



REVISTA
PRACTICUM

Número 7(1),
Enero-Junio, 2022

ISSN: 2530-4550





REVISTA PRACTICUM

Número 7(1), *Enero-Junio*, 2022

Presentación / Presentation

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

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

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

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

EDITOR

(EDITOR IN CHIEF)

Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España

EDITORA-ADJUNTA

(CO-EDITOR IN CHIEF)

Manuela Raposo-Rivas, Universidad de Vigo, España

EDITORES MONOGRÁFICO

“PRÁCTICAS EXTERNAS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA” (EDITORS MONOGRAPHY “EXTERNAL INTERNSHIPS IN PHYSICAL AND SPORTS EDUCATION”)

Alfonso Castillo Rodríguez, Universidad de Granada, España

Wanesa Onetti Onetti, Universidad Internacional de la Rioja, España

Rui Sousa Mendes, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

CO-EDITORES/AS

(CO-EDITORS)

Miguel Angel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago, España

Agustín Erkizia Olaizola, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Miguel Ángel Barberá Gregori, Universidad de Valencia Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT, España

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña, Universidad de Vigo, España

DIRECTORA DE REDACCIÓN Y EDICIÓN (CHIEF EDITOR AND PUBLISHER)

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

EQUIPO DE REDACCIÓN Y EDICIÓN (WRITING AND EDITING TEAM)

Esther Martínez Figueira, Universidad de Vigo, España

Violeta Cebrián-Robles, Universidad de Málaga, España

Olalla García Fuentes, Universidad de Vigo, España

Silvia Moral Sánchez, Universidad de Málaga, España

Desirée Aguilar Palomo, Universidad de Málaga, España

CONSEJO CIENTÍFICO

INTERNACIONAL

(INTERNATIONAL ADVISORY BOARD)

Fernando Albuquerque Costa, Universidade de Lisboa, Portugal

Manuel Area Moreira, Universidad de La Laguna, España

Elvira Barrios Espinosa, Universidad de Málaga, España

Antonio Ramón Bartolomé Pina, Universitat de Barcelona, España

Angel Blanco López, Universidad de Málaga, España

Luis Borges Gouveia, Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Raimundo Castaño Calle, Universidad Pontificia de Salamanca, España

Xavier Carrera Farran, Universidad de Lleida, España

Daniel Cebrián Robles, Universidad de Málaga, España

Gabriela de la Cruz Flores, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, México

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

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

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

Lucila Finkel Morgenstern, Universidad Complutense de Madrid, España

María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España

Vicente Garrigues Gil, Universidad de Valencia, España

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

María Obdulia González Fernández, Universidad de Guadalajara, México

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

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

María Marta Kagel, Universidad Católica De La Plata-UCALP Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales- UCES, Argentina

Chee Sern Lai, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia, Malaysia

María José Latorre Medina, Universidad de Granada, España

Ana Isabel Lois Caballé, Universidad de Valencia, España

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

Carlos Marcelo, Universidad de Sevilla, España

Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG, España

Ana María Martín Cuadrado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Laura Méndez Zaballos, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Rafael Moratilla López, Universidad de Castilla-La Mancha, España
María Jesús Movilla Fernández, Universidad de A Coruña, España
Pablo César Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela, España
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Lucila Pérez Cascante, Universidad Casa Grande, Ecuador
José Antonio Peña Ramos, Universidad de Granada, España
Adolfo Pérez Abellás, Universidad de Vigo, España
Alfredo Pérez Boullosa, Universidad de Valencia, España
María Dolores Pesantez Palacios, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
María Teresa Pessoa, Universidade Coimbra, Portugal
Milan Pol, Masaryk University, República Checa
Helza Ricarte Lanz, Universität zu Köln, Alemania
Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
María Luisa Rodicio-García, Universidad de A Coruña, España

Gemma Robleda Font, Escuela Superior de Enfermería Mar Hospital de la Santa Creu i Sant Pau, España
M.ª Asunción Romero López, Universidad de Granada, España
Mayerly Zulay Ruiz Torres, Fundación Universitaria de Popayán-FUP (Colombia), Colombia
María del Pilar Sepúlveda Ruiz, Universidad de Málaga, España
Karl Steffens, Institute of Didactics and Educational Research, Alemania
Abel Romeo Suing Ruiz, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
Odiljon Sulaymanov, National Center of the Republic of Uzbekistan for Human Rights, Uzbekistan
José Tejada Fernández, Universitat Autònoma de Barcelona, España
Joaquín Vázquez García, Universidad Autónoma de Baja California, México
María Guadalupe Veytia Bucheli, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
COMITÉ INTERNACIONAL DE REVISORES (INTERNATIONAL REVIEWERS BOARD)
La revista cuenta en su comité científico internacional con 59 revisores de más de 10 países y 41 universidades diferentes del mundo. (2021-10).
<https://revistas.uma.es/index.php/iop/Revisores>

Tabla de contenidos *Páginas*

Presentación 1-6

Monográfico

Integración del movimiento en el último curso de Educación Infantil: los espacios compartidos 7-21
A. Nielsen-Rodríguez, R. Romance-García
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13907>

Las capacidades físicas básicas a través del juego motor desde una perspectiva interdisciplinar y transversal en 5º de Educación Primaria 22-39
D. Pérez-Sobrino, L. Álvarez-Kurogi
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13911>

Prácticas externas en educación física a través de aprendizaje-servicio con personas con discapacidad intelectual 40-55
J. Abellán
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.14633>

El Prácticum en la Educación Física y Deportiva: Un estudio de la literatura 56-71
I. Martínez-Guardado
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.14820>

Miscelánea

Liderazgo compartido por los tutores académicos de prácticas a través de una herramienta colaborativa 72-87
M. R. Rodríguez-Gallego, M. T. Gómez-del-Castillo,
R. Ordóñez-Sierra
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.12568>

- Satisfacción del estudiantado en la tutorización del Prácticum de Psicología en una Universidad online** **88-105**
C. Selva-Olid, A. Bové-Andreu, M. Vall-Llovera-Llovet,
C. Terrado-Mejías
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13138>
- Fortalezas y debilidades del Practicum según el alumnado del Grado en Educación Primaria** **106-121**
S. Martín-González, T. García-Gómez
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13501>
- Recensiones
de libros, informes de proyectos, tesis...**
- El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica** **122-123**
A. M. Ortiz-Colón
- Claves para una educación inclusiva en tiempos Covid. En el escenario universitario** **124-125**
N. Torres-Hernández



Nielsen-Rodríguez, A. y Romance-García, R. (2022).

Integración del movimiento en el último curso de Educación Infantil: los espacios compartidos.

Revista Practicum, 7(1), 7-21.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13907>

Fecha de recepción: 01/12/2021

Fecha de aceptación 17/01/2022

Integración del movimiento en el último curso de Educación Infantil: los espacios compartidos

Movement integration in the last year of Early Childhood Education: shared spaces methodology

Adriana Nielsen-Rodríguez

Universidad de Málaga (España)

adriananielsen@uma.es

Ramón Romance-García

Universidad de Málaga (España)

arromance@uma.es

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar los espacios compartidos, una práctica innovadora en Educación Infantil relacionada con la integración del movimiento en los contenidos académicos, así como su influencia en el aprendizaje y en la cantidad de actividad física desarrollada por el alumnado. En el estudio participaron 25 estudiantes (15 niños y 10 niñas) de 5 años de un centro educativo de la provincia de Málaga. La investigación adopta una perspectiva analítico-descriptiva, utilizando el estudio de caso junto con otros métodos de recogida y análisis de la información. Los resultados evidencian la necesidad e importancia de implementar metodologías activas como los espacios compartidos que incrementen la cantidad de actividad física del alumnado, así como los beneficios

que aporta al desarrollo físico, cognitivo, social y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se vuelven más activos y significativos.

Abstract

The aim of this research is to analyze shared spaces, an innovative practice in Early Childhood Education related to movement integration in academic content, as well as its influence on learning and on the amount of physical activity carried out by the students. The study included 25 students (15 boys and 10 girls) of 5 years of age from an educational center in the province of Malaga. The research adopts an analytical-descriptive perspective, using the case study together with other methods of collecting and analyzing information. The results show the need and importance of implementing active methodologies such as shared spaces that increase the amount of physical activity of students, as well as the benefits it brings to physical, cognitive, social development and to teaching-learning processes, which become more active and significant.

Palabras clave

Integración del movimiento, espacios compartidos, metodologías activas, actividad física, Educación Infantil.

Keywords

Movement integration, shared spaces, active methodologies, physical activity, Early Childhood Education.

1. Introducción

En la etapa de Educación Infantil se considera al movimiento como un derecho propio de la infancia (Piek et al., 2008; Schiller, 2018), así como un factor esencial en el desarrollo integral (Erwin et al., 2012), de modo que es esencial favorecer la actividad práctica, la intervención y la exploración en la primera infancia (Head Start Resource Center, 2010; Hebbeler et al., 2008; Schiller, 2018).

No obstante, la integración del movimiento no debe ser considerada únicamente como un derecho que se descontextualiza del ámbito escolar, sino que hay que considerarla como un motor de mejora de la Educación Infantil (Bartholomew et al., 2017; Roebbers et al., 2014) y de desarrollo y adquisición de habilidades sumamente importantes como el lenguaje, la socialización y la cognición (Piek et al., 2008; Schiller, 2018).

Para fomentar este desarrollo en el alumnado se presentan los espacios compartidos como una metodología de integración del movimiento que favorece y promueve un proceso más activo, atractivo y significativo de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose como una excelente herramienta para crear un estilo de vida saludable en el que el movimiento y el juego sean los pilares fundamentales (Kilbourne, 2013; Riera et al., 2014).

Los espacios compartidos, como metodología docente, son una adaptación de los ambientes de aprendizaje y emplean todos los beneficios que estos proporcionan para promover el movimiento y la actividad física, ofreciendo al alumnado la oportunidad de elegir a qué actividad unirse y qué aprendizajes realizar, con una organización espacio-temporal que favorece la libertad de movimiento (Riera et al., 2014). La participación activa del niño en este proceso, la experimentación, la interacción con el entorno y la integración del movimiento resultan imprescindibles para construir su propio conocimiento, consiguiendo de este modo una educación integral (Goh et al., 2017).

El auge de la tecnología ha incidido gravemente en la actividad física que realizan los niños diariamente. Esto, junto con la disminución del movimiento en el aula, son dos de las causas principales del sedentarismo infantil (Fairclough et al., 2012; Holt et al., 2013). La mayoría de las prácticas educativas actuales requieren que el alumnado permanezca sentado para recibir instrucciones, otorgándoles un papel principalmente inactivo, lo que acentúa aún más el sedentarismo mencionado y muestra que la escuela no está actuando como escenario para satisfacer las demandas y necesidades físicas de estas edades (Belton et al., 2010; Fairclough et al., 2012; Holt et al., 2013).

Sin embargo, las escuelas deberían ser concebidas como entornos óptimos en los que planificar intervenciones educativas que integren el movimiento como parte de la programación didáctica, ya que su situación privilegiada hace que tenga un mejor alcance y pueda llegar a la mayor parte de la población infantil (Dobbins et al., 2013; Donnelly et al. 2009; Erwin et al., 2012; Huberty et al., 2011; Martin y Murtagh, 2017; Waters et al. 2011).

La Organización Mundial de la Salud (2019) indica que la actividad física debe incluirse paulatinamente en las aulas debido, principalmente, al alto índice de obesidad y sedentarismo infantil, y que esto se haga no solo en el horario establecido de Educación Física, sino durante todo el horario escolar, ya que se estima que alrededor del 80% de los niños a nivel mundial no realizan los 180 minutos diarios de actividad física recomendada (de los cuales, al menos 60, deberían ser de intensidad de moderada a vigorosa). Así, la integración del movimiento debe estar presente en las lecciones académicas, ya que se ha probado que mejora el aprendizaje, al mismo tiempo que aumenta los niveles de actividad física en el

alumnado (Center for Disease Control and Prevention of America, 2010; Martin y Murtagh, 2017). Por esto, resulta imprescindible que las escuelas adapten sus metodologías y las orienten hacia otras más activas como los espacios compartidos, que favorecen la integración del movimiento en el aula y el aumento de actividad física.

Gracias a la integración del movimiento se obtienen además otros beneficios que repercuten directamente en el desempeño y el desarrollo cognitivo, así como en el rendimiento académico. Uno de ellos es el incremento de vasos sanguíneos y del volumen de sangre que llega al cerebro, irrigando y suministrando nutrientes y energía en ciertas áreas cerebrales muy relacionadas con el aprendizaje (Blakemore, 2003).

Estudios y revisiones sobre la temática han dejado en evidencia que la integración del movimiento en el aula está vinculada a una mejora del logro académico, del aprendizaje y del funcionamiento cognitivo general (Center for Disease Control and Prevention of America, 2010; Mullender-Wijnsma et al., 2015; Tomporowski et al., 2008; Trudeau y Shephard, 2008), así como a una mejora de las capacidades de concentración, atención, motivación y compromiso (Baker et al. 2017; Kuczala y Lengel, 2018; Martin y Murtagh, 2017; Watson et al., 2017).

Además, la integración del movimiento en las metodologías activas aumenta la actividad física de moderada a vigorosa que el alumnado realiza diariamente, promoviendo su salud y su bienestar, mejorando no solo la salud física, sino también la salud cognitiva, los estados de ánimos y la autoeficacia para realizar tareas (Bassett et al. 2017; Drummy et al., 2016; Martin y Murtagh, 2017). A esto se suma el hecho probado de que la integración del movimiento no resta ni valor ni eficacia a los procesos de aprendizaje del alumnado, sino que más bien mejora la efectividad de la enseñanza ayudando a alcanzar los objetivos académicos (Martin y Murtagh, 2017; Riera et al., 2014).

Por todo ello, el principal objetivo de la presente investigación es analizar los espacios compartidos y sus diversos componentes (espacio, tiempo, organización, recursos, etc.) para comprobar si la implementación de esta metodología de integración del movimiento conlleva un aumento significativo de la actividad física, así como una mejora en el rendimiento académico, favoreciendo una construcción de aprendizajes más relevantes y significativos.

2. Material y método

2.1. Participantes

En este estudio participaron un total de 25 alumnos y alumnas (15 niños, 10 niñas) de 5 años de edad ($M=5,47$; $SD=0,36$), matriculados en el tercer curso del

segundo ciclo de Educación Infantil de un Centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga.

2.2. Modalidad de investigación utilizada: el estudio de caso

Planteamos el objeto de estudio a través del análisis de los conceptos y acciones que abarca la experiencia. Para ello se ha seleccionado el estudio de caso, que es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular que se utiliza para llegar a comprender un hecho innovador en su contexto (Simons, 2011), indagando y conociendo una situación educativa determinada como son los espacios compartidos en base al análisis de una experiencia que está siendo desarrollada en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Málaga.

El estudio de caso es una modalidad de investigación cualitativa que posibilita una conexión real entre la investigación, la práctica y la teoría, al mismo tiempo que instiga a la acción, ya que las ideas que se generan en ella se pueden usar a modo de retroalimentación, posibilitando que se descubran nuevos conceptos y relaciones. Del mismo modo, los resultados obtenidos son flexibles y de fácil acceso para todos los públicos, incluso para los que no estén especializados en la temática (Bautista, 2011).

2.3. Técnicas y herramientas para la recogida y el análisis de los datos

Para obtener la información necesaria en un proceso de investigación basado en el estudio de caso, habitualmente contamos con varias técnicas que facilitan la comprensión de los datos recogidos y permiten realizar un análisis en profundidad de los mismos. Estos métodos, utilizados en la presente investigación, son el diario, la observación, la entrevista y el análisis de documentos (Simons, 2011).

El diario ha sido un instrumento de registro vital para la recogida de información. En él han quedado registrados datos de gran importancia e interés para la investigación, tanto formales como informales, y se han recogido las descripciones e impresiones de los espacios de aprendizaje, las actividades que se han llevado a cabo mediante el juego y el movimiento, su distribución y el rol del profesorado y del alumnado. Además, antes de cada entrada se concretó la fecha, la duración y los objetivos que se pretendían conseguir, con el objetivo de estructurar la información y asegurar su utilidad (Bautista, 2011).

La observación como técnica científica debe planificarse y comprobarse mediante criterios de fiabilidad y de validez, observando con atención y rigor el caso específico e interpretándolo para obtener una determinada información

(Simons, 2011). En este caso se ha recurrido a la observación no participante, lo que supone no intervenir activamente en la vida del grupo al que se ha observado, sino simplemente observar y analizar sin interferir en los procesos que se han generado (Ruiz, 2012).

Por su parte, gracias a las entrevistas a las docentes se ha podido profundizar en ciertos detalles de interés para la investigación que habrían podido pasar inadvertidos en la observación por diferentes causas. El motivo es que el entrevistador mantiene en todo momento un rol activo que estimula la expresión del entrevistado y permite identificar problemas, comportamientos y emociones mediante el lenguaje verbal y no verbal (Bautista, 2011; Ruiz, 2012).

Por último, cuando se realiza una investigación siempre es necesario hacer una revisión en la literatura científica para así conocer el estado de la cuestión y las posibles lagunas de conocimiento existentes. Por ello, en este trabajo se ha procedido a la revisión sistemática, objetiva, replicable y válida de documentos procedentes de diversas fuentes que nos ha permitido obtener información valiosa para el estudio.

Para interpretar y dar significado a la información obtenida se realizó un análisis en progreso de los datos para contrastar la información y detectar posibles lagunas que pudieran ser subsanadas antes de finalizar el trabajo de campo. Posteriormente, con la triangulación de los datos buscamos patrones de convergencia, ayudando a conseguir la validez interna de la investigación (Simons, 2011). Finalmente, se realizó una reducción y categorización de los datos, aplicando una clasificación sistemática que ayudase a interpretarlos y expresarlos de forma significativa (Ruiz, 2012).

3. Resultados

En nuestra sociedad, caracterizada por su extraordinario dinamismo, se enlaza progresiva y sistemáticamente la aparición de nuevos recursos con la de nuevos problemas a solucionar, lo cual requiere una búsqueda permanente de mecanismos de adaptación y cambio con los que responder a las nuevas demandas y necesidades (Escudero, 2014).

Como no podía ser de otro modo, la educación también se ve constantemente envuelta en estos procesos de cambio para poder responder a las nuevas situaciones que se van dando. Sin embargo, el sistema educativo actual está cada vez más obsoleto y anclado a unas raíces tan profundas que resultan muy difíciles de arrancar. La escuela sigue empeñada en transmitir información pensada para seguir progresando dentro del entorno escolar, pero no fuera de él, de modo que el sistema educativo se preocupa por potenciar y asegurar que sus contenidos,

leyes y conceptos sean repetidos con poco o ningún criterio pedagógico (Fernández y Alcaraz, 2016).

La escuela debe ser el lugar donde el alumnado sienta que es libre de construir su propio aprendizaje y, para ello, hay que proporcionarle las situaciones y los contextos para que la igualdad de oportunidades y derechos sea real (Escudero, 2014). Es un cambio difícil, pero existen antecedentes como el aquí expuesto que han logrado producir nuevos avances, por lo que no es imposible. Por ello, existe la necesidad de acudir a la innovación como vehículo para conseguir una escuela que potencie e integre aspectos tan necesarios como el movimiento y la actividad física, aprovechando las ventajas que proporciona para el desarrollo físico, social y cognitivo del alumnado (Martin y Murtagh, 2017).

Aunque esto puede parecer una utopía, lo cierto es que no lo es tanto en otros lugares en los que ya se están implementando acciones innovadoras enriquecidas y centradas en la integración del movimiento de forma paulatina, en este caso, gracias a la metodología de espacios compartidos.

3.1. Los espacios compartidos: una metodología innovadora de integración del movimiento

La innovación debe ser el requisito previo para que la escuela sea una institución que pueda actuar como una red de conocimientos e interacciones entre las personas, para que construyan y compartan una visión común. Solo de esta forma se podrá conseguir una institución que investigue y experimente nuevas corrientes de aprendizaje, que aprenda de sus errores sin detenerse en ellos, pero los analice con actitud proactiva para mejorar los procesos, que sea creativa y origine espacios compartidos de aprendizaje para que sean los propios alumnos y alumnas los que reflexionen acerca de cómo se están llevando a cabo los procesos. En definitiva, se podrá conseguir que sea una institución que tenga conocimientos en acción y no en reproducción (Escudero, 2014).

En esta línea, los espacios compartidos están fundamentados en el trabajo por ambientes que, a su vez, se nutre pedagógicamente de una de las experiencias innovadoras más reconocidas internacionalmente. Se trata de Reggio Emilia, una pedagogía o filosofía educativa que se dedica a construir experiencias educativas de calidad y en la que se reconoce el derecho del niño a ser educado en contextos dignos, exigentes y acordes con las potencialidades de cada uno de ellos (Malaguzzi y Hoyuelos, 2014), promoviendo la experimentación y la interacción con el entorno en una metodología que requiere necesariamente de actividad física y movimiento.

Además, el trabajo por espacios compartidos también se fundamenta en dos prácticas educativas conocidas y reconocidas, como son los talleres y los rinco-

nes (Goh et al., 2017; Riera et al., 2014). Así pues, inspiradas por esta pedagogía y por estas dos prácticas educativas, las docentes promotoras de esta metodología en el centro objeto de estudio explican que el trabajo por espacios compartidos tiene como principal finalidad que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje gracias a situaciones de movimiento que estimulen su creatividad, su participación y su reflexión desde una perspectiva de confianza, escucha activa y comunicación fluida con todos los integrantes del aula.

Además, manifiestan que el ambiente creado debe brindar al alumnado la oportunidad de construir nuevos conocimientos, plantearse nuevos retos, descubrir, crear, innovar y pensar. Pero para ello resulta imprescindible que conozcan y entiendan lo que hacen, ya que deben comprender el sentido de las actividades de aprendizaje que están llevando a cabo, siendo esta la única forma de que se identifiquen con ello y se puedan esforzar en realizarlo de forma adecuada para que sea un aprendizaje relevante y significativo.

3.2. Aportación de los espacios compartidos a la integración del movimiento y al incremento de la actividad física

En los espacios compartidos se llevan a cabo estrategias educativas para que el alumnado aprenda de forma natural, indagando y experimentando para resolver todas las cuestiones o situaciones que se generan al interactuar con el entorno, lo que conlleva oportunidades de movimiento que contribuyen a su desarrollo integral y potencian su rendimiento cognitivo.

De esta forma, el alumnado logra desarrollarse plenamente en todos los ámbitos, inspirado por sus intereses, aspiraciones, contexto, esquemas y concepciones gracias, en gran medida, al carácter integrador y democrático que se crea en el aula.

Observando esta metodología, queda patente que no solo reconoce y acepta la necesidad de movimiento, de interacción y de exploración activa del alumnado, sino que busca modificar el aula de modo que responda a estas necesidades. En el centro en el que se ha llevado a cabo la presente investigación, destacan las aulas abiertas cuyo espacio está organizado de forma que proporcione al alumnado situaciones de aprendizajes mucho más ricas y con más oportunidades de movimiento, experimentación, relación, juego e investigación, ocupando la actividad física un papel principal en el quehacer diario.

Su organización se basa en la coordinación de tres clases de Educación infantil próximas entre sí, las cuales permanecen con las puertas abiertas, además de sus respectivos espacios al aire libre, una zona exterior multiusos también al aire libre y un espacio cerrado para hacer psicomotricidad. En y entre cada uno de estos lugares, el alumnado se mueve constantemente de forma libre eligiendo qué,

cómo y dónde aprender en función de las actividades y propuestas ofrecidas por el ambiente, el cual ha sido previa y cuidadosamente preparado por el personal docente, quien además permanece atento para actuar como acompañante y guía del aprendizaje de los niños.

Dentro de cada espacio existen zonas estructuradas que ofrecen al alumnado distintas posibilidades de aprendizaje como, por ejemplo, el espacio de luz; de movimiento; de naturaleza; de juegos simbólicos; de lenguaje musical, plástico, verbal y/o matemático y diversos materiales con distintas funcionalidades dependiendo del espacio en el que se utilicen. Estos materiales se eligen de forma que sean abiertos en cuanto a sus posibilidades, promoviendo la investigación, la exploración y la autonomía del alumnado, y su disposición permite que sea accesible al estar al alcance de los niños.

Por otra parte, los índices de obesidad y sedentarismo se han disparado en la actualidad (Comisión Europea, 2018) y la mayoría de las prácticas educativas actuales tienen mucho que ver. Los niños pasan una proporción muy grande del día en la escuela, y permanecer durante tanto tiempo sentado, recibiendo instrucciones y sin tener movilidad alguna en una etapa tan esencial, acentúa aún más el sedentarismo y la falta de movimiento, mostrando que la escuela parece no estar preparada para cumplir con las necesidades de actividad física de los niños (Belton et al., 2010; Fairclough et al., 2012; Holt et al., 2013). En este sentido, las docentes están de acuerdo en que se puede observar un antes y un después en la utilización de esta metodología de integración del movimiento, tanto por los beneficios académicos que conlleva, como por lo que supone a nivel fisiológico activar y mover el cuerpo. Desde que su alumnado participa en los espacios compartidos se muestra mucho más activo, motivado, curioso y dispuesto a aprender.

