) *Cómo personalizar la educación: una solución de futuro*. Madrid: Narcea.

Brasó, J. (2015) Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps*

*d'Educació*, 49, 135-163.  
<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/303553>

Brasó, J. (2018) Pedagogía crítica: Recuperar el pasado para enfrentar el presente... y cambiar el futuro. *Cronopio*, 80.  
<https://www.revistacronopio.com/tag/jordi-braso-rius/>

Brasó, J.; Torreadadella, X. (2018) Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-461.  
<http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>.

Cebrián, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Prácticum*, 3(1), 62-79.

Consejo Escolar del Estado (2004) *Formación profesional y Estado: hacia un espacio común. Seminario, 4 y 5 de febrero*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Diéguez, A. (2017) *Transhumanismo: La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Barcelona: Herder.

Gil, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 10, 199-212. Giner, Y.; Muriel, M.; Toledano, F. (2013) De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2) 89-106.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5568>

González-Brignardello, M., Méndez, L. (2017). Desarrollo de un PRACTICUM VIRTUAL: fundamentos y claves. *Revista Prácticum*, 2(2) 50-68.

Gonzalo, V. (2018) *G Suite for Education. Administración y configuración en centros educativos*. Madrid: RA-MA.

Lentzen, S. (2016) Los modelos de formación dual como integración de lo académico y lo laboral. *Revista Prácticum*, 1(1), 24-39.

López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, 38, 147-156.

Ferrero, P.; Alda, J. (2005) La tutorización virtual y -la expresión de las emociones. en Fernández-Valmayor, A.; Fernández-Pampillón, A.; Merino, J. (ed.) *II Jornada Campus Virtual UCM. Como integrar investigación y docencia en el CV-UCM*. Madrid: Complutense, 129-133.  
<https://eprints.ucm.es/5780/>

Marhuenda, F.; Cros, M.; Giménez, E. (coord.) (2001) *Aprender de las prácticas: didáctica de la formación en centros de trabajo*. Valencia: Universitat de València.

Meirieu, P. (2003) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Riemen, R: (2017) *Per combatre aquesta època*. Barcelona: Arcàdia.

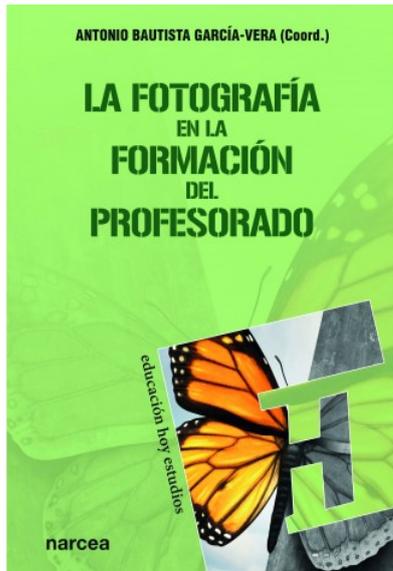
Romero, R., Saiz, M., Verdú, J. L.; Vicedo, J. L. Foros virtuales colaborativos en línea aplicados a procesos de tutorización. En *Actas de las X Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*, 14-16 de julio de 2004, Escuela Politécnica Superior, Universidad de Alicante: Alicante, 321-327.

<http://www.dccia.ua.es/jenui2004/actas/ponencias/ponencia37.pdf>

Romero-Montero, S.; Xavier-Torrebadella, X. (2018). CoRubrics de Google Drive: Una evaluación innovadora para una escuela innovadora. *Revista Practicum*, 3(2), 77-94.

Tomé, A.; Tonucci, F. (2013) *Amb ulls de nena*. Barcelona: Graó.