Estas docentes también coinciden con otros autores (Mullender-Wijnsma et al., 2015) que afirman que, para aumentar el tiempo de compromiso motor realizado durante la jornada escolar sin perjudicar el tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo más efectivo es que los niños aprendan mientras se mueven libremente y juegan, pues no hay mejor manera de activar el cuerpo y la mente que realizando ejercicio físico mientras haces lo que te gusta y aprendes. Asimismo, el alumnado se siente protagonista y participe del espacio que ocupa, de ahí la necesidad de que el concepto de aula se amplíe hasta el punto de no considerarlo un espacio cerrado, sino todo lo contrario: un lugar donde compartir, moverse, vivir, sentir y motivarse.

4. Discusión

Este trabajo de investigación ofrece un estudio de campo sobre la metodología llevada a cabo con un grupo de alumnos y alumnas pertenecientes a la etapa

de Educación Infantil, caracterizada principalmente por ser una práctica innovadora en un contexto escolar que facilita y enriquece el aprendizaje del alumnado gracias a la integración del movimiento como principal actividad en los espacios compartidos, al mismo tiempo que favorece su desarrollo integral, global y holístico.

El estudio ha sido realizado mediante el uso de diferentes métodos de recogida y análisis de la información, comenzando con una revisión de la literatura existente sobre la temática en la que se incluyó como fuente los propios documentos institucionales del centro. Posteriormente se recurrió a las notas de campo, las observaciones sistemáticas, los registros gráficos y las entrevistas formales e informales para, con todo ello, construir un estudio de caso que nos permitiera estructurar los datos obtenidos.

De este modo, tras realizar un análisis exhaustivo de los espacios compartidos como metodología innovadora que integra la actividad física y el movimiento en el aula para propiciar el desarrollo cognitivo y los aprendizajes en el alumnado, y teniendo en cuenta los datos recopilados en este trabajo, podemos formular algunas afirmaciones como las que se detallan a continuación.

El movimiento en edades tempranas posibilita el establecimiento de redes neuronales en el cerebro de los niños, y todo lo que deriva del movimiento, es decir, equilibrio, manipulación, actividades perceptivo-sensoriales, ritmo o cualquier actividad de activación del cuerpo, favorece y contribuye al desarrollo del aprendizaje (Schiller, 2018). No es ningún secreto que el cerebro es parte esencial de nuestro desarrollo integral, y podríamos decir que su desarrollo se asemeja al proceso de crecimiento de las plantas, ya que necesita ser cultivado para que alcance su máximo potencial.

Por eso, la actividad física y el movimiento suponen un estimulante para el cuerpo que al recibirlo crea, a su vez, una serie de sustancias químicas que estimulan a las células cerebrales para desarrollarse y unirse con las demás creando redes neuronales (Erwin et al., 2012; Schiller, 2018), de modo que se podría decir que la activación del cuerpo a través del movimiento tiene una repercusión directa en el desarrollo cerebral de los niños.

El número de investigaciones que evidencian los efectos de la actividad física en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento académico no deja de aumentar, y numerosos autores están de acuerdo en los beneficios de la relación entre movimiento y desarrollo cognitivo, de modo que podemos afirmar que los niños que realizan actividad física de forma constante y sistemática desarrollan mejores procesos cognitivos que los niños sedentarios (Ramírez et al., 2004). De este modo, resulta evidente que es necesario potenciar y adoptar políticas y prácticas educativas que estimulen y fomenten el movimiento entre la población infantil.

Esta necesidad empieza a encontrar respuesta en centros que implementan metodologías como la estudiada en el presente trabajo, gracias a las cuales comienzan a instaurarse nuevos enfoques educativos para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Infantil. Además, poco a poco empiezan a desarrollarse nuevas formas de entender los procesos educativos, estableciéndose nuevas perspectivas en las que se presta más atención al desarrollo global del alumnado.

Es más, las metodologías de integración del movimiento se convertirán en una norma dentro del currículo a partir del momento en que la neurociencia, junto con la neuroeducación, se transformen en un elemento clave en la formación inicial y continua del profesorado. Se conseguirán así profesionales formados tanto en educación como en neurocognición que contribuirán de manera cada vez más significativa a la práctica y a la planificación educativa.

Del mismo modo, el movimiento no ha de reducirse única y exclusivamente al espacio escolar, sino que deben ser todos los agentes implicados en la educación de los menores los que potencien y respalden los beneficios que trae consigo. De hecho, el alumnado que también está en constante movimiento fuera del entorno escolar tiende a poseer mejores estructuras mentales y un mayor desarrollo en capacidades como la concentración, la atención o la autoestima (Ramírez et al., 2004), aspectos esenciales que, desde luego, influyen en el aprendizaje (Bartholomew et al., 2017; Roebers et al., 2014).

De ahí que resulte vital la figura del docente para introducir cambios y mejoras de hábitos que, si bien se producen mediante pequeñas innovaciones en el día a día, a la larga consiguen automatizarse e implementarse como algo natural en el aula y en el propio centro hasta que se asientan y pasan a ser una innovación educativa sistematizada y globalmente asumida (Baker et al., 2017; Dobbins et al., 2013).

Así pues, y teniendo en cuenta las aportaciones del centro investigado en cuanto al incremento en la cantidad de actividad física realizada por el alumnado y el beneficio que ello conlleva, este trabajo podría establecer un punto de inicio para otras investigaciones que pretendan completar y plantear nuevos campos de estudios que mejoren lo mencionado con diferentes perspectivas y variables que, de seguro, ayudarán a profundizar mucho más en el ámbito de estudio.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, para trasladar prácticas como la aquí analizada a otros contextos educativos es recomendable crear situaciones y espacios que favorezcan el desarrollo integral del alumnado, respetando sus ritmos y necesidades, para que tenga libertad de movimiento, de aprendizaje, de investigación y de relación.

En estos espacios, los materiales deben ser variados, han de promover la investigación y la exploración y estarán orientados al desarrollo global en todos

los ámbitos del desarrollo del alumnado: motor, sensorial, cognitivo, lingüístico, afectivo y social.

Además, los docentes deben estar en continua formación para poder ofrecer alternativas educativas reales al alumnado, al mismo tiempo que actúan como guías de su aprendizaje para que puedan invertir su tiempo en lo que realmente necesitan y desean según su momento evolutivo y madurativo, y llevan a cabo una evaluación continua y diaria gracias a la cual poder observar e interpretar las actitudes y reflexiones del alumnado en las experiencias que vive en el aula.

5. Conclusiones

Quizás la conclusión más reseñable va en sintonía con el problema actual de la educación. No es ningún secreto que las prácticas educativas se han quedado aferradas a una estructura jerarquizada y perversa que mide y clasifica al alumnado en función de su quehacer y sus resultados sin dar respuesta a las necesidades reales de la sociedad. Actualmente no se atiende a los intereses y particularidades del alumnado ni se integra el movimiento en un contexto de apertura a espacios de aprendizajes, libertad, experimentación e interacción.

Sin embargo, a pesar de que ese lastre sigue estando presente en nuestra realidad educativa, hay centros como el que ha sido objeto de estudio en esta investigación que comienzan a hacer realidad esa utopía educativa necesaria para afrontar y solventar los retos escolares actuales, ofreciendo al alumnado las oportunidades que necesita de aprendizaje activo y dotándolo de autonomía, responsabilidad y respeto.

En relación con la integración del movimiento y la práctica de actividad física como medio para el aprendizaje de los contenidos académicos, se han obtenido datos que evidencian que este eje vertebrador de los espacios compartidos es un factor determinante en el proceso educativo, de modo que debe formar parte de la vida escolar y se convierte en el motor del desarrollo infantil.

Es por esto por lo que los docentes deben utilizar metodologías físicamente activas, como los ambientes de aprendizaje, con las que integrar el movimiento en el aula para propulsar el desarrollo integral del alumnado. Así, al mismo tiempo que se aumenta la cantidad de actividad física que realizan los niños, se obtienen otros muchos beneficios. Entre ellos, se les ofrecen oportunidades para relacionarse con los demás, crean lazos afectivos, comprenden los conceptos que se trabajan de forma natural y no pierden su derecho a ser felices y disfrutar de la escuela mientras aprenden de forma activa.

Fuente de financiación

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Málaga y por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de las ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU17/01554).

Referencias bibliográficas

- Baker, E.A., Elliott, M., Barnidge, E., Estlund, A., Brownson, R.C., Milne, A., Kershaw, F. y Hashimoto, D. (2017). Implementing and evaluating environmental and policy interventions for promoting physical activity in rural schools. *Journal of School Health*, 87(7), 538–545. <https://doi.org/10.1111/josh.12522>
- Bartholomew, J.B., Jowers, E.M., Errisuriz, V.L., Vaughn, S. y Roberts, G. (2017). A cluster randomized control trial to assess the impact of active learning on child activity, attention control, and academic outcomes: The Texas I-CAN trial. *Contemporary Clinical Trials*, 61, 81-86. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2017.07.023>
- Bassett, D.R., Fitzhugh, E.C., Heath, G.W., Erwin, P.C., Frederick, G.M., Wolff, D.L., Welch, W.A. y Stout, A.B. (2013). Estimated energy expenditures for school-based policies and active living. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(2), 108–113. <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.10.017>
- Bautista, N.P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- Belton, S., Brady, P., Meegan, S. y Woods, C. (2010). Pedometer step count and BMI of Irish primary school children aged 6-9 years. *Preventive Medicine*, 50(4), 189-92. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2010.01.009>
- Blakemore, C.L. (2003). Movement is essential to learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(9), 22-25. <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608514>
- Center for Disease Control and Prevention of America. (2010). *The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance*. US Department of Health and Human Services. <https://cutt.ly/RT7vqSF>
- Comisión Europea (2018). *Special Eurobarometer 472. Sport and Physical Activity*. <http://doi.org/10.2766/483047>
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. y LaRocca, R.L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 21(1), CD007651. <http://doi.org/10.1002/14651858.CD007651>
- Donnelly, J., Greene, J., Gibson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D., Du Bose, K., Mayo, M.S., Schmelzle, K.H., Ryan, J.J. Jacobsen, D.J. y Williams, S.L. (2009). Physical activity across the curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*, 49(4), 336-341. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Drummy, C., Murtagh, E.M., McKee, D.P., Breslin, G., Davison, G.W. y Murphy, M.H. (2016). The effect of a classroom activity break on physical activity levels and adiposity in primary school children. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 52(7), 745–749. <http://doi.org/10.1111/jpc.13182>
- Erwin, H., Fedewa, A., Beighle, A. y Ahn, S. (2012). A quantitative review of physical

activity, health, and learning outcomes associated with classroom-based physical activity interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 14-36. <http://doi.org/10.1080/15377903.2012.643755>

Escudero, J.M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, 101-138. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.693>

Fairclough, S.J., Beighle, A., Erwin, H., y Ridgers, N.D. (2012). School day segmented physical activity patterns of high and low active children. *BMC Public Health*, 12(1), 406. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-406>

Fernández, M. y Alcaraz, N. (coords.) (2016). *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. Pirámide.

Goh, T.L., Hannon, J.C., Webster, C.A. y Podlog, L. (2017). Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators, and continuance. *Teaching and Teacher Education*, 66, 88-95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.003>

Head Start Resource Center (2010). *The Head Start Child Development and Early Learning Framework: Promoting positive outcomes in early childhood programs serving children 3-5 years old*. U.S. Office of Head Start. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547179.pdf>

Hebbeler, K., Barton, L.R. y Mallik, S. (2008). Assessment and accountability for programs serving young children. *Exceptionality*, 16(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/09362830701796792>

Holt, E., Bartee, T. y Heelan, K. (2013). Evaluation of a policy to integrate physical activity into the school day. *Journal of Physical Activity & Health*, 10(4), 480-487. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.4.480>

Huberty, J.L., Siahpush, M., Beighle, A., Fuhrmeister, E., Silva, P. y Welk, G. (2011). Ready for recess: a pilot study to increase

physical activity in elementary school children. *Journal of School Health*, 81(5), 251-257. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00591.x>

Kilbourne, J.R. (2013). *Moving physical education beyond the gymnasium: Creating activity permissible classrooms*. http://works.bepress.com/john_kilbourne/6/

Kuczala, M. y Lengel, T. (2018). *Ready, set, go!: The kinesthetic classroom 2.0*. Corwin Press.

Malaguzzi, L. y Hoyuelos, A. (2014). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

Martin, R. y Murtagh, E.M. (2017). Effect of active lessons on physical activity, academic, and health outcomes: A systematic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1294244>

Mullender-Wijnsma, M.J., Hartman, E., de Greeff, J.W., Bosker, R.J., Doolaard, S. y Visscher, C. (2015). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1_year program evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365-371. <https://doi.org/10.1111/josh.12259>

Piek, J., Dawson, L., Smith, L.M. y Gasson, N. (2008). The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science*, 27(5), 668-681. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2007.11.002>

Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G.R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75. <https://cutt.ly/1T7WRJj>

Riera, M.A., Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39. <https://cutt.ly/UT7Tnvd>

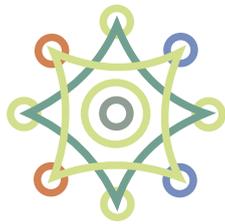
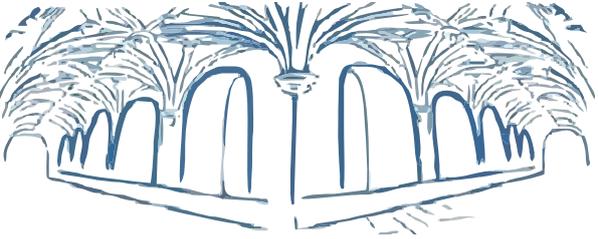
- Roebers, C.M., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E. y Jäger, K. (2014). The relation between cognitive and motor performance and their relevance for children's transition to school: A latent variable approach. *Human Movement Science*, 33, 284–297. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2013.08.011>
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Schiller, P. (2018). *La capacidad cerebral en la primera infancia*. Narcea Ediciones.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Tomporowski, P., Davis, C., Miller, P. y Naglieri, J. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111 - 131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Trudeau, F. y Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International*

Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity, 5, 10. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>

Waters, E., de Silva-Sanigorski, A., Burford, B.J., Brown, T., Campbell, K.J., Gao, Y., Armstrong, R., Prosser, L. y Summerbell, C.D. (2011). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12, CD001871. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD001871>

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. y Hesketh, K.D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>

World Health Organization (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>



Pérez-Sobrido, D. y Álvarez-Kurogi, L. (2022).
Las capacidades físicas básicas a través del juego
motor desde una perspectiva interdisciplinar
y transversal en 5º de Educación Primaria.

Revista Practicum, 7(1), 22-39.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13911>

Las capacidades físicas básicas a través del juego motor desde una perspectiva interdisciplinar y transversal en 5º de Educación Primaria

Basic physical abilities through motor games from an interdisciplinary and transversal perspective in 5th grade Primary Education

David Pérez-Sobrido

Colegio Galaxia (Ribeira, A Coruña, Galicia, España)

davidpsobrido@gmail.com

Leandro Álvarez-Kurogi

Universidad Internacional de La Rioja (España)

leandro.alvarez@unir.net

Resumen

El ocio digital supone un incremento de horas sedentarias ante las pantallas de diversos dispositivos electrónicos, perjudicando su condición física. El objetivo es diseñar una propuesta didáctica para el 5º curso de Educación Primaria, que favorezca el desarrollo de las capacidades físicas básicas (CFB), a partir de diferentes juegos motores. Se analiza la definición, tipos e implementación pedagógica

de las CFB en Educación Primaria, así como el concepto, características, tipos e implementación de los juegos motores. Además, se contemplan la transversalidad e interdisciplinariedad, debido a la intención de desarrollar ambos aspectos. Se pretende estimular las CFB de los niños mediante los juegos motrices y una referencia didáctica al docente para favorecer el desarrollo de la condición física de sus discentes de forma lúdica y saludable.

Abstract

Digital leisure implies an increase in the number of sedentary hours spent in front of the screens of various electronic devices, which is detrimental to their physical condition. The aim is to design a didactic proposal for the 5th year of Primary Education, which favours the development of basic physical capacities (BPC), based on different motor games. The definition, types and pedagogical implementation of the BPC in Primary Education are analysed, as well as the concept, characteristics, types and implementation of motor games. In addition, transversality and interdisciplinarity are considered, due to the intention of developing both aspects. The purpose of this paper is to stimulate the children's physical fitness through motor games and a didactic reference for teachers to favour the development of their students' physical condition in a playful and healthy way.

Palabras clave

Capacidades físicas básicas, juego motor, transversalidad, interdisciplinariedad, Educación Primaria.

Keywords

Basic physical skills, motor play, transversality, interdisciplinarity and Primary Education.

1. Introducción

Cada vez más se observa un continuo desarrollo tecnológico, que pueden conllevar aspectos negativos (Castro et al. 2017): tendencia a actividades sedentarias durante el ocio, como largos períodos de tiempo delante de una pantalla, el “sedentarismo tecnológico” (Castro et al., 2015).

Por otra parte, se añade el confinamiento derivado de la actual pandemia sanitaria, agravándose dichas tareas sedentarias, teniendo en cuenta que el sedentarismo es el cuarto factor de riesgo de mortalidad (Organización Mundial de la Salud, 2010).

Como docentes de Educación Física (EF) debemos afrontar este incremento continuando con la educación integral. Por ello, nuestro trabajo interviene directamente sobre la condición física a través de una Unidad Didáctica (UD) destinada al acondicionamiento físico de los alumnos de 5º de Educación Primaria, es decir, al desarrollo intencional de sus capacidades físicas básicas (CFB) a partir de diferentes juegos motores.

La condición física está determinada por el desarrollo de las distintas CFB -fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad-, que constituyen la base de todo movimiento e inciden de manera positiva sobre la salud y los aprendizajes motores; así, una EF que no contemple su desarrollo sería incorrecto e inadecuado, en consonancia con Franco (2010). La Educación Primaria es el momento ideal para sentar sus bases y preparar a los alumnos para afrontar momentos de mayor dificultad desde una perspectiva procedimental, al encontrarse en el Período Sensible, el cronológico en el que la eficiencia del entrenamiento de cada una de las CFB es más alta (Ortega, 2016).

El otro eje de la propuesta es el juego motor: su componente lúdico y motivador constituye el marco perfecto para la estimulación y mejora global de las CFB.

Por consiguiente, el objetivo principal es diseñar una propuesta didáctica para el 5º curso de Educación Primaria, que favorezca la estimulación y desarrollo de las diferentes CFB, a partir de diferentes juegos motores.

1.1. Capacidades físicas básicas

Existen diferentes definiciones y clasificaciones de CFB; analizaremos las más significativas y extraeremos lo más relevante para elaborar la nuestra. A partir de Seirul-lo (1979), Castañer y Camerino (1991) y Álvarez del Villar (1985), consideramos aquellas predisposiciones fisiológicas innatas del individuo, que condicionan la competencia motriz y son susceptibles de ser mejoradas a través de adecuados estímulos de entrenamiento.

Respecto de los tipos, Álvarez del Villar (1985) diferencia las CFB de las capacidades motrices básicas y establece como exclusivamente físicas la fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad. Asimismo, podemos subdividir las diferentes capacidades atendiendo a distintos criterios:

Fuerza: Solé (2016) la considera la “capacidad física básica que nos permite mantener, vencer u oponernos a una resistencia externa” y Tous (2000) la determina como la principal CFB a partir de la cual pueden expresarse las demás. Para identificar el tipo de fuerza utilizada, Gómez (1997) las diferencia, según la contracción muscular (isométrica, isotónica o auxotónica) y resistencia superada (máxima, velocidad o resistencia).

Resistencia: La clasificación más interesante es la de Kenney et al. (2015), que diferencia los tipos con relación a la presencia de oxígeno (O₂), intensidad y duración del esfuerzo (Resistencia aeróbica y anaeróbica).

Velocidad: es el movimiento con el ritmo máximo de ejecución en el menor tiempo posible sin fatiga (González et al., 1996), siendo fundamental saber ubicar su trabajo en una sesión, unidad didáctica y programación, ya que la persona no debe estar cansada.

Flexibilidad: realización de movimiento/s con bastante amplitud articular, teniendo en cuenta la longitud y elasticidad de las células musculares, tendones y ligamentos (Echeverría et al., 2013). Con todo, cada vez es más frecuente el término amplitud de movimientos, que engloba la flexibilidad, elasticidad, movilidad articular y estiramiento (García, 2019, p. 217).

Implementación pedagógica en Educación Primaria

Es necesario conocer el momento evolutivo y características de cada alumno para que las tareas y juegos se adecúen a su nivel madurativo. Exponemos a continuación una serie de pautas:

- I. Conviene comenzar a trabajar la fuerza en el segundo ciclo de Primaria, de modo lúdico con saltos, lanzamientos, trepas, etc., forjando una base para que los estudiantes realicen ejercicios más específicos en la adolescencia, disminuyendo la posibilidad de lesiones y previniendo actitudes posturales incorrectas (Ruiz, 2018).
- II. La resistencia en niños en edad escolar es referida por la mayoría de los autores a la aeróbica, pues los especialistas consideran no conveniente trabajar la anaeróbica; no debemos considerar esta afirmación con carácter absoluto, ya que en varios juegos los niños entran en fase anaeróbica; ante ello, es importante no forzarlos y otorgarles un descanso oportuno (Cañizares y Carbonero, 2016, p. 16).
- III. Velocidad: hemos tenido en cuenta las consideraciones en alumnos de 8 a 12 años de Muñoz (2009).
- IV. Flexibilidad: fundamental comenzar a desarrollarla desde edades muy tempranas, fomentando la motivación y de manera lúdica (Muñoz, 2009).

1.2. El juego motor

A partir de Cobos (2011) y Jiménez (2019), el juego motor es una actividad libre que favorece la comunicación grupal, principalmente mediante la cooperación. También desarrolla la inteligencia, al implicar la fantasía, ilusión y creativi-

dad, y el movimiento es su mayor característica, convirtiéndose en el principal recurso de la asignatura.

En la actualidad, constituye el elemento educativo más importante en las clases de EF, según el Decreto 105/2012, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

En consonancia con Domínguez (2017), Jiménez (2019) y Betancourt et al. (2020), se contemplan distintos tipos (véase Tabla 1), que no son excluyentes entre ellos y se categorizan, según los objetivos que se persiguen.

Tabla 1. Tipos de juego motor:

TIPOS DE JUEGO MOTOR	
Juegos predeportivos	Exige gestos, habilidades y destrezas relacionadas con uno o varios deportes (Betancourt et al., 2020).
Juegos ecológicos	Se utilizan materiales de desecho o reciclados para construir diferentes elementos del juego, contribuyendo al consumo responsable, respeto al medioambiente y educación para la paz y la convivencia (Jiménez, 2019).
Juegos interculturales	Juegos tradicionales y autóctonos que, normalmente, adoptan diferentes denominaciones y versiones, según el lugar de origen (Jiménez, 2019).

Implementación pedagógica del juego motor en Educación Primaria

A partir de Contreras y Galindo (2009, p. 4), destacamos que:

- El juego motor “reporta placer y satisfacción” al alumno.
- Favorece “...la afirmación y desarrollo” de su personalidad.
- Trabaja la condición física y deportiva.
- Soluciones aportadas por el alumno desarrollando un aprendizaje significativo.
- Favorece su desarrollo integral al implicar todos los ámbitos de la conducta humana.
- Posibilita “mayor interacción entre los alumnos, favoreciendo hábitos de cooperación y convivencia”.
- Permite “el conocimiento de tradiciones y la cultura del entorno del alumno”, interrelacionando la EF con otras áreas.

1.3. Transversalidad e interdisciplinariedad

La transversalidad es fundamental y siempre debe estar presente en el aula, refiriéndose a cuestiones fundamentales de la sociedad -valores, respeto al medio ambiente, etc.- (Gonzalo, 2006; Real Decreto 126/2014), que pueden traba-

jarse en cualquier asignatura. Ya la interdisciplinariedad vincula aprendizajes de otras materias, que en la siguiente propuesta se reflejará mediante las posibilidades interdisciplinares que el juego ofrece. Así, se contemplarán los diferentes aspectos inherentes a cada asignatura -conocimientos, hábitos y habilidades- para que el alumno pueda adquirir un sistema generalizado de conocimientos en su concepción global (García, 2017).

Por consiguiente, se conectan diferentes juegos con las materias y temas transversales, empleándose la vía inductiva (Castañer y Trigo, 2017): diseño de un juego para el desarrollo de una determinada CFB y se reflexiona sobre cómo relacionarlo con otros contenidos.

2. Propuesta didáctica

Características del entorno

El centro está en el medio urbano del ayuntamiento de Sta. Uxía de Ribeira, en el extremo suroeste de la provincia de La Coruña y con una población de 27.000 habitantes. Cerca podemos encontrar diferentes instituciones recreativas y deportivas de interés para los estudiantes.

Gran parte de las familias del alumnado son de origen gallego, habiendo también de otras comunidades autónomas o de otras nacionalidades, como china, marroquí o sudamericana. El nivel de estudios de dichas familias es muy diverso y abarca desde personas sin titulación a licenciados universitarios. En cuanto al ámbito laboral, abundan los hombres con estudios relacionados con la actividad marinera y sus industrias afines, ya que la pesca es la principal actividad económica; las mujeres, en su mayoría, trabajan en el sector servicios.

Descripción del centro

El Colegio Galaxia, que autoriza el uso de sus datos, se sitúa en Ribeira a escasos 5 minutos a pie del ayuntamiento. De carácter plurilingüe concertado de línea 2 que consta de cuatro etapas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Dispone de 26 aulas -3 de Infantil, 12 de Primaria, 8 de ESO y 3 de Bachillerato-, todas con pantalla y cañón proyector. Cuenta con una biblioteca y 2 ordenadores; en la planta baja 1 gimnasio de 70 metros cuadrados y 1 aula de informática con 20 equipos informáticos y 1 proyector; en la entreplanta hay 2 laboratorios (Física y Química y Biología) y 1 aula dedicada exclusivamente a Música.

Características del alumnado

De los 20 alumnos (4 niños y 16 niñas) de 5º de Primaria a los que se pretende aplicar esta propuesta, 3 de ellos presentan dificultades de aprendizaje (2 con dislexia y 1 con dificultades del lenguaje). La mayor parte son de origen español, salvo 1 niña de origen brasileño, 1 rumano, 1 saharai y otra de Venezuela.

Introducción

La presente propuesta para 5º de Primaria se titula “Jugando llenamos nuestros vasos”, metáfora en la que el vaso se refiere a nuestros recursos orgánicos-corporales (nuestra condición física). Como el vaso de cada uno puede ser de diferente tamaño, destacaremos la importancia de “llenarlo” a través de la participación en juegos motores que estimulen y favorezcan el desarrollo de las diferentes CFB. Sus contenidos principales se enmarcan principalmente dentro del Bloque 5 “Actividad física y Salud” y del Bloque 6 “Juegos y Actividades deportivas”.

Objetivos de la propuesta y relación con las competencias

De los objetivos generales correspondientes a la etapa de Educación Primaria recogidos en el RD 126/2014, se ajustan a nuestra propuesta el a, b y k (art.7, p. 7). Además, también se formulan los de la presente UD (véase Tabla 2):

Tabla 2. Objetivos.

OBJETIVOS	
Objetivo general	
Contribuir al desarrollo y mejora de las capacidades físicas básicas del alumnado a través de su participación en diferentes juegos motores de carácter transversal e interdisciplinar.	
Objetivos específicos	
De enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> — Diseñar y poner en práctica juegos motores que demanden la utilización y favorezcan el desarrollo de las CFB. — Generar situaciones que fomenten el desarrollo de conductas prosociales como tolerancia, respeto, etc. — Contribuir al desarrollo integral del alumno mediante el tratamiento de contenidos transversales. — Mostrar ejemplos de conexiones interdisciplinares a través del juego. — Favorecer la adquisición de iniciativa y autonomía en el alumnado en el diseño, desarrollo y puesta en práctica de juegos motores. — Fomentar el juego motor como alternativa de ocio y herramienta para el cuidado de su condición física.

OBJETIVOS	
De aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> — Mejorar su condición física mediante el desarrollo de sus CFB en los juegos motores. — Tomar conciencia de la importancia de la actividad física y el movimiento. — Adquirir autonomía y confianza en la resolución de diferentes situaciones motrices. — Aprender a controlar la fatiga adaptando la intensidad del esfuerzo al tiempo de duración y características de cada juego. — Adquirir una adecuada higiene postural mediante el asentamiento de hábitos de calentamiento y estiramiento. — Conocer mediante la práctica diferentes juegos motores. — Confiar en sus propias capacidades para desarrollar actitudes apropiadas. — Valorar la importancia de la implicación en el trabajo en equipo. — Respetar y valorar las diferentes capacidades. — Utilizar medios tecnológicos para la obtención de información relacionada con la UD.

El Real Decreto 126/2014 contempla las competencias como uno de los elementos que integran el currículo educativo y las define en su art.2, apartado c), como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 51). En nuestra propuesta educativa apostamos por una enseñanza que favorezca la adquisición de las siete competencias clave, que se van obteniendo auspiciadas por la consecución de los diferentes objetivos: Comunicación lingüística (CCL); Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT); Competencia digital (CD); Aprender a aprender (CAA); Competencias sociales y cívicas (CSC); Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE); Conciencia y expresiones culturales (CCEC).

Contenidos

Las CFB y el juego motor constituyen los contenidos principales de nuestra propuesta. Según Álvarez-Kurogi (2019), estas capacidades formarían parte del bloque de contenidos “Actividad física y salud”, pero matiza que “tanto éstas como las coordinativas, se corresponden con materias comunes a todos los bloques de contenidos” (p. 314). Por tanto, aunque los contenidos principales se encuentran dentro del Bloque 5 “Actividad física y Salud” y Bloque 6 “Juegos y Actividades deportivas” del Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, identificamos en esta UD los siguientes contenidos de otros bloques recogidos en este mismo decreto:

Tabla 3. Correspondencia de contenidos, según su bloque.

Bloque 1. Contenidos Comunes de la EF
— Confianza en las propias capacidades para desarrollar actitudes apropiadas y afrontar las dificultades propias de la práctica de la actividad física.
— Utilización de los medios tecnológicos en el proceso de aprendizaje.
— Actitudes de aceptación, valoración, respeto hacia uno mismo y hacia los compañeros.
— El cuidado del cuerpo y consolidación de hábitos de higiene corporal.
Bloque 2. El cuerpo. Imagen y Percepción.
— Seguridad, confianza en uno mismo y en los demás.
— Autonomía personal, autoestima y expectativas realistas de éxito.
Bloque 3. Habilidades Motrices.
— Mejora de las capacidades físicas básicas de forma genérica y orientada a la ejecución de las habilidades motrices, reconociendo la influencia de la condición física en el dominio de éstas.
— Valoración del esfuerzo y trabajo bien ejecutados desde el punto de vista motor como base de su propia superación.
— Disposición favorable a participar en actividades físicas diversas aceptando las diferencias en el nivel de habilidad.
Bloque 5. Actividad física y salud
— Reconocimiento de los beneficios de la actividad física en la salud integral de la persona e identificación crítica de las prácticas poco saludables. Valoración del juego como alternativa a los hábitos nocivos para la salud.
— Mejora de la condición física orientada a la salud en función del desarrollo psicobiológico.
— Adquisición de hábitos de calentamiento (global y específico), de dosificación del esfuerzo y recuperación, necesarios para prevenir lesiones.
Bloque 6. Los juegos y actividades deportivas
— Aceptación y respeto de las normas, reglas y personas que participan en el juego.
— Uso adecuado de las estrategias básicas de los juegos relacionados con la cooperación, la oposición y la cooperación-oposición.
— Conocimiento, práctica y valoración de los juegos y deportes tradicionales de Galicia.
— Conocimiento y práctica de juegos de otras culturas.
— Desarrollo de la condición física participando en juegos predeportivos y predeportes.

Nota. Adaptación del Decreto 105/2014

Metodología

El principal elemento metodológico es el juego. Para su puesta en acción se utilizarán diferentes distribuciones, tanto individuales como en parejas o equipos, que favorecen el tratamiento transversal que queremos otorgar, implicando conductas prosociales como cooperación, empatía o respeto.

Otro aspecto es la interdisciplinariedad, conectando el juego con elementos de otras materias. La coordinación con el profesorado será necesaria para fusionar contenidos de EF con otras áreas, así como para elaborar materiales de los juegos y del vídeo (Plástica, Tecnología y Lengua).

Sesiones y actividades

Sesión 1. VASOS DUROS

Descripción de la sesión:

CALENTAMIENTO (10 min):

Al ser la primera sesión, se realizará mediante instrucción directa: ejercicios de movilidad articular (rotaciones de cuello, muñeca, tobillo y flexiones de rodilla y codos, unos 10 segundos cada movimiento); progresiones de movimientos (skipping, talones al glúteo, rodillas al pecho y paso ruso). Se designará a un alumno para que grabe el calentamiento; de esta forma, lo visualizaremos como referencia en el inicio de las próximas sesiones. En clase de Tecnologías, los alumnos podrán montar el vídeo seleccionando una música que lo acompañe. Que los alumnos se visualicen realizando el calentamiento persigue una finalidad motivadora, ya que el mismo se usará en sesiones posteriores. Es importante transmitir a nuestros alumnos la importancia de un adecuado calentamiento previo a la actividad física.

PARTE PRINCIPAL (30 min):

Actividad 1. Capturamos verbos y adjetivos (15 min): tras hablar con el maestro de Lengua, los alumnos elaborarán 30 cartulinas que contengan verbos y 30 adjetivos, colgándolas en el techo de forma aleatoria a una altura alcanzable mediante un salto. Posteriormente, dividiremos la clase en dos equipos: el de los verbos y adjetivos. Durante 30 segundos, deberán capturar el mayor número de cartulinas. El equipo de los verbos deberá capturar las cartulinas que contengan verbos y el equipo de los adjetivos las cartulinas de adjetivos. Al menos 2 repeticiones.

Actividad 2. Plancha lanzadera (5 min): Formaremos parejas y cada uno de sus miembros se situará frente al otro en posición decúbito prono a 1 metro de distancia. En los laterales de sus brazos colocaremos unas setas, como si estuviesen defendiendo una portería. Durante un minuto y sin abandonar la posición inicial, deberán lanzarse alternativamente una pelota e intentar introducirla entre las setas.

Actividad 3. Norte y sur (10 min): 2 equipos de 10 alumnos. Con la ayuda de brújulas, cada equipo deberá indicar dónde está el norte y el sur. Una vez loca-

lizados, cada grupo se situará en la zona correspondiente y delimitaremos una distancia intermedia. Cogemos una cuerda y cada grupo la sostendrá en el extremo de la misma, marcándose en un punto intermedio que se situará a su vez en un espacio equidistante entre los dos grupos. Cada equipo tirará de un extremo y el equipo que sobrepase el espacio, será el vencedor. 2-3 repeticiones.

Materiales: Cartulinas, cuerdas, setas y conos

Temporalización: 50 minutos

Espacio: Gimnasio

Agrupamientos: Individual, parejas y grupos de 10

Participantes: Docente y alumnos

Sesión 2. VASOS RESISTENTES

Descripción de la sesión:

CALENTAMIENTO (10 min):

(5 min): proyectamos el vídeo grabado en la primera sesión y repetimos los movimientos. Ojo al hueco (5 min): 4 cuadrados y situamos a 4 alumnos en los vértices y a otro en el medio. Los alumnos de los vértices estarán numerados del 1 al 4. Cuando el profesor diga pares, los alumnos que se correspondan con los números 2 y 4 intercambiarán su posición rápidamente para evitar que el jugador del medio ocupe su espacio. 2 repeticiones de minuto y medio de duración cada una.

PARTE PRINCIPAL (30 min):

Actividad 1. Oxígeno y dióxido (10 min): 2 equipos y 2 cubos, azul y rojo, frente a frente a una distancia de 20 metros. El rojo representa el oxígeno y el azul, el CO₂. Dentro habrá globos de los mismos colores que los cubos. El equipo azul tendrá que expulsar el dióxido llevando los globos azules al cubo rojo, y el rojo a la inversa. Ganará el equipo que tenga más globos en el cubo contrario después de 5 minutos.

Actividad 2. Carreras de animales (10 min): los alumnos en la línea de salida en posición de cuadrupedia. Cuando el profesor dé la salida, deberán recorrer 20 metros lisos imitando el desplazamiento del animal que se indique. 2-3 repeticiones/1 minuto recuperación entre cada una.

Actividad 3. Cambiamos la pelota (10 min): 4 equipos de 5 jugadores. 2 cuadrados y en cada vértice conos de diferentes colores y una pelota. 2 equipos jugarán en un cuadrado y 2 en el otro. Comienza con la pelota un equipo que tendrá que ejecutar con la mano tantos pases como sea posible entre sus miembros. Cada

8 o 15 segundos, el profesor dirá un color de alguna seta y tendrán que dejar la pelota y continuar con la que estaba ubicada en la seta del color dicho. 2 repeticiones de 3-4 minutos.

Materiales: Proyector, pantalla, pelotas, conos, cubos y setas

Temporalización: 50 minutos

Espacio: Gimnasio

Agrupamientos: Individual y equipos

Participantes: Docente y alumnos

Sesión 3. VASOS RÁPIDOS

Descripción de la sesión:

CALENTAMIENTO (10 min):

(5 min): ídem sesión anterior.

Múltiplos de 7 (5 min): formándose un círculo, empezarán a contar del 1 al 50 en sentido de las agujas del reloj. Al mismo tiempo, darán un salto intentando llegar con las piernas al pecho. Los que canten los múltiplos de 7, en lugar de saltar, harán una flexión.

PARTE PRINCIPAL (30 min):

Actividad 1. Ciudades de Europa y América (10 min): 2 equipos y una línea en el medio del gimnasio. A los lados de la línea se situarán los alumnos de ambos equipos, de espaldas. Frente a los jugadores de cada equipo marcaremos con cinta de otro color líneas a 6 metros de distancia cada una. Uno de los equipos será el de América y otro Europa. Cuando el profesor diga una ciudad de América, los alumnos del grupo "América" tendrán que llegar a la línea situada a su frente antes de que los atrapen los del equipo "Europa". Si dice una ciudad de Europa, serán los del equipo "Europa" los que tendrán que escapar y los de "América" los que cazarán.

Actividad 2. El cangrejo sabelotodo (10 min): Aprovecharemos las líneas marcadas anteriormente. También 2 equipos, pero se situarán unos al lado de otros en posición de cuadrupedia, como cangrejos. El profesor formulará una multiplicación sencilla; si el resultado es par, tendrán que desplazarse hacia delante e intentar cruzar lo más rápido posible la línea que está delante. Si es impar, deberán desplazarse hacia atrás y alcanzar la línea que se encuentra en esa zona. Los puntos serán para el equipo que antes alcance la línea. 4-5 repeticiones.

Actividad 3. Lanzamientos de aviones de papel (10 min): tras hablar con el docente de Plástica para que en una de sus clases puedan dedicar un tiempo a

la construcción y diseño de aviones de papel. También 2 equipos. Marcamos 2 puntos paralelos que constituirán el punto de lanzamiento en el cual los jugadores se situarán en fila. Frente a esos puntos, marcaremos una distancia que los propios alumnos medirán y marcarán con 2 conos y una vara larga. Consiste en que los miembros de los equipos deberán superar con el lanzamiento de sus aviones la distancia marcada. Vencerá el equipo cuyos miembros superen con sus aviones la distancia marcada. En cada repetición se aumentará la distancia. 3-4 repeticiones.

Materiales: Cinta adhesiva de 2 colores, cinta métrica, conos y varas

Temporalización: 50 minutos

Espacio: Gimnasio

Agrupamientos: Individual y equipos

Participantes: Docente y alumnos

Sesión 4. VASOS MULTIUSOS

Descripción de la sesión:

CALENTAMIENTO (10 min):

(5 min): ídem sesión anterior.

Mamíferos y ovíparos (5 min): 2 equipos, mamíferos y ovíparos. El profesor dirá el nombre de un animal; si es ovíparo, ese equipo tendrá que escapar y los mamíferos cazarlos y viceversa. Variante cambiamos tipo de desplazamiento.

PARTE PRINCIPAL (30 min):

Actividad 1. Volamos en las noticias (10 min): La primera parte individual. Los alumnos se situarán en paralelo como si fuese la salida de una carrera de 100 metros lisos. Delimitaremos con conos 20 carriles, tantos como alumnos. Cada alumno dispondrá de 2 hojas de periódico. El objetivo es recorrer una distancia de 15 metros lo antes posible, apoyándose para avanzar en las hojas de periódico y sin contactar con el suelo. Gana el que antes llegue. En la segunda parte por parejas y cada una con 2 hojas.

Actividad 2. Pies y manos (10 min): 4 equipos de 5 alumnos. Unos días antes, con el maestro de Plástica diseñarán el material. Cada alumno tendrá que dibujar en 4 cartulinas a tamaño real la silueta de sus pies y sus manos. Ya en clase con el material, cada uno deberá de escoger 3 cartulinas y colocarlas en el suelo en horizontal y muy juntas. Por ejemplo: 1 mano a la izquierda y 2 pies a la derecha, o 1 pie en el centro y 2 manos a los lados. Colocarán sus dibujos sucesivamente de forma que vayan creando 4 circuitos paralelos, 1 por equipo. Cada grupo tendrá

que superar los circuitos creados situando sus pies y manos en el lugar marcado por los miembros de los otros equipos.

Actividad 3. Espacio creciente (10 min): Mantenemos 4 equipos. 2 circuitos idénticos de 10 aros cada uno. Colocaremos parejas de aros de forma paralela, al principio muy cerca y, progresivamente, los vamos separando. El objetivo es saltar de aro en aro, impulsándose con la pierna derecha e izquierda e intentando llegar lo más lejos posible sin pisar fuera del aro. Participarán simultáneamente 2 equipos, 1 por circuito. Vencerá el equipo que mayor número de miembros consiga llegar más lejos.

Materiales: Periódicos, aros, cartulinas

Temporalización: 50 minutos

Espacio: Gimnasio

Agrupamientos: Individual, parejas y en equipo

Participantes: Docente y alumnos

Sesión 5. VASOS MULTIUSOS

Descripción de la sesión:

CALENTAMIENTO (10 min):

(5 min): ídem sesión anterior.

Gigantes y enanos (5 min): formándose un círculo, el profesor en el centro. Cuando el docente diga “gigantes”, los discentes se pondrán de puntillas extendiendo sus brazos como intentando alcanzar el techo; si por el contrario dice “enanos”, bajarán sus brazos y se pondrán de cuclillas. El docente debe intentar despistar al alumno haciendo movimientos diferentes al que corresponda. El niño que se equivoque repetidas veces pasará a ser ayudante del profesor.

PARTE PRINCIPAL (30 min):

Actividad 1. Caballito de potencias (10 min): 2 equipos de 10 jugadores. A cada equipo se le asignarán números del 1 al 10. El profesor formulará una potencia en alto, por ejemplo “2 al cubo”. Los jugadores de cada equipo a los que les hayan asignado el número 2, tendrán que coger al caballito a los que le hayan asignado el número 3 y recorrer una distancia de 10 metros antes de que lo hagan los miembros del equipo contrario. Los circuitos de 10 metros estarán delimitados por conos. Los componentes de cada equipo se situarán en 2 espacios claramente diferenciados. Formularemos potencias para que participen todos.

Actividad 2. La silla de la reina (10 min): 7 tríos. Al ser impares, el profesor formará uno de los tríos. 7 circuitos de 15 metros delimitados por conos. Cuando el

profesor marque la salida, los tríos recorrerán la distancia lo más rápido posible. 3 repeticiones para ocupar las 3 posiciones de la silla.

Actividad 3. El pañuelo de las sumas (10 min): también 7 tríos. Se delimita un campo de 7 metros cada mitad, situándose los equipos en los extremos de dichos campos. A cada miembro del equipo se le asignará un número del 1 al 10. El profesor se sitúa en el medio del campo sosteniendo un pañuelo y formulará una suma, resta o multiplicación, cuyo resultado oscile del 1 al 10. Los jugadores que se correspondan con el número resultante saldrán e intentarán coger el pañuelo sin ser tocado por el jugador contrario.

Materiales: Conos, pañuelos

Temporalización: 50 minutos

Espacio: Gimnasio

Agrupamientos: Individual, parejas y en equipo

Participantes: Docente y alumnos

Planificación temporal

La UD está formada por 5 sesiones de 50 minutos cada una. Como el currículo dispone de 2 sesiones semanales, necesitaremos 2 semanas y media para desarrollarla, aplicándose durante el tercer trimestre del curso lectivo, cuando la climatología quizá permita las actividades en el exterior.

Medidas de atención a la diversidad

Siempre se tendrá en cuenta a todos los alumnos, independientemente de que se presente alguna necesidad específica, ya que cada niño puede tener unas capacidades y/o habilidades diferentes, distintos intereses, etc.; así, el docente debe planificar de acuerdo con estas diferencias, como formar grupos homogéneos y/o heterogéneos y tareas similares con diferentes niveles de progresión. Por otro lado, en esta clase de 5º de Primaria, los 3 alumnos con dificultades de aprendizaje no necesitan ninguna adaptación.

Sistema de evaluación

Es fundamental conocer el punto de partida del alumnado mediante una evaluación inicial (véase Tabla 4). Por otro lado, los objetivos se evaluarán mediante sus correspondientes criterios de evaluación, que parten directamente de dichos objetivos. La consecución de cada criterio podrá ser valorada a través de 3 niveles de logro diferentes, similar a la autoevaluación docente (véase Tabla 5). Así, la evaluación será continua y global.

Tabla 4. Cuestionario inicial del alumnado.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL
¿Qué entiendes por condición física? ¿Y capacidades físicas básicas?
¿Cuántas veces a la semana realizas actividad física?
¿Conoces algún juego popular en el que tengas que moverte? Si lo conoces ¿puedes decir cuál?
¿Has jugado alguna vez? Si es así, cuéntanos tu experiencia.
¿Qué beneficios y aprendizajes crees que te aporta jugar a estos juegos?

Tabla 5. Rúbrica de autoevaluación del docente.

RÚBRICA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE			
Criterios de evaluación	Nunca	A veces	Siempre
¿Se ha conseguido motivar al alumnado en cada una de las sesiones de la UD?			
¿Se ha logrado un aprovechamiento eficiente mediante el número de juegos a la duración de la sesión?			
¿Se ha logrado la implicación y participación activa del alumnado en la realización de las sesiones y su preparación?			
¿Se ha conseguido generar un ambiente óptimo durante las sesiones?			
¿Las agrupaciones realizadas han favorecido un desarrollo óptimo de las sesiones?			

3. Conclusiones

El objetivo principal, diseñar una propuesta didáctica para 5º curso de Educación Primaria, que favorezca la estimulación y desarrollo de las diferentes CFB, a partir de diferentes juegos motores, se considera cumplimentado satisfactoriamente, pues a través de las 5 sesiones que componen la UD se favorece el trabajo de cada capacidad. En este sentido, los juegos que componen las primeras 4 sesiones demandan cada una de las CFB de forma evidente.

Las principales limitaciones hacen referencia a que aún no se ha llevado a cabo esta propuesta y a la necesaria coordinación entre docentes para la interdisciplinariedad. Con relación a la primera, la UD pretende ser una referencia para los

maestros que deseen implementarla con el fin de desarrollar la condición física del alumnado de una forma lúdica, saludable, interdisciplinar y transversal, siendo viable también su aplicación contemplándose únicamente la EF y los contenidos transversales. Respecto de la segunda limitación, conviene añadir aspectos a tener en cuenta, como la sincronía temporal entre los contenidos a trabajar de las diferentes asignaturas, motivaciones y nivel inicial del alumnado y recursos disponibles.

En definitiva, se espera que esta propuesta, que parte de la inquietud relativa a la necesaria recopilación de conocimientos sobre las CFB y su desarrollo mediante los juegos motores, contribuya a la mejora del proceso educativo de estos contenidos tan importantes, teniendo en cuenta la transversalidad e interdisciplinariedad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez del Villar, C. (1985). *Preparación Física del Fútbol basada en el Atletismo*. Gymnos.
- Álvarez-Kurogi, L. (2019). Elementos curriculares necesarios de la educación física en la etapa de Educación Primaria. Competencias, objetivos, contenidos y proceso de evaluación. En Rivilla, I. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil y Primaria* (pp. 303-344). UNIR Editorial.
- Echeverría, M., Govea, Y. y Arencibia, A. (2013) La flexibilidad en la Educación Física. *Revista electrónica de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 8(23), 79-96. <https://cutt.ly/EGklvLh>
- Betancourt, F., Machángara, A. y Gilbert, A. (2020). Juegos predeportivos y perfeccionamiento del ataque en el voleibol escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(226), 86-97. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i266.2321>
- Cañizares, J.M. y Carbonero, C. (2016). *Capacidades físicas básicas: su desarrollo en la edad escolar*. Wanceulen
- Castañer, M. y Camerino, O. (1991). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. INDE.
- Castañer, M. y Trigo, E. (1998). Desde la Educación Física a la interdisciplinariedad. *Educación física e deporte no século XXI*, 2, 643-653. Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas. <https://cutt.ly/VGklxUB>
- Castro, M., Linares, M., Sanromán, S. y Pérez, A. J. (2017). Análisis del comportamiento sedentario, práctica de actividad física y uso de videojuegos en adolescentes. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 241-255. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1746>
- Castro, M., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Espejo, T. y Cabrera, A. (2015). Uso de videojuegos y su relación con las conductas sedentarias en una población escolar y universitaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 40-51. <https://bit.ly/3gRD3wA>
- Cobos, J.A. (2011). El juego motor en la escuela. *Revista Digital de Innovación y Experiencias*, (40), 1-8. <https://cutt.ly/FGklly>
- Contreras, R. y Galindo, J.C. (2009). El juego motor. *Revista digital de Innovación y experiencias educativas*, (24). <https://cutt.ly/iGklj1L>

Decreto 105/2014, de 9 de septiembre de 2014, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *DOG*, 171, de 9 de septiembre de 2014.