Torres, J.; Perera, V. (2010) La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/53714>



Autor: Antonio Bautista García-Vera  
(Coordinación)

La fotografía en la formación del  
profesorado

Editorial: Narcea

Año de edición: 2019

Ciudad: Madrid (España)

ISBN: 978-84-277-2608-6

Nº Edición: 1ª 2019

Nº páginas: 237

Idioma: Español

Antonio Bautista García-Vera (Coord.) (2019). *La fotografía en la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

El libro *La fotografía en la formación del profesorado*, coordinado por Antonio Bautista, profesor del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, llega en un momento adecuado puesto que la cultura de la imagen está cada vez más presente. La facilidad para realizar fotografías con diferentes dispositivos y para compartirlas por múltiples plataformas ha provocado que sean necesarios trabajos de este tipo, donde se reflexione sobre su potencial para la recepción crítica y el análisis de diferentes contextos y situaciones. Es una vía, además, de reivindicar una alfabetización múltiple en la formación del profesorado puesto que la fotografía es una herramienta útil para indagar y reflexionar sobre la práctica.

En los últimos años, se ha incrementado el interés por el uso de la fotografía como recurso didáctico y como medio para registrar los datos en investigación educativa. En esta obra se recogen estos dos enfoques y se realiza una reflexión sobre la práctica, donde se ofrecen diferentes planteamientos que pueden ser de utilidad para aplicarlos en diferentes niveles educativos. Así, el libro comienza con cuatro capítulos introductorios que nos ofrecen estas visiones en torno a la fotografía. Se pone de manifiesto la necesidad de trabajar la alfabetización mediática e informacional a partir de la fotografía para empoderar comunicacionalmente a toda la comunidad escolar y también se destaca el valor de la imagen como herramienta para contar experiencias, evocar sentimientos y hacer emerger creencias y puntos de vista de las diferentes personas implicadas.

En todos los capítulos está presente el potencial de la imagen para el desarrollo profesional docente. Se parte de la imagen como un elemento complementario a la narración verbal para la comprensión de la realidad escolar. Están presentes los planteamientos de Panofsky y Barthes que defienden la necesidad de acompañar las imágenes con el lenguaje verbal o textual. Se otorga al docente un rol activo puesto que se convierte en creador de registros y documentos culturales, que muestran aquello que condiciona sus puntos de vista y acciones. De esta forma, la imagen revela el saber educativo que tienen los docentes y les ayuda a observar la realidad o tomar conciencia de su conocimiento práctico.

Precisamente, en los siguientes cuatro capítulos, dedicados a la foto-elicitación en el desarrollo profesional docente, se narran cuatro experiencias prácticas relacionadas con la formación del profesorado que vinculan la fotografía con la forma narrativa y dialógica, que son la fotovoz y la foto-elicitación. Se trata de dos procedimientos de trabajo basados en la representación y comunicación con fotografías. Una de las aportaciones de esta obra es unir las dos tradiciones pues ambas tienen finalidades formativas e investigadoras. De este modo, los autores definen la foto-elicitación y enumeran y ejemplifican los aspectos claves para su uso formativo y de desarrollo profesional

docente. Es especialmente relevante la narración de la experiencia de la foto-elicitación llevada a cabo durante el Practicum de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria que contribuye a la formación mutua entre tutores de colegio y alumnado cuando reflexionan sobre significados, ideas y emociones a partir de las fotografías.

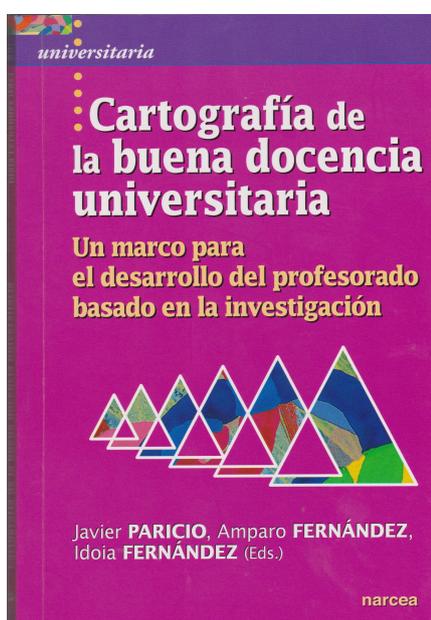
La última parte del libro aborda la narración fotográfica en la formación del profesorado. Se exponen diferentes líneas de estudio sobre el uso del relato fotográfico como procedimiento para fomentar la indagación y explicación narrativa del profesorado. Se describen trabajos realizados en contextos de enseñanza-aprendizaje muy diferentes, como la formación de maestros en los campamentos saharauis, en espacios de dolor como los hospitales o, según se expone en la introducción, en lugares y tiempos de la infancia donde ya no se puede volver a vivir. En estos capítulos destaca la inclusión de ejemplos sobre fotografía y narración, que ayuda al lector a comprender los procesos expuestos.