Domínguez, J.A. (2017). El juego motor en Educación Física (primaria): aspectos científicos, didácticos y fundamento normativo. *Revista Digital Efdportes.com*, (234), 1-1. <https://cutt.ly/WGklhbl>

Franco, E. (2010). El trabajo de las capacidades físicas básicas en Educación Primaria, teniendo en cuenta su evolución y los factores que inciden en su desarrollo. *Revista Digital Efdportes.com*, (143), 1-1. <https://cutt.ly/aGklgue>

García, A. (2017). Apuntes acerca de la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad. *EduSol*, 17(61). <https://cutt.ly/pGklDK3>

García, J. (2019). Capítulo 6. Educar la Salud: las capacidades físicas básicas y hábitos de higiene postural en la educación física. En Rivilla, I. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil y Primaria* (pp. 171-220). UNIR Editorial.

Gómez, M.A. (1997). *Intento de análisis de los factores que intervienen en el rendimiento deportivo*. Síntesis.

González, M., Torres, J. y Rivera, E. (1996). *Fundamentos de Educación Física. Consideraciones Didácticas*. Imprenta Rosillo's.

Gonzalo, R. (2006). Transversalidad e interdisciplinariedad en el ámbito de la Educación Física. *Revista Digital Efdportes.com*, (92), 1-1. <https://cutt.ly/9Gkla3Q>

Jiménez, M. (2019). Capítulo 3: Fundamentos del juego motor como instrumento educativo. En Rivilla, I. (Coord.). *Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil y Primaria* (pp. 79-111). UNIR Editorial.

Kenney, W. L., Wilmore, J. H. y D. Costill (2015). *Physiology of sport and exercise*. Human Kinetics.

Muñoz, D. (2009). Capacidades físicas básicas. Evolución, factores y desarrollo. Sesión práctica. *Revista Digital Efdportes.com*, (131), 1-1. <https://cutt.ly/kGklpaT>

Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ediciones de la Organización Mundial de la Salud. <https://cutt.ly/DGkliuP>

Ortega, A. (2016). *Entrenamiento en niños, verdades y mentiras*. AOH Empresarial.

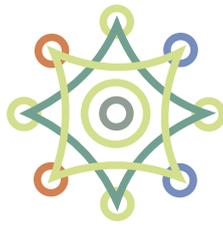
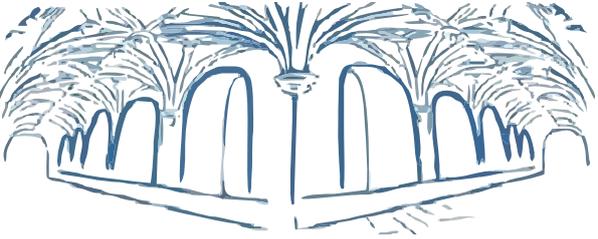
Real Decreto 126/2014, de 1 de marzo, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014.

Ruiz, M. (2018). *Propuesta didáctica de las CFB a través del juego para la mejora de la salud y el desarrollo cognitivo de alumnos de 6º de Primaria*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. UCrea. <https://cutt.ly/gGklthx>

Seirul-lo, P. (1979). Desarrollo de las cualidades físicas básicas. *Técnica atlética*. <https://cutt.ly/3Gklw9R>

Solé, J. (2016). *Teoría del entrenamiento deportivo*. Sicropat Sport.

Tous, J. (2000). *Nuevas tendencias en Fuerza y Musculación*. Hispano Europea Editorial.



Abellán, J. (2022). Prácticas externas en educación física a través de aprendizaje-servicio con personas con discapacidad intelectual.

Revista Practicum, 7(1), 40-55.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.14633>

Prácticas externas en educación física a través de aprendizaje-servicio con personas con discapacidad intelectual

External practices through service-learning in physical education with people with intellectual disabilities

Jorge Abellán

Universidad de Castilla - La Mancha (España)

jorge.abellan@uclm.es

Resumen

El presente trabajo relata una experiencia de prácticas externas en la formación del profesorado de educación física en educación primaria. Durante dos cursos académicos consecutivos, el alumnado de grado ($n= 54$) realizó tres sesiones de prácticas de educación física junto a personas con discapacidad intelectual, utilizando el aprendizaje-servicio como metodología. A partir del análisis de las reflexiones del primer curso, utilizando un diseño de investigación-acción, se detectaron aquellos aspectos a mejorar para el siguiente ciclo. Se modificó el primer contacto, utilizando los juegos cooperativos, con el objetivo de crear un clima más apropiado. Se trabajó en circuito, para asegurar el control de la clase, y se introdujo el trabajo del material reciclado. La mayoría del alumnado percibió la experiencia de forma positiva, aunque un pequeño número tuvo sentimien-

tos negativos. A partir de estos hallazgos se discuten las posibles modificaciones para posteriores intervenciones.

Abstract

The present work relates an experience of external practices in the training of physical education teachers in primary education. During two consecutive academic years, the undergraduate students ($n = 54$) carried out three sessions of physical education practices together with people with intellectual disabilities, using service-learning as a methodology. From the analysis of the reflections of the first course, using an action research design, those aspects to be improved for the next cycle were detected. The first contact was modified, using cooperative games, with the aim of creating a more pleasant atmosphere. We worked in circuit, to ensure the control of the class, and the work of the recycled material was introduced. Most students perceived the experience positively, although a small number had negative feelings. Based on these findings, possible modifications for subsequent interventions are discussed.

Palabras clave

Educación especial, aprendizaje-servicio, investigación-acción.

Keywords

Special education, service-learning, action-research.

1. Introducción

El presente trabajo relata una experiencia que comienza a partir de una solicitud del educador de un centro de atención a personas con discapacidad intelectual (DI) con el objetivo de que el alumnado de la mención de educación física (EF) del grado de maestro en educación primaria pudiera realizar prácticas junto a las personas residentes en su centro. En ese momento se inicia una colaboración entre la asociación que gestiona el centro y los futuros maestros de EF en el marco de la asignatura de Juegos, ocio y recreación, asignatura de prácticas externas y obligatoria para la obtención de la mención de EF en el grado de maestro de educación primaria en la Facultad de Educación de Cuenca.

Una de las barreras más importantes a la hora de mejorar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales es la falta de formación del profesorado (Wilhelmsen y Sørensen, 2017). Al analizar los planes de estudio actuales en el caso de la formación del profesorado de EF podemos observar que esta

tendencia sigue manteniéndose en la actualidad. Como indican Valencia-Peris et al. (2020) tan solo el 30% de las guías docentes de 40 universidades españolas analizadas incluían al menos un tema en atención a la diversidad en la formación en didáctica de la EF en educación primaria. En dicho trabajo se anima a mejorar dicha formación actuando en contextos reales de aprendizaje y utilizando otras metodologías, como la investigación-acción (I-A). Es el propósito de este trabajo dar a conocer una experiencia que trata de mejorar dicha formación inicial utilizando ambas sugerencias, y empleando el aprendizaje-servicio (ApS) como marco de referencia.

El ApS es una metodología que tiene como principal característica la de que el alumnado que participa presta un servicio a la comunidad no cubierto previamente mientras que adquiere aprendizajes propios de su futuro desempeño docente (Chiva-Bartoll et al., 2018). En este sentido se trata de conectar lo que se aprende de manera teórica en la universidad con la práctica real. De nuevo se coincide con la propuesta de Valencia-Peris et al. (2020) para la formación del profesorado de EF en atención a la diversidad.

Aunque el ApS no es una metodología exclusiva de la EF, en los últimos años ha tenido una gran implementación en las diferentes etapas educativas, desde el colegio hasta la universidad, lo que ha llevado a Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021), a realizar una propuesta de ApS como modelo pedagógico del área de EF.

Han sido muchos los trabajos que se han centrado en analizar el impacto de determinados programas de ApS en la formación de los profesionales de la EF. Por ejemplo, Ruiz-Montero et al. (2022) comprobaron que los estudiantes de grado participantes en experiencias ApS de EF y deporte junto a colectivos vulnerables mejoraron su valoración sobre el aprendizaje de los contenidos puestos en práctica durante las experiencias ApS.

Una de las orientaciones habituales de las experiencias de ApS tiene que ver con la atención a la diversidad en EF, como es el caso de este trabajo. En este sentido, se han encontrado trabajos con resultados positivos centrados en mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad (Romack y Hsu, 2011). Como indican Chiva-Bartoll et al. (2019) el colectivo de personas con discapacidad es probablemente con el que más intervenciones se realizan en el campo del ApS universitario.

Sin embargo, no se han encontrado artículos centrados en analizar el conjunto de decisiones pedagógicas que se van tomando a partir de la I-A que utiliza el ApS como modelo pedagógico para la formación del profesorado de EF en educación primaria, lo que se realiza en el presente trabajo.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es presentar una reflexión sobre el proceso de realización de las prácticas externas en forma de ApS, analizando

las decisiones tomadas en el diseño de las prácticas de cada curso, utilizando para ello la I-A y su efecto en las percepciones del alumnado participante. Y finalmente, a partir del camino recorrido, sentar las bases de futuras prácticas externas que puedan ayudar a otros profesionales interesados a diseñar programas de prácticas externas similares.

2. Método

2.1. Contexto de la investigación y participantes

La asignatura en la que se enmarca el programa objeto de investigación es Juegos, ocio y recreación, una asignatura de 6 créditos que se imparte en el primer cuatrimestre de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Cuenca. Dicha asignatura es obligatoria para el alumnado que desee cursar la mención de EF, además de ser la primera asignatura de dicha mención. Previamente el alumnado ha tenido que cursar dos asignaturas troncales relacionadas con la EF. Según su guía docente, Juegos, ocio y recreación es una asignatura de tipología “Prácticas externas” y corresponde con la formación didáctico práctica necesaria para obtener la mención de EF en la facultad en la que se llevó a cabo la investigación.

La experiencia que aquí se relata fue enmarcada en un proyecto de innovación docente relacionado con el ApS. Dicha metodología permite que el alumnado participante aprenda contenidos sobre su futuro desempeño laboral mientras presta un servicio a la comunidad.

Las prácticas externas se llevaron a cabo durante dos cursos académicos, siempre en colaboración con la asociación APROMIPS Cuenca. Dicha asociación sin ánimo de lucro gestiona un Centro de atención a las personas con discapacidad (CADIG) con una residencia para 37 personas con DI con grandes necesidades de apoyo, con el soporte del gobierno de Castilla-La Mancha. Aunque han existido pequeñas variaciones entre los dos cursos en los que se han llevado a cabo los programas de prácticas externas, aproximadamente 15 personas (rango de edad 24-60 años) con DI y otras comorbilidades, como discapacidad visual y dificultades de movimientos asociadas a la discapacidad física, tomaron parte en el programa de EF llevado a cabo por el alumnado universitario. La idea inicial era paliar la carencia que dicha asociación tenía respecto a los profesionales de la EF, ya que, a pesar de que el gobierno regional permite la contratación de profesorado de EF, los responsables del CADIG habían prescindido de dicho profesional, debido a las dificultades económicas, priorizando la contratación de un fisioterapeuta. El resto de los profesionales de la asociación se reparte entre tres educadores, todos ellos maestros en pedagogía terapéutica sin formación específica en EF, dos enfermeras y un trabajador social.

El programa de prácticas externas ha involucrado a un total de 54 estudiantes del grado de maestro en educación primaria con mención en EF, de los cuales 28 eran chicos y 26 eran chicas. Todos los participantes realizaron dichas prácticas en el marco de la evaluación continua de la asignatura y completaron un diario de experiencias de manera voluntaria. Previamente se había especificado claramente que la evaluación de la experiencia no tenía ninguna relación con la evaluación de la asignatura, sin embargo, el desarrollo de los contenidos a través del diseño de sesiones propias del área si era evaluada, y correspondía con el 20% de la nota final.

2.2. Programa de prácticas externas

La Tabla 1 muestra un resumen de los participantes en cada uno de los cursos, así como la duración y los contenidos de trabajo de las prácticas externas.

Tabla 1. Resumen del programa de prácticas externas con los participantes en cada ciclo de I-A. Fuente: Elaboración propia.

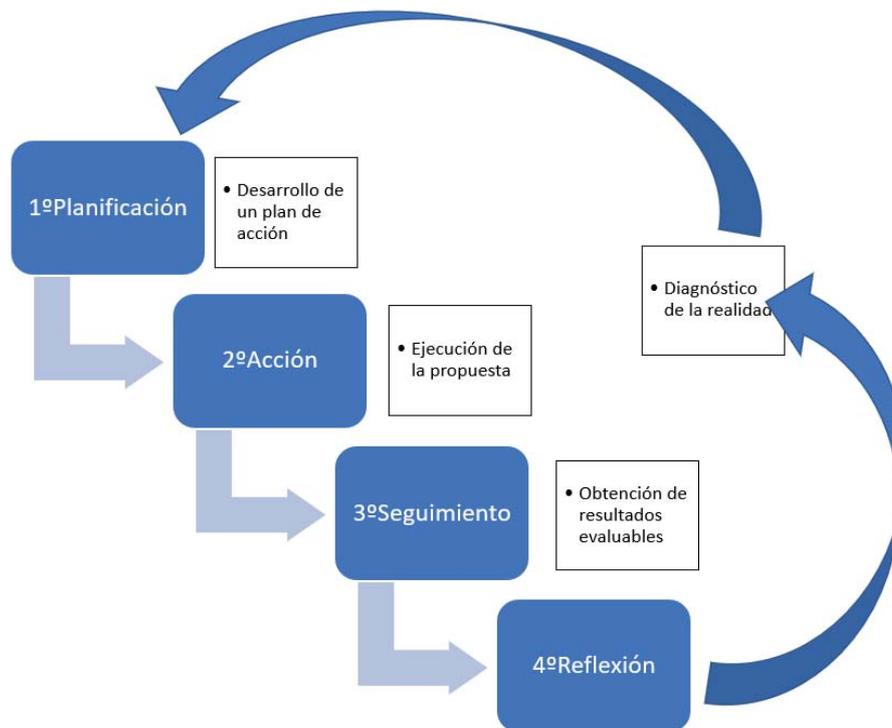
Año y ciclo	Estudiantes del grado de maestro con mención EF	Sesiones	Contenidos
2017 Ciclo 1	20 (13 chicos y 7 chicas) Identificación de los participantes: P1 al P20	3 sesiones de 2 horas (2 en pabellón y 1 en residencia)	Juegos Blanco y diana Boccia Juegos cooperativos
2018 Ciclo 2	34 (15 chicos y 19 chicas) Identificación de los participantes: P21 al P54	3 sesiones de 2 horas (2 en pabellón y 1 en residencia) La sesión 1 la dirige el profesor (juegos cooperativos)	Juegos cooperativos Sonrisometro Juegos de blanco y diana Construcción de material de EF

2.3. Diseño

Para la presente investigación se ha utilizado un diseño de I-A, en la que el profesor asume el rol doble de profesor-investigador, perspectiva utilizada en trabajos previos como el de Koekoek et al. (2019). En este trabajo se han evaluado dos ciclos de prácticas externas. Los resultados en cuanto a los aspectos a mejorar en cada una de las implementaciones eran incorporados en la posterior intervención. En cada uno de los ciclos se siguió la estructura clásica de I-A (McTaggart, 1991): planificación, acción, seguimiento y reflexión, en la que la reflexión de lo realizado en un ciclo servía de guía para la planificación del siguiente. Dicha estructura se ha acomodado al diseño propuesto por Puig et al. (2011) para los programas ApS, la equivalencia entre las fases de cada una de las dos metodologías se presenta en la figura 1. En dicha figura se observa como la fase de reflexión correspondiente al final del ciclo de I-A actúa como diagnóstico de la realidad, fase 1 del proceso de ApS. Cabe destacar que en el primer ciclo de I-A y ApS el

diagnóstico de la realidad se realizó a partir de una reunión entre el educador de la asociación participante y el profesor responsable de la asignatura.

Figura 1. Relaciones entre las fases del proceso de I-A (en azul) y del ApS (en blanco). Fuente: Elaboración propia a partir de McTaggart (1991) y Puig et al. (2011).



2.4. Instrumentos de evaluación y análisis

Los instrumentos de evaluación cualitativa empleados en este trabajo son los siguientes:

Diario de los estudiantes. El alumnado participante debía realizar un diario de reflexiones formalizadas, en el que recogiesen sus impresiones después de cada una de las prácticas (tres en total). Se les pedía que reflexionaran en torno a las siguientes ideas: diferencia entre lo que habían planificado y lo que realmente habían realizado; y la influencia de la realización de este tipo de experiencias en su formación como futuros maestros de EF. Para su elaboración se tomó el trabajo de Capella et al. (2014) como ejemplo.

Notas de campo. Todas las impresiones del profesor durante las experiencias fueron recogidas en las notas de campo, utilizadas tanto como ideas para la organización de los datos como para plasmar impresiones derivadas de la observación.

Para el análisis temático de los resultados se siguió una aproximación deductiva, centrado en identificar barreras y facilitadores. Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación era mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado mediante la realización de un programa de prácticas externas en el que el profesor adoptó un rol doble de profesor-investigador, el análisis inicial deductivo se centró en la identificación de barreras y facilitadores para el desarrollo del programa de prácticas. Una vez identificados ambos temas se profundizó en sus causas. Con el objetivo de que la reflexión en el proceso de I-A sirviera como diagnóstico de la realidad para la planificación del siguiente ciclo de I-A se prestó especial atención a las barreras, entendidas como aspectos a mejorar.

3. Resultados

Los resultados se presentan en función de cada uno de los dos ciclos de I-A y de los temas y subtemas generados a partir del análisis realizado. Las citas literales muestran la siguiente identificación: P indica el número de participante y S indica el número de sesión (1, 2 o 3).

3.1. Primer ciclo: Encajando las piezas de un puzle

En la primera sesión del programa de prácticas externas el alumnado participante debía diseñar una sesión de juegos cooperativos para personas con DI. La sesión no tuvo un buen resultado, como indican las reflexiones de algunos participantes: “Fue realmente más difícil de lo que me esperaba” (P5-S1) o “Me sentí un poco agobiada ya que no sabía ni donde mirar, ni a quién explicar” (P4-S1).

Los participantes se encontraron en un contexto en el que no tenían la suficiente información ni experiencia para desarrollar las tareas que se les habían encomendado y además no conocían al grupo al que tenían que dirigir. Por lo que a las habituales dificultades de la primera vez que se imparte clase a un grupo desconocido se sumaba la falta de formación y recursos para la gestión de clases de EF para alumnado con DI.

En este sentido, el alumnado declara que al ver a las personas al que iba destinada la sesión pensó lo siguiente: “me di cuenta de que lo que habíamos preparado no podía hacerse en la mayoría de los casos” (P2-S1).

La realización de la segunda sesión sirvió para que los alumnos se sintieran más cómodos: “Me he sentido más a gusto” (P1-S2) y satisfechos: “empecé a ver las satisfacciones que se puede llevar un profesor al ver que los alumnos trabajan correctamente” (P8-S2).

Además, en esta sesión el profesor de la asignatura tuvo una pista sobre la implementación de futuros programas de prácticas similares, una alumna declaró

que su impresión desde la primera a la segunda sesión había mejorado mucho al tener más referencias de ellos, en especial “ya conoces sus nombres” (P1-S2).

Finalmente, la tercera sesión consiguió cambiar la sensación inicial negativa de la primera, con una sensación de los participantes expresada de la siguiente forma: “esta última tarea que hemos preparado ha sido en la que más hemos logrado atraer la atención y motivar al grupo” (P2-S3). Es en esta sesión en la que los participantes observan su evolución positiva: “hemos ido uniendo las piezas del puzle (...) del desastre al orden, de los nervios a la seguridad” (P3-S3).

A partir de la reflexión de la realización de la primera experiencia, teniendo en cuenta que las barreras identificadas tienen que ver fundamentalmente con la falta de formación, en cuanto a la atención a la diversidad en EF, y de información, respecto tanto a las características de los participantes, incluido el hecho de no conocerlos personalmente el profesor toma las siguientes decisiones para incorporar en el siguiente ciclo: i) ofrecer una charla previa prestando atención a cómo dirigir sesiones de EF para personas con DI y ii) sustituir la sesión inicial por una sesión de presentación en la que el alumnado participante y las personas de la asociación compartan práctica conjunta a partir de la realización de juegos cooperativos. Dicha práctica será dirigida por el profesor y se utilizarán las siguientes estrategias para favorecer la superación de las barreras: usar durante toda la sesión pegatinas con el nombre de todos los participantes y utilizar grupos heterogéneos para la realización de los juegos cooperativos, en los que el alumnado universitario y las personas de la asociación compartan objetivos comunes en un ambiente lúdico. Además, para el resto de las sesiones se decide utilizar el circuito para que el alumnado se sienta más seguro explicando tan solo a dos o tres personas en cada rotación, y se decide incorporar la autoconstrucción de materiales para tratar de enriquecer el aprendizaje curricular de la experiencia.

3.2. Segundo ciclo: Una experiencia bonita y fundamentalmente didáctica, aunque con matices

La primera impresión de los participantes respecto a las personas con DI sigue produciendo desconcierto en ellos: “al llegar al polideportivo me di cuenta de que no era consciente de las personas con las que íbamos a trabajar hasta que las tuve delante” (P21-S1), apareciendo incluso sentimientos negativos: “Ese miedo que sientes la primera vez que te enfrentas a algo, ya que nunca había trabajado con personas con discapacidad” (P26-S1).

Vencido el miedo inicial, parece que los juegos cooperativos han conseguido crear un clima adecuado para que el primer contacto con el grupo de personas con DI sea positivo, esta idea la refleja de forma muy evidente la participante 28:

“Con la ayuda de estos juegos, conocerse es mucho más sencillo ya que se trabaja en grupos pequeños, por lo que es más fácil aprenderse los nombres y relacionarse con las personas, cosa que si fuera en un grupo grande no sería tan sencillo, ya que no se tendría un trato tan cercano” (P28-S1).

Este primer contacto inicial también fue reflejado en diarios de sesiones posteriores, como un facilitador muy importante:

“Algo que nos sirvió para la preparación de la clase [en la segunda sesión] y que nos vino muy bien, fue haber tenido un contacto previo con los chicos de Apromips en otra sesión anterior en la que los conocimos y pudimos ver cómo eran y cuáles eran sus facultades” (P39-S2).

Parece que los miedos iniciales habían sido sustituidos por sensaciones positivas, especialmente a nivel emocional: “la práctica fue muy enriquecedora, pero lo fue más en el ámbito emocional y social que en el académico”. (P32-S1). Se evolucionó “de una inicial postura nerviosa previa a la práctica, acabé deseando que llegue ya la siguiente” (P52-S1).

La mayor parte de los participantes tuvieron una sensación muy positiva al terminar la sesión, llegando incluso a declarar que: “puede que haya sido una de las mejores experiencias que he vivido nunca” (P33-S1) o “estoy deseando volver a trabajar con el grupo” (P42-S1). Sin embargo, no ocultamos que en algún caso tuvo el efecto contrario, como indica el siguiente participante en su reflexión: “A mí, personalmente, me ha servido para darme cuenta de que no valdría para el área de la educación especial” (P29-S1).

A partir de la segunda sesión, la responsabilidad de la gestión de la clase recayó plenamente en el alumnado, “esta vez éramos nosotras las profesoras” (P22-S2). Se pusieron en práctica el resto de las modificaciones propuestas tras el ciclo 1:

- Las indicaciones para el desarrollo de las sesiones fueron más explícitas, utilizando el circuito como forma de organización. De esta manera cada grupo estaba en una posta y los participantes en grupos de dos o tres iban pasando.
- Se indicó que en el diseño los juegos debían tener diferentes niveles de complejidad, permitiendo una mayor atención a la diversidad.
- Los juegos de blanco y diana fueron construidos por el alumnado, incluyendo nuevos aprendizajes propios de la asignatura.
- Se evaluó el disfrute de las personas de la asociación participantes, tratando de darles voz.

Resumiremos a continuación aquellos aspectos que obtuvieron un mejor resultado, los facilitadores, y los que se identificaron como barreras para el desarrollo de las prácticas externas.

3.2.1 Facilitadores

En general, la mayor parte de los estudiantes participantes valoraron de manera positiva la segunda sesión, para ellos “la experiencia fue bastante interesante y llena de aprendizajes” (P27-S2) o por ejemplo “me he dado cuenta de que me gustaría dedicarme a todo esto (...) ya que he aprendido cosas muy importantes y útiles” (P33-S2). Otro de los participantes resume las emociones expresadas por la mayoría de los estudiantes participantes: “me pareció una experiencia bonita, pero más que bonita, brutalmente didáctica” (P36-S2).

Tanto la organización en formato circuito como la elección del blanco y diana han supuesto facilitadores a la hora de llevar a cabo la segunda sesión de la experiencia, ya que los participantes consiguieron realizar las tareas propuestas en prácticamente todos los grupos, “a la gran mayoría nos sorprendió a la hora de practicar el juego” (P35-S2). Incluso el participante 29, quizás el más crítico con la actividad declaró: “digamos que esta práctica me dejó mejor sabor de boca que la anterior”, aunque finalmente añade: “aunque con ciertos matices” (P29-S2). Dichos matices se incluirán en el apartado de barreras.

Otro de los facilitadores observados fue la idea de crear diferentes niveles de dificultad en los juegos, como se observa en el siguiente comentario: “tan solo tuvimos que adaptar nuestro juego a las diferentes capacidades de nuestros jugadores, cosa que ya estaba prevista” (P24-S2).

Respecto a la construcción de materiales, aunque generó dudas iniciales, finalmente fue identificado como un facilitador, “antes de la práctica tenía dudas de si el material construido iba a adaptarse a nuestros alumnos. Tras la práctica me di cuenta de que era totalmente adecuado” (P24-S2).

Además, el alumnado ha indicado que dicha actividad le ha ayudado en su formación como docentes, en su capacidad para realizar adaptaciones a las tareas previstas y a mejorar sus destrezas comunicativas, por ejemplo, la participante 48 indicó “he aprendido a explicar más despacio” (P48-S2).

En la tercera sesión el alumnado ya tiene experiencia, “ya habíamos trabajado en dos ocasiones con este grupo, y en la sesión anterior ya habíamos elaborado nosotros mismos los materiales” (P42-S3), sin embargo, eso no hace que la práctica no sea reveladora: “aún así nos siguieron sorprendiendo en muchas cosas. Piensas que podrán hacer muchas cosas que luego no salen como tú pensabas, o piensas que otras pueden resultar más complicadas y luego las acaban realizando sin problemas” (P42-S3).

Es en esta tercera sesión cuando “los juegos diseñados, planificados y preparados previamente tuvieron éxito con estas personas y lo finalmente realizado con ellos fue similar a los planificado a excepción de alguna variante...” (P43-S3).

3.2.2 Barreras

A pesar del hecho de que los estudiantes ya conocían a los participantes, todavía se produjeron dificultades en cuanto a que algunos juegos no se habían diseñado pensando en sus características: “nada de lo que habíamos planeado o pensado salió como esperábamos y tuvimos que cambiar cosas constantemente” (P23-S2).

Otra de las dificultades detectadas tiene que ver con el hecho de que cuando un grupo no tenía personas de la asociación en su posta debía evaluar los materiales de los compañeros, “fue un poco de caos a la hora de tener que hacer todas las evaluaciones al resto de grupos” (P21-S2). Además, algunos estudiantes manifestaron no estar de acuerdo con la idea de que sus compañeros fueran los encargados de evaluar sus materiales: “un fallo que veo de la actividad es la evaluación del material (...) cada persona tiene unas ideas y no van a pensar igual” (P31-S2).

Respecto a la utilización del blanco y diana, la mayor parte del alumnado participante lo mencionó como un facilitador, sin embargo, algunos estudiantes no se mostraron satisfechos sobre su utilización, como indica la participante 23 “me gustó más la primera sesión [de juegos cooperativos] porque eran juegos más entretenidos” (P23-S2).

Un par de participantes indicaron que con una práctica con este grupo había sido bastante, para ellos “con una sesión, en mi opinión, es más que suficiente para concienciar de que hay gente con necesidades especiales y que podemos y debemos adaptar nuestras clases para ellos” (P29-S2). En este sentido, al cuestionar la utilidad de estas prácticas en la formación del profesorado, un participante declaró:

“Nos servirá de experiencia para tratar con alumnos con discapacidad, pero tampoco construirá un aprovechamiento total a la hora de trabajar porque estas prácticas con los chicos de Apromips no imitan ni tienen las mismas características que encontraremos en las aulas. Son tareas en casos aislados” (P32-S3).

En la tercera sesión el alumnado se debía desplazar a la residencia en la que vivían las personas de la asociación, lo que a priori podría parecer una experiencia positiva tuvo diferentes interpretaciones, ya que según algunos alumnos “lo peor ha sido que tuviésemos que ir nosotros a sus instalaciones, ya que los que no tenemos coche nos hemos tenido que estar buscando a ver con quien nos podíamos ir” (P54-S3). Además, es posible que sus instalaciones, que el alumnado de Grado veía por primera vez en el momento de la práctica, no se hubieran tenido en cuenta para el diseño de las actividades:

“Al entrar al gimnasio me agobié un poco ya que éramos muchos grupos, necesitábamos espacio y las dimensiones eran reducidas. Las postas estaban muy juntas y acostumbrados al pabellón que era más amplio nos costó al principio un poco adaptarnos” (P50-S3).

Esta sensación negativa apareció en algunos participantes más:

“esta fue la práctica con la que peor sensación salí de todas, por varias cosas, una de ellas yo creo que fue el espacio en el que estuvimos, ya que no estábamos tan familiarizados con él y creo que era un poco reducido, también noté menos motivación que otras, posiblemente porque ya sabíamos a lo que íbamos, y además creo que todos nos lo podíamos pasar mejor y aprovechar más estas prácticas de otra forma, realizando juegos diferentes y no realizados por nosotros, ya que esto limita mucho las posibilidades y ellos realmente no valoran que estén hechos con material reciclado o no” (P42-S3).

4. Discusión

El objetivo del presente trabajo es evaluar el conjunto de decisiones docentes tomadas en un programa de prácticas externas enmarcadas en un proyecto de ApS. De esta manera se han evaluado dos ciclos de tres sesiones prácticas cada uno en los que el alumnado del grado de maestro en educación primaria con mención en EF compartía práctica junto a un grupo de personas con DI. El primero de los ciclos se tomó como evaluación inicial del proceso, a partir del cual se tomaron decisiones para ajustar el programa para posteriores cursos.

La experiencia tenía un doble objetivo, de acuerdo con la metodología empleada, el ApS. Como objetivo de aprendizaje se pretendía dotar al alumnado de estrategias de atención a la diversidad en sus clases de EF, debido a la escasa formación en la materia que suelen presentar los planes de estudio para formar maestros de EF en primaria (Valencia-Peris et al., 2020), además de trabajar contenidos relacionados con la didáctica de los juegos motores. Como objetivo de servicio se pretendía que el colectivo de la asociación pudiera recibir sesiones de EF, ya que debido a los recortes presupuestarios habían tenido que decidir entre contratar un fisioterapeuta o un profesional de la EF. Además, se pretendía acercar al futuro profesorado de EF al colectivo de personas con DI, ya que habitualmente han sido las que han tenido una menor aceptación social por parte del profesorado, al compararlas con el resto de los tipos de discapacidad (Martos-García y Pans, 2021; Siperstein et al., 2007).

Los resultados del primer ciclo muestran que la experiencia final es positiva, sin embargo, el primer contacto es perturbador para muchos de los participantes. Debido a que la experiencia del primer ciclo ya ha sido relatada en Abellán (2021) y al objetivo del trabajo, centrado en el análisis de las decisiones docentes

a partir de su implementación, pasaremos a discutir las modificaciones realizadas y su efecto en los participantes del segundo ciclo.

La primera idea con la que terminó el primer ciclo era que durante el primer contacto se debería crear un clima más positivo, por lo que se tomaron diversas decisiones. En primer lugar, se convirtió a los estudiantes de grado en alumnos de una clase de juegos cooperativos, impartida por el profesor de la asignatura, y en la que las personas de la asociación eran también alumnos. De esta manera, siguiendo lo indicado por McKay (2018) al aplicar la teoría del contacto directo de Allport (1954) se trataron de conseguir experiencias positivas. Se puede decir que la utilización de la cooperación y la igualdad de estatus entre los dos grupos, estudiantes del grado y personas de la asociación, además de la propuesta de objetivos comunes, han conseguido que el alumnado del grado tenga un encuentro con sentimientos positivos, de acuerdo con lo que sugería Sherrill (1993) que debía ser. El trabajo de juegos cooperativos cumplió una doble función en esta experiencia, por un lado, sirvió para propiciar un clima óptimo para el primer contacto, y, por otro lado, era un contenido de la asignatura en la que se ubica la experiencia, por lo que su utilización también servía para cumplir con su programa docente. En este sentido, pretendemos seguir utilizando sesiones cooperativas y la utilización de las pegatinas con el nombre de los participantes en futuras experiencias.

La utilización de la estructura de la clase, utilizando el circuito, tenía que ver con las dificultades que el alumnado del primer ciclo experimentó al gestionar una clase tan diversa. Esta idea ha logrado que el alumnado se perciba con más control de la clase, ya que una de las principales barreras del profesorado tiene que ver con su capacidad para adaptar tareas a las características del alumnado (Wilhelmsen y Sørensen, 2017), especialmente cuando estas personas tienen grandes necesidades de apoyo, como es el caso del grupo de personas de la asociación con las que se compartían prácticas. En este sentido, nos planteamos incorporar más formación referente a la atención al colectivo con grandes necesidades de apoyo en EF para futuras puestas en práctica, utilizando para ello el diseño universal del aprendizaje (Grenier et al., 2017). Es probable que en la tercera sesión se pudiera haber avanzado algo hacia metodologías más abiertas, prescindiendo de la estructura de circuito y de los materiales autoconstruidos, lo que en la sesión anterior pareció un facilitador podría convertirse en una barrera al encorsetar demasiado la autonomía del alumnado en su diseño de actividades, lo que por otro lado choca con la filosofía de la metodología del ApS a través del trabajo del compromiso social y el desarrollo de la autonomía en los participantes de experiencias ApS (García-Rico et al., 2022).

Aunque la mayoría de los participantes indicaron que la experiencia había sido satisfactoria y reveladora con aprendizajes a nivel académico, pero especialmen-

te a nivel socioemocional, existe un reducido grupo de participantes que no lo ha percibido de esta manera. Podríamos decir que fundamentalmente dos participantes, ambos chicos del segundo ciclo, se han mostrado en desacuerdo con la realización de las prácticas, la elección de los participantes y su duración. En este sentido, asumimos que el ApS puede generar incomodidad en algunos de los participantes, en línea con lo indicado por González-Geraldo (2019). Y, por otro lado, al trabajar desde la EF sociocrítica (Monforte et al., 2021) y cuestionar la idea de funcionamiento corporal único basada en enfoques más tradicionales podemos encontrar resistencias de aquellos participantes que no comparten este enfoque y sienten que se han cuestionado sus creencias sobre lo que debería ser la EF. Por último, asumimos una limitación de la investigación al no haber indagado más en las opiniones de estos participantes con el objetivo de profundizar en su percepción de la experiencia y los sentimientos que les ha ocasionado. El contacto con la muestra se perdió y han pasado más de tres años entre la realización de la experiencia y la elaboración de este trabajo. Finalmente, es necesario indicar que las necesidades de apoyo y la edad de los participantes se alejan del alumnado habitual al que los futuros maestros de EF van a impartir clase, lo que sin duda merece una reflexión en cuanto al diseño de posibles programas futuros.

5. Conclusiones

En conclusión, las experiencias de los participantes han tenido una acogida positiva, en la que los participantes han valorado positivamente la realización de las prácticas externas junto a personas con DI. Sin embargo, han existido determinadas opiniones negativas que hacen necesaria más investigación al respecto y sugieren la necesidad de ampliar los instrumentos de recogida de la información, pudiendo incorporar a los diarios reflexivos utilizados otros como las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión. Los facilitadores detectados tienen que ver con la cooperación en la realización de las tareas iniciales, la necesidad de conocer previamente a los participantes de la experiencia y tener estrategias de control de la clase. La repetición del trabajo de algunos contenidos y aspectos organizativos como el espacio de realización de las prácticas han sido identificados como barreras a superar.

Referencias bibliográficas

Abellán, J. (2021). Aprendizaje-servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Contextos educativos*, 27, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y De-*

portes, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)

Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J. y Rivera García, E. (2019). University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. *Revista complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>

García-Rico, L., Muñoz, L. F. M. y Santos-Pastor, M. L. (2022). El Aprendizaje-Servicio Universitario como promotor del compromiso social en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 149-165.

González-Geraldo, J. L. (2019). El aprendizaje-servicio en educación superior. teoría, práctica y perspectiva crítica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 190-192.

Grenier, M., Miller, N. y Black, K. (2017). Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 88(6), 51-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330167>

Koekoek, J., Kamp, J., Walinga, W. y Hilvoorde, I. (2019) Exploring students' perceptions of video-guided debates in a game-based basketball setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 519-533. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1635107>

Martos-García, D. y Pans, M. (2021). Aprender empatía: inclusión y ética en una experiencia de simulación. En Soca-rel, *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos (65-88)*. Inde

McKay, C. (2018). The value of contact: Unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32, 21-25.

McTaggart, R. (1991). Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003003>

Monforte, J., Úbeda-Colomer, J., Atienza-Gago, R. y Espí, B. (2021). Historias que mueven: el potencial del cuento motor en la Educación Física sociocrítica. En Soca-rel, *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp. 89-106). Inde.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 298, 45-67.

Romack, J. y Hsu, S. (2011). Using Service-Learning to Shape Undergraduate Experiences with Persons Having Disabilities. *Palaestra*, 25 (3), 32-39.

Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, F. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XXI*, 25(1), 119-141.

Sherrill, C. (1993). *Adapted physical activity, recreation and sport: cross disciplinary and lifespan*. McGraw-Hill.

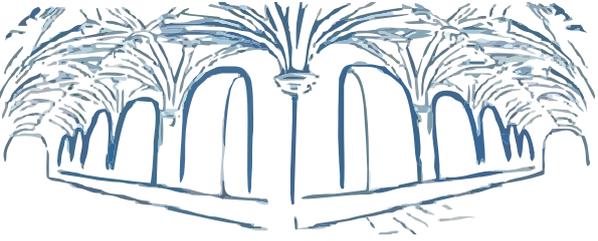
Siperstein, G. N., Norins, J. y Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change. En *Handbook of intellectual and development disabilities* (pp. 133-154). Springer.

Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597-604.

Wilhelmsen, T. y Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of lite-

rature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1080/10.1123/apaq.2016-0017>





Martínez-Guardado, I. (2022).
El Prácticum en la Educación Física y
Deportiva: Un estudio de la literatura.
Revista Practicum, 7(1), 56-71.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.14820>

El Prácticum en la Educación Física y Deportiva: Un estudio de la literatura

The Practicum in Physical and Sports Education: A study of the literature

Ismael Martínez-Guardado
Universidad de Nebrija (España)
imartinezgu@nebrija.es

Resumen

El prácticum y las prácticas externas en el campo de la Educación Física y Deportiva persigue dotar a los nuevos egresados de experiencias profesionales que les permitan desenvolverse mejor en el contexto real. El objetivo principal de esta revisión de la literatura es analizar los trabajos publicados en las dieciséis actas de los Symposium Internacionales sobre el Practicum y las prácticas externas entre el 1987 y el 2022, en especial sobre la Educación Física y Deportiva. Este estudio es de carácter bibliométrico con una finalidad descriptiva y con un instrumento adaptado ad hoc, que analiza los resultados desde las diferentes ediciones. Los resultados muestran una aportación creciente de experiencias y propuestas prácticas en el ámbito de la Educación Física y Deportiva a lo largo de las diferentes ediciones del Symposium.

Abstract

Practicum and external placements in the field of Physical Education and Sport aim to provide new graduates with professional experience that will enable them

to better cope in the real context. The main objective of this literature review is to analyze the papers published in the sixteen proceedings of the International Symposiums on the Practicum and external placements between 1987 and 2022, with a special focus on Physical and Sports Education. This is a bibliometric study with a descriptive purpose and with an instrument adapted ad hoc, which analyses the results from the different editions. The results show a growing contribution of experiences and practical proposals in the field of Physical and Sports Education throughout the different editions of the Symposium.

Palabras clave

Prácticum, Ciencias de la Educación, Educación Física, revisión de la literatura, prácticas externas.

Keywords

Practicum, Educational Sciences, Physical Education, literature review, external practices.

1. Introducción

Actualmente, la formación profesional es considerada como una de las competencias principales que deben adquirir los estudiantes universitarios según el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Poveda et al., 2021). Este escenario, es conocido con el nombre de Prácticum, el cual según Tejada-Fernández et al. (2017, p. 94), se puede definir como “espacio y tiempo formativos de experimentación de propuestas educativas, fundamentadas y planeadas para un contexto real y concreto, solo posible por la reciprocidad existente entre la universidad y las instituciones de referencia sociolaboral”. Así, para Ramón et al. (2018) el Prácticum representa el momento clave en la formación de los futuros docentes, observándose esto, en la ampliación de su duración dentro de los planes de estudio vigentes en la oferta académica actual, y depositando en este periodo la capacidad de movilizar el desarrollo de determinadas competencias profesionales. Por lo tanto, es obvio que nos encontramos inmersos en un cambio paradigmático, evolucionando desde una universidad basada en la lógica de la enseñanza y la adquisición de contenidos puramente teóricos, hacia una universidad en la cual la consecución de logros y desarrollo de competencias por parte de los egresados (Tejada-Fernández, 2020), les permita desarrollarse adecuadamente en un entorno social y económico en constante evolución, es la principal premisa (Tejada-Fernández y Navío, 2019).

Así, especial atención merece el Prácticum en los Grados de Educación, en los cuales se ha determinado previamente que debe existir un equilibrio entre

los conocimientos pedagógicos y didácticos adquiridos en el ámbito universitario y los contenidos de una índole más práctica, proporcionados por los centros formativos (Mesa, 2018). Así, algunos estudios han reportado que puede existir un distanciamiento entre la formación adquirida en la universidad y la escasa transferencia de esta al centro de prácticas (Poveda et al., 2021). Además, Lira y Apablaza (2014), establecieron que los entes encargados en la formación de nuevos docentes deben ser conscientes de que el progreso de los aprendizajes no depende exclusivamente del aumento del tiempo que los alumnos/as de magisterio pasa en las escuelas, sino de la calidad de las experiencias prácticas que en ellas se llevan a cabo.

Dentro de los Grados de Educación, existen diferentes especialidades entre las que podemos encontrar la de Educación Física y Deportiva, la cual es objeto de estudio de la presente revisión bibliográfica. En dicha especialidad, los alumnos también deben tener experiencias prácticas cercanas a la realidad profesional bajo el marco del Prácticum. En este sentido, estudios previos han indicado que los estudiantes de Educación Física exponen valoraciones más positivas con respecto a las prácticas, considerándose un aprendizaje superior en comparación con la formación recibida en la facultad (Derri et al., 2014).

Sin embargo, los Grados en Ciencias de la Actividad Física y Deporte también contemplan dentro de sus planes de estudio períodos formativos en el ámbito de la educación secundaria. Sin embargo, los alumnos egresados de esta disciplina no deben únicamente responder a las exigencias del sistema educativo formal, sino que también a vinculados al fitness, entrenamiento deportivo, preparación física, salud escolar y gestión deportiva (Nahuelcura et al., 2019).

Así, debido a la importancia que tiene este período de prácticas en la formación de los estudiantes, desde el año 1987 se ha celebrado bianualmente hasta la actualidad, el Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. En este sentido, García-Fuentes (2021) estableció que la celebración de este evento supone una gran oportunidad para que los docentes compartan experiencias en relación con las prácticas profesionales y externas contempladas en los planes de estudio

En relación con lo expuesto anteriormente, el objetivo del artículo sobre revisión bibliográfica consiste en recoger y explicar los hallazgos de las diferentes producciones, tanto experiencias como investigaciones, que sobre el Prácticum de los estudiantes en formación de Educación Física y Deportiva podemos encontrar en las diferentes actas de las convocatorias celebradas del Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas.

2. Metodología

La metodología utilizada es de tipo bibliométrico, como en otros trabajos similares (García-Fuentes, 2021), con una finalidad descriptiva y aplicando un diseño mixto de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS) en la presente revisión de la literatura (Creswell et al., 2008). En este sentido, se aplicó este tipo de diseño ya que he establecido previamente que permite la recolección y el análisis de datos cualitativos para, posteriormente, exponerlos de forma cuantitativa. Por lo tanto, con dicha metodología se ha pretendido conseguir el objetivo mencionado anteriormente, recoger y explicar la situación actual en referencia a la producción científica realizada hasta la fecha en el campo de las ciencias de la educación, más concretamente sobre el ámbito de la Educación Física y Deportiva, y el prácticum en todas las ediciones del Symposium Internacional de sobre el Prácticum y las prácticas externas.

2.1. Instrumentos y análisis de datos

El análisis de todos los documentos se realizó siguiendo los pasos propuestos por García-Fuentes (2021). Así, la búsqueda y organización se llevó a cabo identificando datos bibliométricos como el año de publicación, el país de referencia y la filiación institucional (universidad, centro privado, empresa, etc.) de cada una de las aportaciones incluidas en la muestra y datos de contenido como el tipo de aportación al Symposium (comunicación, conferencia, póster, grupo de discusión, mesas redondas, entre otras).

2.2. Muestra

La muestra analizada fueron los libros de actas de las dieciséis convocatorias del Symposium Internacional de Poio, disponibles en la página web de la asociación, para el desarrollo del prácticum y las prácticas externas (REPPE). Los criterios de inclusión de las distintas aportaciones a la presente revisión fueron: referirse al prácticum o las prácticas curriculares externas de las carreras universitarias de Educación Primaria, en la modalidad de educación física, y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Así, la muestra final de análisis estuvo compuesta por un total de 63 textos.

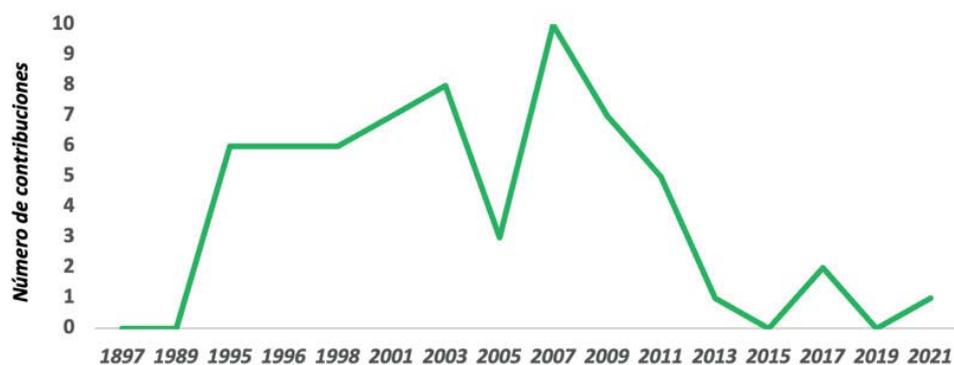
3. Resultados

3.1. Datos bibliométricos

Cuando se realizó una secuencia temporal sobre la cantidad de trabajos publicados por años, encontramos la *Figura 1* donde se muestra una tendencia cre-

ciente a partir del año 1995 hasta el año 2003, tras el cual, el número de trabajos presentados con relación a la temática de estudio decae considerablemente en la edición del año 2005. Sin embargo, en la edición del año 2007, se vuelve a producir un incremento significativo de las aportaciones, superando al de las ediciones anteriores, que decaerá de forma paulatina hasta 2021, alcanzando valores mínimos de aportaciones a los Simposios celebrados. Con relación a lo mencionado anteriormente, la edición del Simposio celebrado en 2007 y titulado “Recursos para un prácticum de calidad”, es la que recoge un mayor número de trabajos presentados en relación con la educación física y las prácticas externas, con un total de 10.

Figura 1. Frecuencia de las aportaciones al Symposium relacionadas con la Educación Física y las prácticas externas en función del año de celebración.



Según el análisis del país de origen, de las 63 publicaciones seleccionadas, 51 son de origen español, 10 de origen portugués y 2 publicaciones de Brasil. Además, la presencia de universidades públicas (57) es superior al número de universidades privadas (5), destacando la Universidad de Granada, Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de Lisboa (Tabla 1).

Tabla 1. Tipología de Universidades presentes en los documentos analizados.

Universidades		
Públicas	Universidad de Granada	21
	Universidad de Santiago de Compostela	5
	Universidad de Alicante	4
	Universidad de A Coruña	3
	Universidad de Valladolid	2
	Universidad de Málaga	2
	Universidad de Castilla La-Mancha	2
	Universidad de Córdoba	2
	Universidad de Vigo	2
	Universidad de Extremadura	1
	Universidad de Huelva	1
	Universidad de Sevilla	1
	Universidad Jaume I	1
	Universidad de Lisboa	9
	Universidad Federal do Vale do São Francisco	1
	Universidad de São Paulo	1
Privadas	Universidad de Blanquerna	1
	Universidad Ramón Llull	1
	Universidad Lusófona de Oporto	1
	Universidad Lusíada de Oporto	1
	Universidad de São Judas Tadeu	1

3.1. Tipología y modalidad de los trabajos publicados

Clasificados por tipologías utilizadas en las actas (comunicación, conferencia, grupo de discusión y póster), nos encontramos con cuatro tipos. Observando la Tabla 2, se aprecia que el 87,3% (n=55) de las publicaciones son comunicaciones, el 7,9% (n=5) son conferencias, y, en la misma proporción, encontramos grupos de discusión y pósteres con un 1,5% (n=1).