Gracias a la diversidad de contextos de formación abordados, el libro puede ser útil para provocar al lector una reflexión que vincule la teoría con la práctica. En esta sociedad, donde la imagen tiene un papel primordial y es fácil conseguir un dispositivo para hacer fotografías, esta propuesta se convierte en una lectura muy pertinente.

Alba Torrego González  
Universidad Complutense de Madrid  
altorreg@ucm.es

Revista Prácticum, 4(2), Julio-Diciembre, 2019

ISSN: 2530-4550



Editores: Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I.  
Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación.  
Editorial: Narcea

ISBN: 9788427726147  
Páginas: 336  
Edición: 1ª edición 2019  
Idioma: Español

Paricio, J., Fernández, A. y Fernández, I. (Eds.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.

El lenguaje cartográfico pertenece a una ciencia aplicada que se encarga de reunir, realizar y analizar medidas y datos de regiones de la Tierra, para representarlas gráficamente con diferentes dimensiones lineales y mapas. Aplicada a la docencia universitaria supone enmarcar las acciones docentes para disponer de un marco compartido que permita visibilizar la complejidad del tema para deliberar, revisar, organizar y mejorar. A esta árdua tarea han dedicado varios años profesores de las universidades de Zaragoza, Politécnica de Valencia, País Vasco y Cádiz, para proponer un marco de desarrollo académico docente dentro de la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). El objetivo declarado del libro es dar una respuesta a la cuestión de qué significa buena docencia en educación superior, a partir de la investigación existente sobre el tema. También desean ofrecer un mapa que sirva para saber dónde estamos y hacia dónde queremos ir en la formación del profesorado, en las políticas de calidad y en el desarrollo profesional docente.

A lo largo de once capítulos se presenta la construcción del Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) que se construye sobre una cuadrícula en cuyo lado horizontal hay cuatro niveles de desarrollo académico-docente: nivel mínimo (criterios de calidad básicos); buena calidad docente (docencia eficaz capaz de lograr los aprendizajes previstos); excelencia (docencia como prioridad académica, alto impacto) y nivel de liderazgo y reconocimiento excepcional (la docencia como investigación), contribuyendo a la mejora de la docencia universitaria. En la dimensión vertical se disponen las diferentes dimensiones de la buena docencia: Planificación del currículum; cómo se enseña y aprende; porqué hacemos lo que hacemos con los conocimientos, valores y concepciones académicas. El desarrollo de esta estructura cartográfica se hace en once capítulos que pretende sacar a la docencia universitaria de esta especie de impasse y estancamiento para caminar hacia la buena docencia. Se revisan intentos y referencias internacionales de universidades holandesas o australianas en una línea parecida iniciándose con un proceso de reflexión compartida para dar un impulso nuevo al desarrollo académico docente del profesorado, tanto desde la perspectiva institucional como desde la individual. El MDAD se puede sintetizar en tres ideas: desarrollo, progresión e integración, tomando como base el *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Considerado dimensión por dimensión tenemos tres grandes bloques: Planificación

(¿Qué enseñamos, qué aprenden?); El aula (¿Cómo enseñamos, cómo aprenden?) y el fundamento (¿Por qué hacemos lo que hacemos?).