Tabla 2. Tipología y modalidad de los trabajos publicados.

Autor (es)	Año	Tipo	Idioma	Universidad
Casabón et al. (1995)	1995	Comunicación	Español	Granada
Roa y Noguera (1995)	1995	Comunicación	Español	Granada
Cerezo et al. (1995)	1995	Comunicación	Español	Granada
Orta y Buñuel (1995)	1995	Comunicación	Español	Huelva
Díaz (1995)	1995	Comunicación	Español	Sevilla
Casabón y Noguera (1995)	1995	Comunicación	Español	Granada
Zabalza Beraza (1998)	1996	Comunicación	Español	Santiago de Compostela
Jiménez et al. (1998)	1996	Comunicación	Español	Granada
Casabón y Noguera (1998)	1996	Comunicación	Español	Granada
Casabón (1998)	1996	Comunicación	Español	Granada
González et al. (1998)	1996	Comunicación	Español	Extremadura
Cerezo y de la Torre Navarro (1998)	1996	Comunicación	Español	Granada
Ruso (2001a)	1998	Comunicación	Español	Santiago de Compostela
Madrona (2001)	1998	Comunicación	Español	Castilla-La Mancha
del Castillo et al. (2001)	1998	Comunicación	Español	Córdoba
dos Santos Silva (2001)	1998	Comunicación	Portugués	São Paulo y São Judas Tadeu
Toja et al. (2001)	1998	Comunicación	Español	A Coruña
Cerezo (2001)	1998	Comunicación	Español	Granada
Cerezo et al. (2001a)	2001	Comunicación	Español	Granada
Cerezo et al. (2001b)	2001	Comunicación	Español	Granada
Ruso (2001b)	2001	Comunicación	Español	Santiago de Compostela
Ruso (2001c)	2001	Comunicación	Español	Santiago de Compostela
Galo et al. (2001)	2001	Comunicación	Español	Granada
Álvarez (2001)	2001	Comunicación	Español	Valladolid
Mohedano y Minguet (2001)	2001	Comunicación	Español	Málaga
Cerezo y Álvarez (2005)	2003	Grupos de discusión	Español	Granada
Mira (2005)	2003	Comunicación	Español	Alicante
Sanromà et al. (2005)	2003	Comunicación	Español	Ramon Llull
Mengotti et al. (2005)	2003	Comunicación	Español	Santiago de Compostela
López (2005)	2003	Comunicación	Español	Granada
Minguet y García (2005)	2003	Comunicación	Español	Málaga

Autor (es)	Año	Tipo	Idioma	Universidad
Álvarez y Crespo (2005)	2003	Comunicación	Español	Valladolid
Cerezo y Velasco (2005)	2003	Comunicación	Español	Granada
Mira et al. (2007)	2005	Comunicación	Español	Alicante
Marín y Abelló (2007)	2005	Comunicación	Español	Murcia
Latorre Medina y Pérez-García (2007)	2005	Comunicación	Español	Granada
Clemente et al. (2007)	2007	Conferencia	Español	Zaragoza
Onofre (2007)	2007	Conferencia	Portugués	Lisboa
Ribeiro y Onofre (2009)	2007	Conferencia	Portugués	Lisboa
Cerezo & Camacho (2008)	2007	Conferencia	Español	Granada
Toja et al. (2007)	2007	Conferencia	Español	A Coruña
Mira y Andrés (2007)	2007	Comunicación	Español	Alicante
Branco y Onofre (2007)	2007	Comunicación	Portugués	Lisboa
de Fuentes y Jordán (2007)	2007	Comunicación	Español	Barcelona
Noguera et al. (2007)	2007	Comunicación	Español	Granada
Revelles y Noguera (2007)	2007	Comunicación	Español	Granada
Januário et al. (2009)	2009	Comunicación	Portugués	Lusófona y Lusíada do Porto
Jardim y Onofre (2009)	2009	Comunicación	Portugués	Lisboa
Martins y Onofre (2009)	2009	Comunicación	Portugués	Lisboa
Onofre (2009)	2009	Comunicación	Portugués	Lisboa
Pradas et al. (2009)	2009	Comunicación	Español	Girona
Ribeiro y Onofre (2009)	2009	Comunicación	Portugués	Lisboa
Teixeira y Onofre (2009)	2009	Comunicación	Portugués	Lisboa
Mira et al. (2009)	2009	Póster	Español	Alicante
Anacleto y Januário (2011)	2011	Comunicación	Portugués	Federal do Vale do São Francisco
Costa et al. (2011)	2011	Comunicación	Portugués	Lisboa
del Castillo et al. (2011a)	2011	Comunicación	Español	Córdoba
del Castillo et al. (2011b)	2011	Comunicación	Español	Córdoba
Toja et al. (2011)	2011	Comunicación	Español	Vigo
Gómez et al. (2013)	2013	Comunicación	Español	Vigo
García et al. (2017)	2017	Comunicación	Español	Jaume I
Toja et al. (2017)	2017	Comunicación	Español	A Coruña
Folch et al. (2021)	2021	Comunicación	Español	Blanquerna

Nota: El año hace referencia a la fecha de presentación del trabajo al Simposio correspondiente, no coincidiendo en muchas ocasiones con el año de publicación de este.

A diferencia de otros ámbitos de conocimiento como las Ciencias de la Salud, en las cuales hay un mayor número de titulaciones en las que realizar prácticas externas como se ha expuesto en documentos anteriores (García-Fuentes, 2021), la *Tabla 2* recoge trabajos llevados a cabo en las carreras universitarias de Educación Primaria, con especialidad en Educación Física, y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, siendo las principales vías por las cuales los estudiantes pueden desarrollar su actividad laboral en centros educativos de Educación Primaria, Secundaria y/o Formación Profesional. Sin embargo, es pertinente mencionar que el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte ofrece una mayor variedad de oferta con respecto a las prácticas externas, relacionadas con el ámbito de la actividad física y la salud, rendimiento deportivo, recreación y gestión deportiva. En este sentido, la única aportación con relación al tema analizado en esta revisión en el último Simposio de 2021 titulado “Prácticas externas virtuales versus presenciales” fue la realizada por Folch et al. (2021) en el ámbito de la *gestión deportiva*.

4. Discusión

El desempeño laboral es uno de los factores esenciales en el desarrollo profesional de los estudiantes, de ahí que cada vez más la universidad debe contribuir a la obtención de competencias profesionales alineadas a un mercado sociolaboral en constante transformación. En este sentido, en la introducción apuntamos a un cambio de paradigma en la universidad actual, el cual comenzó con el Plan Bolonia, y con el que se deben asumir cambios significativos desde la propia idea de formación superior, de la relación universidad y el contexto socio profesional, que afectan, en definitiva, a cómo entender el prácticum (Tejada-Fernández, 2020).

En este sentido, durante las dieciséis ediciones del Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas se han expuesto diferentes experiencias teóricas, propuestas prácticas, instrumentos de evaluación, metodologías docentes, entre otros, para enriquecer el desarrollo de las experiencias profesionales de los maestros y profesores con especialidad en Educación Física. Así, las contribuciones realizadas en cuanto a dicha temática en las diferentes ediciones han ido incrementando desde su primera edición, coincidiendo con la entrada de la LOE en España en 2007 con el mayor número de trabajos presentados. Es posible que los cambios que produjo en la educación la entrada en vigor de esta nueva ley, se reflejase de manera directa en materias como la Educación Física, provocando también un cambio en las experiencias prácticas de los estudiantes durante el desarrollo de sus estudios. Además, debe sumarse la aprobación del Real Decreto que permitía la transición al Plan Bolonia, en un intento por modernizar el sistema educativo universitario adaptándolo al EEES. En este sentido,

Clemente et al. (2007) puso de manifiesto en la edición del Symposium de ese mismo año, los primeros datos de la carga de trabajo ECTS en la asignatura de prácticas escolares para los maestros de Educación Física.

Sin embargo, el número de contribuciones de esta temática a las diferentes ediciones del Symposium disminuye de forma paulatina a lo largo de las ediciones hasta 2021. Es posible que el avance de otros sectores, como el de las Ciencias de la Salud, obtuviera una mayor atención en cuanto al desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes que cursan los diferentes grados que componen este ámbito (ver García-Fuentes, 2021). Además, situaciones sanitarias como la COVID-19, pueden haber contribuido al creciente interés por el ámbito sanitario en detrimento de otros como las Ciencias de la Educación.

5. Conclusión

La presente revisión de la literatura derivada de las dieciséis ediciones del Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas, pone de manifiesto el creciente interés por las experiencias profesionales de los estudiantes de Magisterio y de Ciencias del Deporte con especialidad en Educación Física. Por lo tanto, el Symposium se entiende como un espacio de reflexión y puesta en común de estrategias y reflexiones en relación con las prácticas profesionales de los estudiantes. Sin embargo, los resultados están basados en los datos obtenidos de una pequeña muestra de aportaciones realizadas a un único Symposium, por lo cual sería necesario ampliar la misma analizando otros eventos en los cuales se trate la importancia del Practicum en el ámbito de la Educación Física y Deportiva.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L. M. (2001). Los seminarios de seguimiento del prácticum de educación física; una ayuda para fomentar y orientar la reflexión. *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria [Archivo de ordenador]: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum.*

Álvarez, L. M. y Crespo, B. D. (2005). El Prácticum de Educación Física y la iniciación de temas de reflexión en la construcción de la identidad profesional. *El prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*, 801-808.

Anacleto, F. y Januário, C. (2011). Um estudo comparativo longitudinal do perfil decisional pre-interativo de professores de educação física: Desafios teóricos e metodológicos. *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas: actas*, 343-354.

Branco, A. y Onofre, M. (2007). Análise da procura e da oferta de formação contínua: um estudo com professores de educação física. Buenas prácticas en el Practicum: IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio (Pontevedra), 27-29 de junio de 2007, 193-200.

- Casaubón, J. M. (1998). El contenido de la enseñanza como elemento mediador en el prácticum de enseñanza de la educación física. *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional: actas del IV Symposium de Prácticas. Celebrado en Poio, 13-15 junio 1996*, 75-84.
- Casaubón, J. M. y Noguera, D. (1995). Metodología para la aplicación del análisis de contenido en el estudio de diarios de profesores de Educación Física en formación inicial. *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*, 498-503.
- Casaubón, J. M. y Noguera, D. (1998). Propuestas y evaluación de un programa para formar tutores de prácticas: Formador de formadores en el ámbito de la actividad física y el deporte. *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional: actas del IV Symposium de Prácticas. Celebrado en Poio, 13-15 junio 1996*, 63-74.
- Casaubón, J. M., Ramírez, J. V. y Noguera, D. (1995). Las prácticas didácticas en secundaria: Una propuesta para educación física. *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*, 54-58.
- Cerezo, C. R. (2001). Consideración del prácticum de intervención docente de los estudiantes de 3º de la especialidad de Educación Física. *Innovaciones en el Practicum [Recurso electrónico]: V Symposium Internacional sobre el Practicum. Poio (Pontevedra), 29-30 junio y 1 de julio 1998*, 57.
- Cerezo, C. R. y Álvarez, L. M. (2005). El practicum en Educación Física: (Magisterio, INEF y Facultades). *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*, 157-158.
- Cerezo, C. R. y Camacho, M. del M. O. (2008). Algunas reflexiones y propuestas acerca del Prácticum en la especialidad de educación Física mediante un grupo de discusión. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 11, 95-112.
- Cerezo, C. R. y de la Torre Navarro, E. (1998). Coordinación y tutorías de prácticas del maestro especialista en educación física de Granada. *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional: actas del IV Symposium de Prácticas. Celebrado en Poio, 13-15 junio 1996*, 93-106.
- Cerezo, C. R., Girela, D. L. y Noguera, M. Á. D. (1995). Una alternativa al modelo actual de prácticas de enseñanza en la especialidad de maestro especialista en Educación Física. *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*, 153-162.
- Cerezo, C. R., Molina, E. S. y Jiménez, F. M. (2001). El prácticum de 3º de Magisterio de la especialidad de Educación Física: Organización, reflexiones y agentes implicados. *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria [Archivo de ordenador]: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*.
- Cerezo, C. R., Reyes, M. G. y Olivares, D. G. (2001). Valoración del prácticum de 3º de Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria [Archivo de ordenador]: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*.
- Cerezo, C. R. y Velasco, C. A. R. (2005). Análisis comparativo expectativas y valoración del Prácticum MII en la titulación de Magisterio de Educación Física. *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*, 1049-1064.
- Clemente, J., Orús, L. y Olivares, A. (2007). Primeros datos de la carga de trabajo (ECTS) de la asignatura de Prácticas Escolares III de la titulación de Maestro Especialista en Educación Física. Buenas prácticas en el Practicum: IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio (Pontevedra), 27-29 de junio de 2007, 653-664.

Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A. y Martins, J. (2011). Dinâmicas de trabalho coletivo do Departamento de Educação Física: O desenho de um estudo compreensivo. *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas: actas*, 597-608.

Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N. y Zetou, E. (2014). Early professional development of physical education teachers: Effects on lesson planning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 778-783.

de Fuentes, M. de F. y Jordán, M. Á. T. (2007). Tutorización compartida: Una experiencia docente en las prácticas de Maestro Especialista en Educación Física. *Buenas prácticas en el Practicum: IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio (Pontevedra)*, 27-29 de junio de 2007, 291-300.

del Castillo, M. G., Lara, R. Q., Moreno, L. L. y Escribano, M. D. (2001). El prácticum en la especialidad de Educación Física en la Universidad de Córdoba: Nuevo formato organizativo. *Innovaciones en el Practicum [Recurso electrónico]: V Symposium Internacional sobre el Practicum. Poio (Pontevedra)*, 29-30 junio y 1 de julio 1998, 54.

del Castillo, M. G., Sevilla, A. B. C., Viejo, R. G., Muñoz, F. M. C., Linquiñano, P. R., Leal, J. P. y López, C. P. (2011). Análisis y valoración de los centros de prácticas oficiales y del trabajo realizado por los alumnos 3º de la especialidad de Educación Física durante el primer periodo de prácticas oficiales. *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas: actas*, 937-944.

del Castillo, M. G., Viejo, R. G., Sillero, J. de D. B., Sevilla, A. B. C. y Escribano, M. D. (2011). La valoración y análisis del prácticum de 3º de Educación Física en la Universidad de Córdoba. *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las*

prácticas: actas, 945-958.

Díaz, P. M. (1995). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas: Un estudio de casos en Educación Física. *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*, 391-396.

dos Santos Silva, S. A. P. (2001). Instrumentos e procedimentos de acompanhamento utilizados durante a prática de ensino em Educação Física. *Innovaciones en el Practicum [Recurso electrónico]: V Symposium Internacional sobre el Practicum: Poio (Pontevedra)*, 29-30 junio y 1 de julio 1998, 55.

Folch, M. L., Esquerdo, O. H., Hinojosa, T. G. y i Naudí, S. A. (2021). El Prácticum del grado en Gestión Deportiva de la FPCEE Blanquerna (URL): Retos en el contexto pandémico e implicaciones para el futuro. *XVI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas: Prácticas externas virtuales versus presenciales: transformando los retos en oportunidades para la innovación: actas, Poio (Pontevedra)* 7, 8 y 9 de julio de 2021, 624-639.

Galo, A. G., Cerezo, C. R. y Antequera, B. T. (2001). El practicum de intervención docente del tercer curso de educación física: Perspectiva de los supervisores. *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria [Archivo de ordenador]: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*.

García-Fuentes, O. (2021). El Prácticum en las Ciencias de la Salud: Un estudio de la literatura. *Revista Prácticum*, 6(2), 54-69. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i2.13904>

García, R. J. A., Martínez, V. J. V. y Bartoll, O. C. (2017). Retos y avances en la calidad del prácticum de la mención en educación física: Una mirada reflexiva. *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: "Recursos para un prácticum de calidad": actas, Poio (Pontevedra)*, 5, 6 y 7 de julio de 2017, 378-388.

- Gómez, C. A., Furelos, R. J. B. y Santasmarinas, J. J. V. (2013). El Prácticum en la titulación de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del deporte en la Universidad de Vigo. *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes: Actas, Poio, 26-27-28 junio 2013*, 305-316.
- González, B. M., Marín, B. M., Delgado, M. G., Iglesias, A. R. G. y Pino, J. J. L. (1998). Convenio Ayuntamiento-Escuela de Magisterio de Cáceres para el desarrollo de las Escuelas Deportivas Municipales, como complemento del Prácticum III en la Especialidad de EF. *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional: actas del IV Symposium de Prácticas. Celebrado en Poio, 13-15 junio 1996*, 85-93.
- Januário, C., Anacleto, F. y Henrique, J. (2009). Processo de planeamento dos estagiários de educação física: O perfil decisional pré-interactivo. *l Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un prácticum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*, 759-770.
- Jardim, M. M. y Onofre, M. (2009). As experiências do Practicum e a sua influência no sentimento de auto-eficácia no ensino dos professores-estagiários de Educação Física. *l Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un prácticum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*, 771-782.
- Jiménez, V. R., Jiménez, A. C. y Vera, J. G. (1998). El prácticum de educación física en la ciudad de Melilla. *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional: actas del IV Symposium de Prácticas. Celebrado en Poio, 13-15 junio 1996*, 47-62.
- Latorre Medina, J., & Pérez-García, P. (2007). Análisis comparado de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en Educación Primaria y en Educación Física. *Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, 549-572.
- Lira, M. M. y Apablaza, C. G. C. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: Percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-24.
- López, M. L. (2005). La fase de prácticas, como fase de desarrollo profesional, en el proceso de ingreso en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria en Educación Física. *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*, 699-708.
- Madrona, P. G. (2001). Las prácticas de enseñanza (el prácticum) en la formación inicial del profesorado en Educación Física: El estudio de un caso en la Escuela de Magisterio de Albacete. *Innovaciones en el Practicum [Recurso electrónico]: V Symposium Internacional sobre el Practicum. Poio (Pontevedra), 29-30 junio y 1 de julio 1998*, 53.
- Marín, L. C. y Abelló, J. A. M. (2007). La aportación del prácticum a la formación docente en Educación Física. *El prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, 371-382.
- Martins, M. y Onofre, M. (2009). Experiências de formação significativas no desenvolvimento do sentimento de auto-eficácia de professores de educação física: O lugar do practicum. *l Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un prácticum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación*

Universitaria, 937-946.

Mengotti, J. E., Losada, A. G., Rodríguez, D. C., López, J. P. F. y Veleda, E. O. (2005). «Carreras de orientación pedagógicas»: Un proyecto de innovación educativa transmitido desde la EU de Magisterio (Lugo) a través de las Prácticas Escolares de Ed. Física. *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*, 527-538.

Mesa, L. M. (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, 303-330.

Minguet, J. L. C. y García, J. C. F. (2005). Investigación sobre la mejora del Prácticum de Educación Física: Desarrollo del Tiempo de Compromiso Motor en los alumnos de prácticas. *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*, 415-430.

Mira, J. E. B. (2005). El Prácticum como escenario de aprendizaje profesionalizador y de investigación colaborativa: Un estudio de casos en Educación Física. *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*, 269-290.

Mira, J. E. B. y Andrés, S. M. (2007). La metodología observacional como medio de aprendizaje autónomo de los alumnos. Desarrollo de competencias para el Espacio Europeo de Educación Superior durante el periodo del Prácticum de Magisterio Educación Física. *Buenas prácticas en el Practicum: IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio (Pontevedra), 27-29 de junio de 2007*, 181-192.

Mira, J. E. B., Mengual-Andrés, S. y Turpin, J. A. P. (2007). Tus prácticas: Una experiencia en el practicum de Educación Física. *El prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior: VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, 217-226.

Mira, J. E. B., Vega Ramírez, L., Mengual Andrés, S., Ávalos Ramos, M. A. y Zarco Pleguezuelos, P. (2009). *Evaluación de las competencias docentes en el practicum de Educación Física*.

Mohedano, M. I. C. y Minguet, J. L. C. (2001). Desarrollo del practicum II de la especialidad Educación Física en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria [Archivo de ordenador]: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*.

Nahuelcura, R. O., Thuillier, B. C., Barría, M. C., Sanhueza, S. y Barria, C. M. (2019). Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: Una experiencia en contextos no formales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 220-227.

Noguera, D., Fernández Revelles, A. B., Medina Casaubón, J. y Alguacil Rodríguez. (2007). Las competencias docentes y su evolución en el Practicum de enseñanza de Educación Física en la Enseñanza Secundaria. *Buenas prácticas en el Practicum: IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio (Pontevedra), 27-29 de junio de 2007*, 343-351.

Onofre, M. (2007). Prioridades da formação profissional dos professores de Educação Física. *Atas do IX*.

Onofre, M. (2009). El Modelo del Practicum de la formación de profesores de Educación Física en la Facultad de Motricidad Humana, Universidad Técnica de Lisboa. *l Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*, 1001-1008.

- Orta, J. T. y Buñuel, P. S.-L. (1995). Observación de las prácticas de enseñanza en los alumnos de Educación Física en la Universidad de Huelva. *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*, 171-180.
- Pradas, R., Font, R. y López Ros, V. (2009). Desarrollo de competencias y conocimiento práctico en el prácticum del maestro de educación primaria en la mención de educación física. *Actas X Symposium internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Vigo: Imprenta universitaria.
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53.
- Ramon, M. R., Ribot, M. F. y Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284.
- Revelles, A. B. F. y Noguera, M. Á. D. (2007). Las TIC en el practicum de Educación Física: Estrategias, instrumentos y competencia. *Buenas prácticas en el Practicum: IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*, Poio (Pontevedra), 27-29 de junio de 2007, 423-430.
- Ribeiro, J. P. y Onofre, M. (2009). As Percepções de Estagiários e Orientadores sobre a Importância das Técnicas de Supervisão Pedagógica num Processo de Estágio Pedagógico em Educação Física. *l Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*, 1113-1122.
- Roa, T. D. y Noguera, M. Á. D. (1995). Una reflexión sobre el modelo de prácticas de enseñanzas en Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada. *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*, 59-67.
- Ruso, H. M. G. (2001a). Evaluación de una guía de observación. *Innovaciones en el Practicum [Recurso electrónico]: V Symposium Internacional sobre el Practicum*. Poio (Pontevedra), 29-30 junio y 1 de julio 1998, 52.
- Ruso, H. M. G. (2001b). El prácticum de Educación Física en la década de los noventa. *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria [Archivo de ordenador]: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*.
- Ruso, H. M. G. (2001c). Reflexiones generales sobre los planes de prácticas de educación física en la década de los noventa. *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria [Archivo de ordenador]: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*.
- Sanromà, J. C., Malagón, J. S. y Obrador, E. M. S. (2005). El prácticum en la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y Deporte Blanquerna (Universitat Ramon Llull). *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*, 303-308.
- Teixeira, M. y Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *l Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria*, 1159-1170.
- Tejada-Fernández, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105.

Tejada-Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2019). Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: Percepciones de los protagonistas. *Magis, revista internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.

Toja, M. B., da Costa, F. C. y Valeiro, M. G. (2001). Propuesta de un programa de formación inicial y continua del profesorado desde la perspectiva de una experiencia basada en el prácticum en el Instituto Nacional de Educación Física de Galicia. *Innovaciones en el Practicum [Recurso electrónico]: V Symposium Internacional sobre el Practicum. Poio (Pontevedra), 29-30 junio y 1 de julio 1998*, 56.

Toja, M. B., Valeiro, M. G. y del Castillo Obeso, M. (2017). Organización, desarrollo, evaluación y adquisición de competencias profesionales en el prácticum: Opinión del

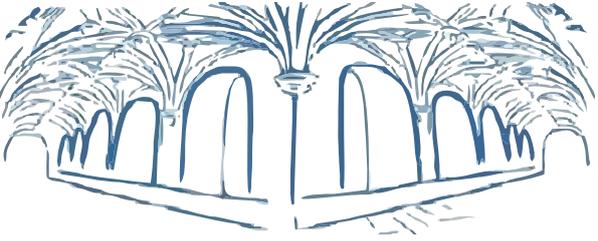
alumnado del grado en ciencias de la actividad física y el deporte. *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: "Recursos para un prácticum de calidad": actas, Poio (Pontevedra), 5, 6 y 7 de julio de 2017*, 1304-1305.

Toja, M. B., Villarino, M. Á. F. y Valeiro, M. G. (2011). Puntos fuertes y puntos débiles en la supervisión y evaluación del prácticum en la Facultad de Ciencias do Deporte e da Educación Física da UDC. *Evaluación y supervisión del prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas: actas*, 1569-1576.

Toja, M. B., Villarino, M. Á. F., Villaverde, M. A. y Valeiro, M. G. (2007). Las competencias específicas en el Practicum de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Buenas prácticas en el Practicum: IX Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria, Poio (Pontevedra), 27-29 de junio de 2007*, 1215-1226.