Así se pide que el currículum sea explícito definido y coherente, construido a partir de los aprendizajes esperados, en función de su contribución y relevancia con los perfiles de salida, orientado a la formación de competencias. Además que el currículum esté integrado y orientado a la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante así como a la formación de competencias para ser experto en su ámbito y afrontar la complejidad. Frente a una enseñanza basada en la exposición de contenidos se propone un planteamiento docente centrado en la calidad de lo que el estudiante hace para lograr un aprendizaje activo y constructivo que se base en una enseñanza clara y bien organizada, con una comunicación expresiva y de credibilidad, realización de actividades y experiencias de alto impacto que faciliten el cambio y desarrollo conceptual. El paso siguiente propone superar el aprendizaje pasivo y en una dirección, caminando hacia el aprendizaje cooperativo en que el estudiante construya, negocie y elabore ideas y soluciones para lograr el desarrollo cognitivo y social. La interacción social, la negociación y la investigación se presentan como elementos clave de este modelo de aprendizaje, vinculando la mayor actividad del estudiante a la consecución de mayor éxito educativo.

El aprendizaje que se propone es de alto nivel académico, frente al habitual superficial. En este ámbito se desarrollan los cuatro niveles de orientación al aprendizaje profundo; desde la memorización, como primer nivel, la elaboración del conocimiento para la comprensión y la transferencia, el aprendizaje profundo y el razonamiento de alto nivel, para alcanzar la investigación y el razonamiento profundo de alto nivel, ya que el aprendizaje resulta únicamente de lo que el estudiante hace y piensa. La autorregulación del aprendizaje también tiene cuatro niveles de calidad propuestos: desde la disponibilidad y claridad de expectativas, la flexibilidad entre autoridad y responsabilidad, hasta la investigación sobre procesos de autorregulación de los estudiantes universitarios. Sigue la interacción intensa y valiosa en entornos de aprendizaje seguros y abiertos cuyo máximo nivel también se alcanza con la investigación sobre esos entornos. Frente a una evaluación entendida como calificación y selección, se presenta una evaluación auténtica, retadora, compartida y sostenible concebida como aprendizaje que desarrolla la capacidad de autorregulación y el empoderamiento del estudiante. Todo ello

lleva a entornos de aprendizaje como espacios para la acción, la interacción, la autorregulación y elaboración personal del conocimiento. El fin de la estructura cartográfica descrita es un retorno al punto de partida buscando una forma académica de entender la docencia

La compleja y sistemática estructura de este libro sostiene una arquitectura de la docencia universitaria basada en la progresión de los cuatro niveles descritos para cada uno de los planos y constituye una aportación muy relevante, desde una perspectiva en cascada y piramidal a la calidad de la docencia universitaria.

Isabel Cantón Mayo  
Universidad de León

## XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas “Presente y retos de futuro”



### Organización:

La Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas: Red de Prácticum (REPPE)

<https://reppe.org/>

### Coordinadores:

Agustín Erkizia Olaizola  
Manuela Raposo Rivas  
Olga Canet Velez  
Manuel Damián Cebrián de la Serna  
Miguel Ángel Barberá Gregori  
Adolfo Pérez Abellás  
Miguel Ángel Zabalza Beraza

### XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas “Presente y retos de futuro”

Celebrado el 10 a 12 julio 2019, Poio (Pontevedra), España

En esta edición hemos preparado un programa académico y socio cultural que permite reflexionar sobre el tema que nos ocupa desde el presente, pero con una clara mirada hacia los retos que este espacio privilegiado del aprendizaje en el prácticum y las prácticas externas nos plantea en el futuro. El Symposium estuvo dirigido a profesionales interesados en compartir conocimientos y experiencias desde las diferentes disciplinas sobre la temática del Symposium internacional.

A continuación disponen de toda la información y documentos producidos:

**Programa**

<https://bit.ly/2E5gMrO>

**Las conferencias y mesas redondas** fueron grabadas en vídeo por la Universidad de Vigo y están disponibles en:

<https://bit.ly/38kpaSk>

**Las actas** puede bajarse en:

<https://bit.ly/2YubU9k>

**Todas las comunicaciones** se encuentran recogidas en esta base de datos:

<https://bit.ly/2LDfdFU>