Zabalza Beraza, M. A. (1998). *Los Tutores en el practicum: Funciones, formación, compromiso institucional: actas del IV Symposium de Prácticas celebrado en Poio, 13-15 junio 1996*.





Rodríguez-Gallego, M.R., Gómez-del-Castillo, M. T. y Ordóñez-Sierra, R. (2022). Liderazgo compartido por los tutores académicos de prácticas a través de una herramienta colaborativa.

Revista Practicum, 7(1), 72-87.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.12568>

Liderazgo compartido por los tutores académicos de prácticas a través de una herramienta colaborativa

Leadership shared by academic internship tutors through a collaborative tool

Margarita R. Rodríguez-Gallego

Universidad de Sevilla (España)

margagomez@us.es

María Teresa Gómez-del-Castillo

Universidad de Sevilla (España)

mgomezdelcastillo@us.es

Rosario Ordóñez-Sierra

Universidad de Sevilla (España)

rordonez@us.es

Resumen

Esta experiencia analiza el trabajo desarrollado por un grupo de docentes de la Universidad de Sevilla, con estudiantes del Grado en Pedagogía, en la asignatura Prácticas Externas I. El principal objetivo ha sido compartir el liderazgo en la supervisión de las prácticas para profundizar en su conocimiento profesional y conocer sus percepciones a través de un blog como herramienta colaborativa, así como la valoración de los seminarios desarrollados durante este periodo. El proceso metodológico se ha dividido en tres fases (diseño, implementación y evaluación). Entre los principales resultados y conclusiones se enfatiza la valoración

muy positiva de los aprendizajes adquiridos en las instituciones, destacando la puesta en práctica de los conocimientos conseguidos y la inmersión en el mundo laboral. Los tutores/as académicos subrayan la utilidad del blog como una herramienta muy válida para generar trabajo compartido a través del seguimiento y evaluación continua del proceso.

Abstract

This experience analyzes the work developed by a group of professors from the University of Seville, with students of the Degree in Pedagogy, in the subject External Practices I. The main objective has been to share the leadership in the supervision of the practices to deepen their professional knowledge and know their perceptions through a blog as a collaborative tool, and the evaluation of the seminars developed during this period. The methodological process has been divided into three phases (design, implementation and evaluation). Among the main results and conclusions, the very positive assessment of the learning acquired in the institutions is emphasized, highlighting the implementation of the knowledge achieved and immersion in the world labor. Academic tutors stress the usefulness of the blog as a very valid tool to generate shared work through the continuous monitoring and evaluation of the process.

Palabras clave

Blog, seminarios, Grado en Pedagogía, liderazgo compartido, Prácticas Externas.

Keywords

Blog, seminars, Degree in Pedagogy, shared leadership, External Practices.

1. Introducción

La materia curricular Prácticas Externas ofrece al estudiante, durante su formación inicial, la posibilidad de introducirse en un escenario real y entrar en contacto con las tareas de los centros (Almazán, 2003). Para este grupo de trabajo, esta materia se convierte en el eje vertebrador de la titulación del Grado en Pedagogía, dado que relaciona la estructura curricular y competencial de la titulación. Esta materia supone el encuentro entre la teoría y la práctica educativa, convirtiéndola en una experiencia vital para los estudiantes, logrando una idea más realista de lo que será su futuro profesional (Ventura, 2007; Zabalza, 2017) con la inmersión en una institución educativa (Aneas y Vilá, 2018). En esta línea, Correa (2015), Salmerón (2013) y Tejada Fernández (2020) consideran que las

principales virtualidades de las Prácticas Externas son poner en contacto al estudiante con los contextos donde se desarrolla la profesión; posibilitar la conexión y la proyección teoría-práctica, contribuir al progreso de la maduración formativa del estudiante y permitir la apertura de la institución universitaria a la realidad extramuros y a lo que sucede en la práctica profesional concreta. Esta integración de la teoría y de la práctica potencia una actitud de pensamiento crítica y auto-crítica, llevando a cabo una reflexión constante de la teoría a partir de la práctica y de la práctica a partir de la teoría, para que esta sea más significativa y eficaz construyendo su propio conocimiento profesional desde la práctica personal.

Por ello, los tutores/as académicos plantean ofrecer a sus estudiantes una formación inicial coordinada con la práctica desarrollada en las instituciones educativas y/o empresas, favoreciendo el trabajo colaborativo entre los involucrados en este proceso. A través del trabajo colaborativo se ha abierto un espacio de interacción con otros docentes que ha generado diálogo, reflexión e intercambio (Martínez et al., 2015). El objetivo pretendido es promover el desarrollo profesional docente, la planificación, la mejora del aprendizaje y el seguimiento de las Prácticas Externas desde un liderazgo compartido. En este sentido, coincidimos con Harris (2008) y Serrano Sorcia (2018) que el mismo supone una redistribución del poder, autoridad y conocimiento significativo, así como la creación de condiciones que deben impulsar a las personas a trabajar y aprender con un propósito compartido y en el que la toma de decisiones debe tener varios focos. Todos los tutores/as académicos implicados en esta experiencia tienen la voluntad de trabajar en equipo para que se produzca una verdadera guía compartida (Stoll, 2009).

Para que todo ello sea viable, se debe compartir tiempo-espacio, establecer una conexión de trabajo, cooperación y comunicación entre los agentes implicados (Universidad, estudiantes y centros/instituciones de prácticas). Esta es una reivindicación continua, por la escasa colaboración que normalmente se produce entre los implicados, tanto en el seguimiento como en la supervisión y coordinación de las prácticas (González y Hevia, 2011; López y Hinojosa, 2008; Molina et al., 2016).

Por otro lado, el empleo de recursos tecnológicos es de gran utilidad para la mejora de las Prácticas, ya que se han desarrollado múltiples investigaciones y experiencias innovadoras, investigando el empleo de las TIC para resolver problemas relativos a la adquisición de competencias profesionales (Peña et al., 2018), supervisión de estudiantes y como recurso para la comunicación entre los participantes en las mismas (Aneas et al., 2017; Cebrián, 2000; Martínez et al., 2006;).

Para Casado (2016) el valor del trabajo mediante un blog constituye un espacio de intercambio de experiencias, para conocer lo que hacen otros. La elabora-

ción de un blog es una experiencia de aprendizaje útil y satisfactoria (Bartolomé, 2008; Grané y Wilhem 2009) tanto para el estudiantado como para los tutores/as. Los alumnos/as se sienten en igualdad de condiciones con el profesor y son capaces de colaborar y prestar ayuda cuando el profesor o algún compañero lo necesita (Area, 2010). El blog se transforma en una herramienta de intercambio de opiniones, en el que cada participante aporta sus propias experiencias, argumentando y fundamentando sus respuestas o sus nuevos comentarios. Motivo por el cual deriva en un aprendizaje colaborativo entre docentes y estudiantes, donde lo dicho por los demás enriquece la experiencia y el conocimiento de todos. Los blogs son una de las herramientas paradigmáticas de la web 2.0, y siguen siendo un espacio de publicación virtual que permiten, de manera muy intuitiva, incorporar no solo contenidos textuales, sino imágenes, vídeos o enlaces acerca de un tema. Su formato basado en las entradas de los participantes, les configura como un recurso dialógico que favorece la construcción compartida del conocimiento y la interacción constante sobre las diferentes temáticas (Salinas y Viticcioni, 2008). Su facilidad de manejo y su capacidad para impulsar la participación, aumentan las posibilidades didácticas de esta herramienta en el aprendizaje activo, autónomo y reflexivo propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior. De hecho, algunos autores, hablan de cinco tipologías en el uso de blog universitarios:

El blog docente como transmisor de la información de la asignatura, el blog docente abierto a la participación del alumnado a través de sus comentarios, el blog docente abierto a la participación del alumnado a través de sus posts, los alumnos como administradores de sus blogs (el blog del alumno) y el blog como red de aprendizaje o blogosfera educativa, donde el profesorado a través de un blog vincula los diversos blogs del alumnado (Molina et al., 2016, p. 93).

Según esta clasificación y dadas las características de la materia y sus objetivos, en esta ocasión se optó por la tercera opción, donde los administradores eran los docentes, pero las aportaciones las realizan fundamentalmente los alumnos a través de sus informaciones, opiniones y análisis en los post semanales.

Se puede señalar en los blogs tres dimensiones relevantes para el aprendizaje compartido y centrado en los alumnos (Sanz, 2005):

- a) Un compromiso mutuo: donde cada uno comparte y recibe de los compañeros. Se aprende *con, de y para* los demás.
- b) Una empresa conjunta: dado que los intereses que les estimulan en la tarea y los objetivos de aprendizaje son comunes.
- c) Un repertorio compartido: tanto en información y conocimientos como en normas de trabajo o herramientas empleados.

Diversas investigaciones recogidas recientemente por Muñoz-Carril et al. (2020) sobre el uso de los blogs en la enseñanza universitaria demuestran que este recurso puede contribuir a la mejora de la práctica educativa universitaria porque: motiva al alumnado, le resulta atractivo, enseña a utilizar tecnologías para el desempeño profesional, es útil y fácil en su uso, conlleva una retroalimentación continua, favorece el sentimiento de pertenencia al grupo, implica la autorreflexión y a veces la autoevaluación y la coevaluación, factores en los que existe consenso para afirmar que son claves en el aprendizaje de los estudiantes.

Por todo ello, se decidió utilizar el blog al permitir superar las limitaciones que presentan el espacio y el tiempo, favoreciendo un seguimiento del estudiante más personalizado y continuo ofreciendo una gran flexibilización laboral y profesional al trabajar desde diferentes lugares los mismos temas (Pavón, 2013), fomentando la comunicación y el aprendizaje colaborativo, mayor implicación en el debate y exposición y, desarrollo de un pensamiento crítico en la argumentación de sus ideas y comentarios a sus compañeros/as (Albertos et al. 2016). De este modo, se determinó sustituir la tradicional memoria de prácticas por el trabajo semanal a través del blog, convirtiéndose en una herramienta de comunicación, seguimiento y evaluación muy útil durante las prácticas, promoviendo espacios de diálogo, creación y aprendizaje (Gabarda y Colomo, 2019; García-Romero y Faba-Pérez, 2015; Moreno Mulas, 2006).

2. Metodología

Los objetivos planteados y que permanecen presentes al iniciar esta experiencia han sido:

- Formar entre el profesorado un equipo de trabajo organizado y corresponsable para el seguimiento de la asignatura Prácticas Externas.
- Conocer las percepciones de los estudiantes sobre su periodo de prácticas en los diversos centros/instituciones a los que asisten a través del blog como herramienta colaborativa.
- Profundizar en los conocimientos adquiridos en el periodo de prácticas a través de los seminarios impartidos.
- Intercambiar experiencias, reflexiones, ayudas y propuestas de trabajo de las distintas instituciones/centros de formación.

Tras la dirección de la tesis doctoral del Profesor Casado (2016) y la asistencia a sus seminarios, se formó un grupo de trabajo con algunos tutores/as académicos de Prácticas Externas I del Grado en Pedagogía que mostraron su interés en trabajar desde un liderazgo compartido, para proponer a los estudiantes que, en lugar de la memoria de prácticas tradicional, se incorporaran a la participa-

ción en un blogger donde presentar sus experiencias en las diversas instituciones educativas y poder ser evaluados/as durante su proceso formativo.

El grupo de trabajo ha estado conformado por 5 docentes tutores/as académicos del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España) y por 22 estudiantes de tercer curso del Grado en Pedagogía asignados al Departamento para su tutela y que aceptaron participar en la experiencia. Se les solicitó realizar, al menos, una entrada semanal en el blog y un comentario/reflexión/sugerencia, también semanal, a alguno de los compañeros/as del blog, para que durante las 10 semanas de duración del periodo de prácticas diesen a conocer sus instituciones, equipos con los que trabajan, tareas y proyectos desarrollados.

Los estudiantes han realizado sus prácticas en contextos formales y no formales (escuelas de Primaria, centros de Secundaria, Asociaciones, Ayuntamientos, Gabinetes Psicopedagógicos, empresas de formación on-line, Centros de Día...) cubriendo los 4 perfiles profesionales que forman parte de la titulación del pedagogo/a. En la tabla 1 se recogen los participantes e instituciones de prácticas.

Tabla 1. Participantes e instituciones en las que han realizado las Prácticas los estudiantes en el curso académico 2018/2019.

Año	Participantes	Centros Delegación de Educación	Centros e Instituciones (Convenio US)
2019	22 Estudiantes 5 Tutores/as académicos y 9 instituciones	— Centro de Educación Infantil y Primaria (3)	— Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación (1) — Cruz Roja (4) — Fundación para inmigrantes (3) — Gabinete psicopedagógico (4) — Fundación Síndrome de Down (2) — Asociación de sordo-oyentes (3) — Empresa para la creación de productos formativos (2) — Empresa de recursos para la cualificación Profesional y el Empleo (1)

Esta experiencia es un estudio exploratorio que responde a un diseño cualitativo donde intentamos describir y analizar las percepciones de los estudiantes sobre sus centros/instituciones de prácticas y los conocimientos adquiridos durante este periodo. Se ha realizado un análisis de datos aplicados a los textos digitales del blog (Vázquez et al., 2015), llevando a cabo el análisis de contenidos (Valencia y García, 2010) de los post.

Al comenzar el periodo de prácticas se facilitaron unas indicaciones para el manejo del blog, junto con el calendario sobre las temáticas a tratar cada semana, al margen de que se pudiese comentar cualquier otra temática que los estudiantes considerasen interesante. Se presenta la distribución de los post semanales en el blog:

- a) Primera semana: Narración de las expectativas, inquietudes, intereses, dudas, proyectos, etc. ante el inicio de las prácticas académicas externas.
- b) Segunda semana: Presentación de la institución.
- c) Tercera semana: Tareas y/o proyectos desarrollados.
- d) Cuarta semana: Relaciones existentes entre el equipo de trabajo que realiza su labor en la institución o centro docente. Dicha descripción incluiría a los profesionales, a los alumnos de prácticas, voluntarios, familias... Comentar cómo se desarrolla el trabajo en equipo, el clima profesional, las jerarquías existentes en la toma de decisiones, dificultades que surgen y mecanismos desarrollados para solventarlos, etc.
- e) Quinta semana: Recursos materiales utilizados por cada estudiante.
- f) Sexta semana: Tipos de evaluación inicial, formativa o sumativa; criterios e instrumentos de evaluación, así como las implicaciones/consecuencias de las evaluaciones.
- g) Séptima y octava semanas: Esquema de trabajo para diseñar propuestas innovadoras y de mejora sobre cualquier elemento organizativo, curricular o relacional. En la séptima semana se centrará en el ámbito curricular y, en la octava, en el ámbito organizativo y relacional.
- h) Novena semana: Tabla de análisis comparativo de las expectativas iniciales y valoración final una vez transcurridas las prácticas.
- i) Décima semana: Valoración general de las prácticas que incluye una autoevaluación.

Paralelamente a las prácticas en los centros y al uso del blog, también se organizaron unos seminarios con los estudiantes, los tutores/as académicos y algunos tutores/as profesionales que presentaron su institución. Con ello, se pretendía que los alumnos conociesen, de manera directa y presencial, algunas realidades profesionales: su ámbito de intervención, proyectos que desarrollan, profesionales que intervienen... intentando abrir, también, posibilidades al emprendimiento.

- a) En el primer seminario se presentó el equipo de tutores/as académicos componentes del proyecto, se mostró la propuesta a los estudiantes y se les facilitó la documentación necesaria para el periodo de prácticas. También se les informó de las materias, competencias, descriptores, actividades y campos profe-

sionales correspondientes a los 4 itinerarios del Plan de Estudios del Grado en Pedagogía.

- b) El segundo seminario se dedicó a dialogar con 3 miembros del gabinete psico-pedagógico Psico-Logo. Dieron a conocer la labor del Pedagogo/a en la escuela pública y privada, en el gabinete de orientación educativa, el trabajo con los usuarios y sus familias, así como los pasos necesarios para emprender y crear una empresa.
- c) En el tercer seminario nos acompañó un técnico de la Fundación Sevilla ACOGE que habló sobre los programas de intervención socio-educativos y los proyectos de interculturalidad. Le acompañaban un exusuario y voluntario y que ahora es personal de la entidad, así como el trabajador social de la misma, que presentaron su experiencia y las actividades llevadas a cabo por la Fundación en todos sus ámbitos.

Respecto a la evaluación del blog, los 27 participantes realizaron comentarios a cualquier entrada y cada tutor/a académico evaluó a sus estudiantes según el contenido de los post. También se tuvo en cuenta la asistencia a los seminarios descritos anteriormente. En la figura 1 se refleja de manera esquemática el proceso seguido en toda la experiencia.

Figura 1. Proceso seguido en la experiencia.



3. Resultados

A continuación, se presentan en la tabla 2 algunos resultados de las entradas realizadas en el blog por los estudiantes durante el periodo de Prácticas Externas I del Grado en Pedagogía

Tabla 2. Aspectos cuantitativos referidos a las entradas realizadas en el blog.

Entradas realizadas en el blog	
Tutores/as académicos participantes en el blog	5
Estudiantes participantes en el blog	22
Post totales del blog	236
Comentarios totales entre estudiantes y tutores/as	392
Páginas vistas (historial completo)	1795

En cuanto a las valoraciones narradas del proceso se califican como muy positiva por parte de todos los agentes implicados. Los estudiantes declaran que dicha metodología les ha animado a llevar la tarea al día y no dejarlo todo hasta el final, tal y como sucedía anteriormente con la elaboración de la memoria al finalizar el periodo de prácticas, permitiendo esta dinámica de trabajo una supervisión continua a través del contacto muy personalizado con su tutor/a académico y los compañeros/as, al recibir sus entradas comentarios reflexivos, de ánimo, ayuda, etc. Al tiempo que les proporcionaba la oportunidad de acceder a sus tareas como estudiantes desde cualquier lugar, momento y dispositivo (ejemplo de ello es la tabla 3 que muestra los dispositivos de acceso que se han utilizado para la conexión).

Tabla 3. Dispositivos de acceso utilizados por los usuarios.

Páginas vistas por navegadores		Páginas vistas por sistemas operativos	
Entrada	Páginas vistas	Entrada	Páginas vistas
Chrome	1214 (67%)	Windows	711 (39%)
Safari	362 (20%)	Android	501 (27%)
Firefox	139 (7%)	iPhone	351 (19%)
CriOS	73 (4%)	Macintosh	227 (12%)
Internet Explorer	7 (<1%)	Linux	3 (<1%)
		iPad	2 (<1%)

En este sentido los estudiantes se expresan del siguiente modo:

En primer lugar, señalar que “el uso del blog como instrumento de memoria de prácticas, me ha parecido una gran idea, ya que hace el trabajo mucho más dinámico y puedes ver lo que el resto de compañeros realizan en sus prácticas. Por otro lado, te permite estar en continuo contacto con tu tutor, por lo que no tienes que esperar hasta el final, sino que semana tras semana va comentando

tus entradas, reforzando tu trabajo y, en mi opinión, motivándote mucho más”. (E.3)

Desde mi punto de vista, “la opción de realizar un blog a modo de memoria cada semana sobre las experiencias que vamos obteniendo me parece una buena manera de hacer seguimiento a las prácticas, mucho mejor que entregar una memoria al final de las prácticas”. (E.5)

“En general me ha parecido una herramienta muy adecuada. En primer lugar, nos ayudaba a no dejar el trabajo para el último día como podría haber pasado si se hubiera hecho de forma tradicional”. (E.8)

“Su realización no me ha parecido pesada ni agobiante como lo haría el trabajo”. (E6)

Con la dinámica de trabajo en el blog, los participantes han dado a conocer el funcionamiento de su centro/institución de prácticas y han descubierto la del resto de sus compañeros/as. El intercambio de experiencias a través de la presentación de las instituciones: su funcionamiento, el equipo de trabajo con los proyectos que desarrollaban, relaciones con los usuarios, recursos, procedimientos metodológicos, técnicas e instrumentos de evaluación, propuestas de mejoras, etc. ha enriquecido al grupo.

“El blog me ha servido como aprendizaje continuo para exponer todo lo que iba haciendo al día en mi centro de prácticas. Me ha gustado compartir experiencias con los demás compañeros, ya que gracias a eso he podido descubrir cómo se trabaja en los demás sitios de prácticas (colegios, gabinetes, guarderías, centro de mayores, etc.)”. (E.1)

“Lo mejor ha sido compartirlo con mis compañeros y que mis compañeros compartieran sus experiencias, permitiendo así que conociéramos diferentes tipos de prácticas”. (E.6)

“En cuanto al blog solo puedo decir cosas positivas. El hecho de poder escribir semanalmente los aprendizajes que he adquirido, las herramientas que he utilizado, y poder, además de escribirlo como memoria, compartirlo con mis compañeros para que ellos también se beneficien de esos aprendizajes me ha parecido maravilloso. Y hablo de ellos al igual que de mí, ya que he aprendido muchísimas cosas de las que he ido leyendo en el blog, como el funcionamiento de los grupos interactivos, gestión en diferentes entidades (colegios, Consejería...), como la intervención en diferentes ámbitos y diferentes grupos de personas”. (E.10)

“Para mí esta nueva manera de expresar nuestro aprendizaje a través de un blog comunitario me ha parecido muy buena ya que nos permite observar los

aprendizajes igualmente de mis compañeros viendo otras salidas profesionales de nuestro grado en pedagogía”. (E.16)

Se ha producido una oportunidad para comunicar la evolución del propio aprendizaje y comprender esa misma evolución en los compañeros/as, ofreciéndoles una apertura de miras al conocer diferentes formas de interactuar laboralmente. Esto ha supuesto contar con mayor información para poder elegir el próximo curso académico un centro de prácticas con criterios más sólidos y mayor conocimiento de diferentes instituciones.

“De esta manera, he podido conocer lo que se realiza en los distintos centros que se nos ofertan y el año que viene lo tendré mucho más claro a la hora de hacer mi listado de instituciones”. (E.3)

“Además, considero que el blog es mucho más enriquecedor en 3º que en 4º, ya que el año que viene podremos elegir nuestras prácticas conociendo de primera mano otros lugares. Aunque realmente para 4º también sería una gran idea, ya que conoceríamos otros sitios donde podríamos optar a trabajar si nos interesa”. (E.13)

“Además, deja expresarse más libremente y autoevaluarte del desarrollo de las mismas prácticas. (...) ver semanalmente valoraciones hacía mis entradas tanto por parte de mis compañeros como de mi tutora, ayudándome a encaminar mis labores para la próxima semana con el objetivo de mejorar poco a poco hasta el final de esta aventura”. (E.16)

“Otro de sus puntos fuertes, además de ser su objetivo fundamental, es poder conocer otras realidades, es decir, saber lo que tus compañeros están haciendo en sus prácticas para así conocer qué nos puede interesar y qué menos”. (E.18)

“...porque de esa manera también podemos visualizar otros campos donde el pedagogo tiene empleo, no solamente en un centro educativo”. (E.5)

“Me ha gustado mucho y recomiendo seguir practicándola para los próximos cursos, además animar a otros futuros tutores a que participen al igual que vosotros”. (E.8)

En la evaluación de la experiencia, también preguntamos a los estudiantes por los aspectos negativos de la misma, aunque se señalaron muy pocos, se apuntaban aspectos como:

“Tuve problemas al principio y tuve que cambiar de navegador para poder comentar y escribir en él, pero por lo demás no he tenido problemas”. (E.1)

“Somos muchas personas, y a algunas las vas perdiendo”. (E.18)

En cuanto a los aspectos a mejorar de cara a próximos cursos, algunos alumnos/as han sugerido lo siguiente:

“Acercarnos hasta donde los demás compañeros hacen las prácticas y pasar unas horas con ellos” (E.3)

“Un seminario para intercambiar experiencias con los compañeros” (E.15)

“Animaría al resto de departamentos a usar el blog” (E.9)

“Por el contrario, lo que cambiaría sería más libertad de comentar o no en los blogs de los compañeros”. (E.6)

“Reducir el número de personas en el blog, ...” (E.18)

“Elaborar un vídeo resumen al final” (E.20)

En cuanto a los seminarios desarrollados durante el periodo de prácticas, recordamos que se programaron tres para ejemplificar algunas de las salidas profesionales del pedagogo, las valoraciones son positivas pues todos coinciden que es una buena forma de conocer otras instituciones.

“Los seminarios me han parecido muy acertados, ya que he adquirido formación, conocimientos y aprendizajes con ellos”. (E.1)

“Los seminarios que hemos tenido han sido realmente educativos. De las mejores charlas que he asistido a lo largo de estos tres años de formación universitaria. Han sido densos pero interesantes y amenos”. (E.5)

“Me han parecido muy interesantes ya que al venir personas de otras entidades a contarnos su experiencia y qué es lo que hacen, nos ha aportado mucho al conocerlos y estar al tanto de nuestras futuras salidas profesionales”. (E.8)

“Los seminarios me parecen un añadido bastante interesante y me gustaron mucho”. (E.11)

Y respecto a las propuestas de mejora de estos seminarios algunos han incidido en el excesivo tiempo que se les da a las instituciones para presentarse; “fijar los días y horas con tiempo de antelación” o “más seminarios de distintos ámbitos profesionales”.

4. Discusión y conclusiones

En relación con el primer objetivo, todos los tutores/as académicos implicados en esta experiencia hemos trabajado colaborativamente en la planificación, mejora del aprendizaje y seguimiento desde el inicio hasta la finalización del periodo de prácticas, del mismo modo, que todas las decisiones adoptadas han sido compartidas y consensuadas. Compartimos con Serrano Sorcia (2018) que la mejora escolar se logra y se mantiene de manera más efectiva cuando esta es

una responsabilidad compartida entre todos los sectores implicados y supone una transformación para aprender juntos, construir significado y conocimiento colaborativamente.

En correspondencia con el segundo objetivo, los estudiantes han puesto de manifiesto una opinión favorable al uso del blog para compartir las opiniones y el análisis sobre sus experiencias en los centros de prácticas. Esta percepción positiva es coincidente con investigaciones anteriores donde los estudiantes también se mostraban a favor de la comunicación dialógica a través del blog y a su utilidad para diversas asignaturas (Cabero et al., 2009; Molina et al., 2016). Además, la evaluación de la materia supuso un cambio importante, pues del empleo tradicional de la memoria escrita se ha pasado a una intervención y análisis reflexivo semanal, eliminando las barreras físicas y espacio-temporales, al permitir esta herramienta colaborativa una participación constante, obteniéndose una alta motivación e implicación por parte del estudiantado y tutores/as académicos en todo el proceso (Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2019).

Con relación al tercer objetivo, los estudiantes valoran positivamente los aprendizajes adquiridos con los seminarios, destacando el desarrollo profesional generado por la experiencia, la posibilidad de poner en práctica lo aprendido y conseguir una visión más realista del mundo laboral.

Con respecto al cuarto objetivo, el blog les ha permitido interesarse por las experiencias de otros compañeros en centros tan diversos como eran los participantes, consiguiendo no solo un aprendizaje compartido, sino un plus de conocimiento que se consigue solo como consecuencia del trabajo activo de sus componentes (Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego, 2019). El blog ha supuesto un elemento organizador de la reflexión sobre las prácticas, al haber secuenciado los post en diez semanas con asuntos diferentes, comprendiendo mejor los elementos que intervienen en cualquier actividad educativa. La capacidad para crear y gestionar grupos de trabajo y promover la participación activa de los estudiantes a través del blog se ha convertido en una oportunidad de mejora para la planeación de la actividad curricular por parte de los docentes (Bartolomé Pina et al., 2014; Mezarina et al., 2014). Igualmente se ha logrado favorecer el aprendizaje de la competencia digital (en su propia labor formativa y como herramienta didáctica con otras personas para su futuro profesional), la competencia lingüística, la de documentarse y aprender a aprender, entre otras (Ferrari, 2013; Molina et al., 2004). Asimismo, el hecho de que el trabajo en el blog tuviera un peso importante en la nota final de la asignatura (la misma que anteriormente tenía la memoria final de prácticas), ha producido un esfuerzo importante por parte de los alumnos.

En cuanto a las implicaciones de este estudio, y por tanto a cuestiones a mejorar de cara a cursos posteriores señalar lo siguiente:

El número de alumnos participantes, en algunos momentos, ha sido excesivo, impidiendo el seguimiento, en algunos casos, de todas las aportaciones.

El tipo de retroalimentación ofrecida, tanto por parte de los estudiantes y por parte de los tutores/as, podría haber invitado más a la reflexión, al análisis y a la autocrítica.

Un análisis más crítico en sus post semanales; muchos se han quedado solo en una descripción de la realidad profesional en la que estaban inmersos. Al igual que señala Valencia-Aguirre et al. (2020: 209) las actuaciones en las Prácticas Externas “siguen siendo guiadas por intuiciones y experiencias basadas en soluciones concretas e inmediatas ante problemas prácticos, sin argumentos o referentes fundados en saberes del dominio científico-pedagógico”. En parte, esta prevalencia de un trabajo fundamentalmente descriptivo, desde el esquema lineal que este equipo ha propuesto, a veces, no favorece la formación reflexiva y crítica donde se potencie la vinculación entre teoría y práctica (Gómez del Castillo y Aguilera, 2017). Quizá tengan razón Nocetti de la Barra et al. (2020: 103) cuando afirman que las condiciones estructurales de la Universidad actualmente no favorezcan esta reflexión crítica, mermando la capacidad de profesores y estudiantes de analizar críticamente los contextos educativos, “dejando en el campo del olvido la responsabilidad social y política de los profesionales de la educación”.

Referencias bibliográficas

- Barratt, R., Gilbert, G. L., Shaban, R. Z., Wyer, M. y Hor, S. Y. (2020). Enablers of, and barriers to, optimal glove and mask use for routine care in the emergency department: an ethnographic study of Australian clinicians. *Australasian emergency care*, 23, 105-113. <https://doi.org/10.1016/j.auec.2019.10.002>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. In *The Lancet* (Vol. 395, Issue 10227, pp. 912–920). Lancet Publishing Group. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Bueno Ferran, M. y Barrientos-Trigo, S. (2020). Cuidar al que cuida: el impacto emocional de la epidemia de coronavirus en las enfermeras y otros profesionales de la salud. *Enferm Clinica*. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.05.006>
- Canet-Vélez, O., Botigué, T., Lavedán Santamaría, A., Masot, O., Cemeli, T. y Roca, J. (2021). The perception of training and professional development according to nursing students as health workers during COVID-19: A qualitative study. *Nurse education in practice*, 53, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103072>
- Fernandez, R., Lord, H., Halcomb, E., Moxham, L., Middleton, R., Alanazeb, I. y Ellwood, L., (2020). Implications for COVID-19: a systematic review of nurses' experiences of working in acute care hospital settings during a respiratory pandemic. *International Journal of Nursing Studies*, 111. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103637>

- Giles, T. M., Hammad, K., Breaden, K., Drummond, C., Bradley, S. L., Gerace, A. y Muir-Cochrane, E. (2019). Nurses' perceptions and experiences of caring for patients who die in the emergency department setting. *International Emergency Nursing*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.ienj.2019.100789>
- Gonzalez Feijoo, M. (2020). SATSE denuncia ante la comunidad Europea la falta de protección a profesionales. Recuperado en <https://enfermeriatv.es/es/proteccion-profesionales-sanitarios/> 7/abril 2020
- Hines, S. E., Chin, K. H., Levine, A. R. y Wickwire, E. M. (2020). Initiation of a survey of healthcare worker distress and moral injury at the onset of the COVID-19 surge. *American journal of industrial medicine*, 63(9), 830–833. <https://doi.org/10.1002/ajim.23157>
- Jimenez, C., Navia-Osorio, P. M. y Diaz, C. V. (2010). Stress and health in novice and experienced nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 442–455. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05183.x>
- Jin, Y. H., Huang, Q., Wang, Y. Y., Zeng, X. T., Luo, L. S., Pan, Z. Y., ... Wang, X. H. (2020). Perceived infection transmission routes, infection control practices, psychosocial changes, and management of COVID-19 infected healthcare workers in a tertiary acute care hospital in Wuhan: A cross-sectional survey. *Military Medical Research*, 7(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s40779-020-00254-8>
- Kaihlanen, A. M., Haavisto, E., Strandell-Laine, C. y Salminen, L. (2018). Facilitating the transition from a nursing student to a Registered Nurse in the final clinical practicum: a scoping literature review. *Scandinavian journal of caring sciences*, 32(2), 466–477. <https://doi.org/10.1111/scs.12494>
- Kinghorn, G. R., Halcomb, E. J., Froggatt, T. y Thomas, S. D. (2017). Transitioning into new clinical areas of practice: An integrative review of the literature. *Journal of clinical nursing*, 26, (23-24), 4223–4233. <https://doi.org/10.1111/jocn.14008>
- Lam, S. K. K., Kwong, E. W. Y., Hung, M. S. Y., Pang, S. M. C. y Chien, W. T. (2019). A qualitative descriptive study of the contextual factors influencing the practice of emergency nurses in managing emerging infectious diseases. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 14(1), 162-179. <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1626179>
- Lam, S.K.K., Kwong, E.W.Y., Hung, M.S.Y., Pang, S.M.C. y Chiang, V.C.L. (2018). Nurses' preparedness for infectious disease outbreaks: A literature review and narrative synthesis of qualitative evidence. *J Clin Nurs*, 27(7-8), 1244–1255. <https://doi.org/10.1111/jocn.14210>
- Luo, M., Guo, L., Mingzhou, Y. y Wang, H., 2020. The Psychological and Mental Impact of Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) on Medical Staff and General Public – A Systematic Review and Meta-analysis. *Psychiatry Research*, 291, 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113190>
- Maben, J. y Bridges, J. (2020). Covid-19: Supporting nurses' psychological and mental health. *Journal of clinical nursing*, 29(15-16), 2742–2750. <https://doi.org/10.1111/jocn.15307>
- Mellor, P. y Gregoric, C. (2016). Ways of Being: Preparing Nursing Students for Transition to Professional Practice. *Journal of continuing education in nursing*, 47(7), 330–340. <https://doi.org/10.3928/00220124-20160616-10>
- Nightingale, S., Spiby, H., Sheen, K. y Slade, P. (2018). The impact of emotional intelligence in health care professionals on caring behaviour towards patients in clinical and long-term care settings: findings from an integrative review. *Int. J. Nurs. Stud.* 80, 106–117. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.01.006>
- Organización Mundial de la Salud <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero Jurado, M.M., del Pino, R.M. y Gázquez Linares, J.J. (2019). Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy as Predictors of Overall Self-Esteem

in Nursing by Years of Experience. *Front. Psychol*, 10, 2035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02035>

Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E. y Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of Nursing Students during the Abrupt Change from Face-to-Face to e-Learning Education during the First Month of Confinement Due to COVID-19 in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5519. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155519>

Reverté-Villarroya, S., Ortega, L., Lavedán, A., Masot, O., Burjalés-Martí, M. D., Ballester-Ferrando, D., Fuentes-Pumarola, C. y Botigué, T. (2021). The influence of COVID-19 on the mental health of final-year nursing students: comparing the situation before and during the pandemic. *International journal of mental health nursing*, 30(3), 694–702. <https://doi.org/10.1111/inm.12827>

Rodríguez-Almagro, J., Hernández-Martínez, A., Romero-Blanco, C., Martínez-Arce, A., Prado-Laguna, M. y García-Sánchez, F. J. (2021). Experiences and Perceptions of Nursing Students during the COVID-19 Crisis in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 18(19), 10459. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910459>

Roca, J., Canet-Vélez, O., Cemeli, T., Lavedán, A., Masot, O. y Botigué, T. (2021). Experiences, emotional responses, and coping skills of nursing students as auxiliary health workers during the peak COVID-19 pandemic: A qualitative study. *International journal of mental health nursing*, 30(5), 1080–1092. <https://doi.org/10.1111/inm.12858>

Santos L. (2020). The Relationship between the COVID-19 Pandemic and

Nursing Students' Sense of Belonging: The Experiences and Nursing Education Management of Pre-Service Nursing Professionals. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 5848. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165848>

Swift, A., Banks, L., Baleswaran, A., Cooke, N., Little, C., McGrath, L., Meechan-Rogers, R., Neve, A., Rees, H., Tomlinson, A., y Williams, G. (2020). COVID-19 and student nurses: A view from England. *Journal of clinical nursing*, 29(17-18), 3111–3114. <https://doi.org/10.1111/jocn.15298>

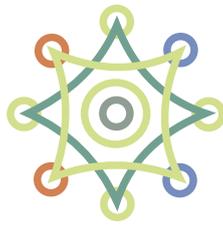
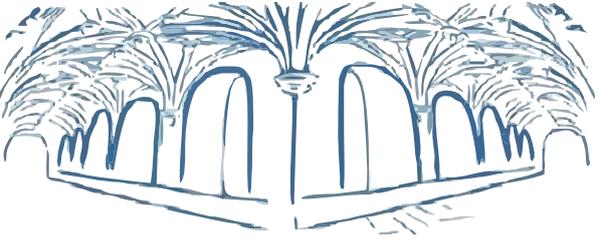
Townsend M. J. (2020). Learning to nurse during the pandemic: a student's reflections. *British journal of nursing (Mark Allen Publishing)*, 29(16), 972–973. <https://doi.org/10.12968/bjon.2020.29.16.972>

Van Zyl, A.B. y Noonan, I. (2018) The Trojan War inside nursing: an exploration of compassion, emotional labour, coping and reflection. *Br J Nurs*, 27(20), 1192-1196. <https://doi.org/10.12968/bjon.2018.27.20.1192>

Wang, A. H., Lee, C. T. y Espin, S. (2019). Undergraduate nursing students' experiences of anxiety-producing situations in clinical practicums: A descriptive survey study. *Nurse Education Today*, 76, 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.016>

Williamson, V., Murphy, D. y Greenberg, N. (2020). COVID-19 and experiences of moral injury in front-line key workers. *Occupational medicine (Oxford, England)*, 70(5), 317–319. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa052>





Selva-Olid, C., Bové-Andreu, A., Vall-llovera-Llovet, M. y Terrado-Mejías, C. (2022). Satisfacción del estudiantado en la tutorización del Prácticum de Psicología en una Universidad online.

Revista Practicum, 7(1), 88-105.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.13138>

Fecha de recepción: 19/09/2021

Fecha de aceptación 02/12/2021

Satisfacción del estudiantado en la tutorización del Prácticum de Psicología en una Universidad online

Students' satisfaction in the tutoring of the Psychology Practicum at an online University

Clara Selva Olid

Universitat Oberta de Catalunya (España)
cselva@uoc.edu

Anna Bové Andreu

Universitat Oberta de Catalunya (España)
anbovean@uoc.edu

Montse Vall-llovera Llovet

Universitat Oberta de Catalunya (España)
mvall-llovera@uoc.edu

Cris Terrado-Mejías

Universitat Oberta de Catalunya (España)
cterrado@uoc.edu

Resumen

El presente estudio evalúa la satisfacción del estudiantado del Prácticum del Grado de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en relación a la tutorización del profesorado del aula y a la del centro de prácticas. Para ello, se recogieron las valoraciones de 423 estudiantes, distribuidos en cuatro semestres

diferentes, mediante un cuestionario online de naturaleza mixta. Los resultados obtenidos permiten constatar que la satisfacción respecto a la tutorización del centro es mayor en comparación con el seguimiento realizado por el profesorado. Para mejorar el binomio estudiante-profesorado y optimizar, aún más, el de estudiante-profesional del centro, se proponen una serie de mejoras que tienen por objetivo optimizar la calidad de la asignatura de prácticas; como, la modulación de los contenidos excesivamente teóricos, el diseño de actividades consonantes con la experiencia en el centro de prácticas o la potenciación de la función psicológica en la tutorización.

Abstract

The current study assesses the students' satisfaction with the Practicum subject of the Psychology Degree at the Universitat Oberta de Catalunya (UOC) regarding the monitoring of the teaching team in the virtual classroom and the tutors of the practice center. For this reason, the assessment of 423 students, distributed in four different semesters, were collected through an online questionnaire of a mixed nature. The results show that satisfaction with the tutoring of the center is higher compared to the monitoring one by the teaching staff. To improve the student-teacher binomial and further optimize the one of student-professional at center, a series of improvements are proposed with the aim of optimizing the quality of the internship subject; such as, the modulation of excessively theoretical content, the design of activities consistent with the experience in the practice center or the enhancement of the psychological function in tutoring.

Palabras clave

Prácticum, evaluación, percepción estudiantado, satisfacción tutorización.

Keywords

Practicum, evaluation, student perception, tutor satisfaction.

1. Introducción

Dentro de los planes de estudios, el Prácticum no es solo la asignatura donde el estudiantado establece relación y estrecha la brecha palpable entre la teoría y la práctica sino, también, el espacio donde desarrolla las competencias necesarias para su porvenir profesional (Schön, 1992; Smith y Lev-Ari, 2005). Algunos autores (e.g., Palomares Ruiz et al., 2018) señalan que, si bien la inclusión del Prácticum, en las diferentes titulaciones, ha contribuido a constreñir la separación existente entre teoría y práctica, ésta sólo podrá eliminarse con una mejora

de sus planes formativos. En caso contrario, puede producirse un “efecto rebote” que, según García Muñoz (2018), impida al estudiantado aprovechar y disfrutar plenamente de sus prácticas. En este sentido, investigaciones recientes (e.g., Selva Olid et al., 2020), apuntan hacia la cada vez más ajustada relación entre la teoría y las competencias puestas en juego en el Prácticum; a pesar de la dificultad que esto supone al contar con un número de horas prácticas tan acotado en dicha asignatura (Wai-Ho, 2020).

En cualquier caso, el objetivo sigue siendo minimizar esta distancia, asegurando que el estudiantado adquiera los conocimientos y competencias estipuladas y que el aprendizaje sea de la mayor calidad posible. Así, la evaluación del Prácticum se convierte en una herramienta esencial en este proceso (Tejada, 2005). Según Sepúlveda Ruiz et al. (2017), se trata de una actividad de aprendizaje formativa que implica tanto al estudiantado como a los distintos profesionales que guían este proceso, y tiene por objetivo: a) la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, b) el acercamiento al sistema de creencias que permiten comprender la práctica e intervención profesional y, c) el diseño de propuestas educativas que orientan y guían el proceso de aprendizaje durante este período.

En este escenario, no cabe duda de la trascendencia de la labor que desempeñan los profesionales responsables de la tutorización del estudiantado, quienes determinan, mayoritariamente, el éxito o fracaso de este período formativo. Estos proporcionan el andamiaje procedimental y actitudinal, y el marco experiencial y conceptual donde situar, analizar y reflexionar las vivencias propias del período de prácticas (Martínez y Raposo, 2011). El cómo conseguir este fin es cuestión de su rol específico y de su ubicación dentro o fuera del aula y/o del contexto práctico, pero, en cualquier caso, se trata de monitorear y orientar al estudiantado mediante el ejemplo, las discusiones, el análisis del contexto, la ayuda o el soporte emocional. De forma más específica, mientras que el profesorado supervisa y proporciona al estudiantado los recursos y materiales necesarios para desarrollar las actividades, el tutor o la tutora de centro supervisa su actividad y competencias *in situ* y hace de guía en el ámbito profesional (Khan, 2021).

Atendiendo a lo mencionado, podría decirse que la evaluación del Prácticum es una herramienta indispensable para asegurar que este responde a la calidad deseada y que, además, es así percibido por todos los agentes implicados. En este sentido, la evaluación permite comprender la experiencia del estudiantado en relación con las prácticas y, a su vez, posibilita establecer propuestas de mejora para la asignatura (Sepúlveda et al., 2017). En el modelo de evaluación del Prácticum de Zabalza (2011) se destaca: el *Programa*; la *Implementación*; la *Satisfacción* y el *Impacto*, como los factores que permiten establecer la calidad de un Prácticum. Si bien todos ellos están sujetos y sufren la brecha entre la teoría y la práctica, es la *Satisfacción* el factor más afectado por depender de las acciones

de todos los agentes implicados (Blanco y Latorre, 2008). De ello se desprende la importancia, y necesidad, de evaluar la satisfacción del estudiantado en relación con esta asignatura.

Buena muestra de ello son las investigaciones llevadas a cabo por Albertín Carbó y Torrent Jerez, (2007), Cid et al. (2016), García Muñoz (2018) o Melgarejo Cordero et al. (2014). Sin embargo, esta amplia cobertura científica no deja sin evidenciar algunas lagunas existentes en su estudio, cuando: a) en su mayoría, las investigaciones realizadas se centran en ámbitos de conocimiento concretos, como la Educación o la Pedagogía, ofreciendo una atención residual o poco actualizada de otros, como la Psicología (e.g., Carless et al., 2003; Silva Lorente et al., 2021) o; b) se focalizan, de forma generalizada, en las Universidades presenciales, obviando que las online presentan características diferenciales por las cuales no se ven representadas en estos estudios (e.g., Gavari, 2004; Selva Olid, 2021).

Las Universidades online, por su propia naturaleza, suelen conformarse por un perfil de estudiantado de mayor edad, laboralmente activo, con otro título universitario y con responsabilidades familiares (Duart et al., 2006). En ellas, el Prácticum suele acontecer la única asignatura presencial de su plan de estudios, siendo virtual solo en su parte docente. Todas estas particularidades justifican la importancia y necesidad de evaluar la satisfacción del estudiantado en relación al Prácticum en una Universidad online y, más concretamente, en el caso que nos ocupa, en el ámbito de conocimiento de la Psicología. Por todo ello, el objetivo de esta investigación es evaluar el nivel de satisfacción del estudiantado respecto al profesorado y al tutor o la tutora del centro, en la asignatura de Prácticum (I y II) del Grado de Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Esta investigación tiene, además, la finalidad de proponer acciones de mejora, transferibles a otras universidades, que ayuden a optimizar la calidad del modelo de prácticas.

2. Metodología

Se ha realizado un estudio de cohorte fija, retrospectiva, sobre la satisfacción con el Prácticum del estudiantado que cursó esta asignatura entre el año 2017 y el 2020 (cuatro semestres).

Esta investigación se asienta en los denominados métodos mixtos, ya que se basa en la triangulación e integración sistemática de la aproximación cuantitativa y cualitativa en el procedimiento de análisis de los datos; permitiendo, con ello, un acercamiento holístico a la satisfacción del estudiantado en el Prácticum (Hernández Sampieri et al., 2006).

2.1. Participantes

Mediante muestreo no probabilístico e intencional, respondieron a la encuesta de satisfacción 423 estudiantes que cursaron el Prácticum (I o II) del Grado de Psicología de la UOC. La muestra se corresponde con el perfil del estudiantado de la Universidad objeto de estudio (Duart et al., 2006): mayoritariamente mujer (62%), de entre 25 y 34 años, activo laboralmente y con responsabilidades familiares. La Tabla 1 describe a las personas participantes.

Tabla 1. Participantes por semestre.

Estudiantado		Semestre				Subtotal	Total
Género	Edad	2017-2	2018-1	2018-2	2019-1		
Mujer	20-40	32	32	42	25	131	262
	41-60	37	29	33	10	109	
Hombre	20-40	20	29	32	15	96	161
	41-60	23	27	25	12	87	
Total	20-60	112	117	132	62	423	

2.2. Instrumentos

El instrumento utilizado para recoger los datos se corresponde con la encuesta de satisfacción con el Prácticum que la UOC administra al finalizar cada semestre. Esta encuesta fue diseñada por el Departamento de Calidad de la Universidad y consta de 34 ítems, agrupados en tres secciones. La primera, referida a elementos relacionados con la información y la gestión del Prácticum; la segunda, dedicada a evaluar la satisfacción en relación con el profesorado del aula y la tutorización de los profesionales del centro, y la tercera, destinada a valorar el centro donde se han realizado las prácticas.

Los ítems son afirmaciones que se responden mediante una escala tipo Likert (“1- no estoy de acuerdo” a “5- totalmente de acuerdo”). Adicionalmente, el cuestionario cuenta con una pregunta abierta, al final de cada sección, en la cual se invita al estudiantado a complementar la información proporcionada.

Debido al objetivo de esta investigación, el análisis se focalizó en los ítems que se corresponden con la segunda sección de la encuesta. La Tabla 2 recoge el conjunto de elementos analizados, correspondientes a nueve ítems de respuesta cerrada más dos preguntas de respuesta abierta.

Tabla 2. Elementos para evaluar la satisfacción respecto a la tutorización.

Satisfacción con el profesorado en el aula	
Ít1	Me ha ayudado a elaborar el plan de trabajo a desarrollar
Ít2	Me ha orientado en la búsqueda de materiales relacionados con las prácticas
Ít3	Me ha facilitado feedback y respondido a las dudas durante las prácticas
Ít4	Me ha ayudado a relacionar y hacer funcionales los contenidos adquiridos a lo largo de la titulación con las prácticas
Ít5	Ha realizado un seguimiento de las prácticas adecuado
Pregunta abierta	Realiza cualquier aclaración en relación a la tutorización recibida
Satisfacción con la tutorización del profesional en el centro	
Ít6	Ha realizado un seguimiento de las prácticas adecuado
Ít7	Me ha proporcionado la formación/información necesaria para realizar las prácticas
Ít8	El vínculo establecido ha sido positivo
Ít9	La exigencia solicitada se corresponde con mi rol como estudiante
Pregunta abierta	Realiza cualquier aclaración en relación a la tutorización recibida

Una vez seleccionados los ítems, se analizó la estructura factorial y fiabilidad del cuestionario. El análisis factorial exploratorio mediante componentes principales, muestra claramente dos componentes. La primera, resume los ítems relacionados con la satisfacción con el profesorado (correlaciones entre 0,86 y 0,94), mientras que, la segunda, agrupa los relacionados con la satisfacción con la tutorización en el centro (correlaciones entre 0,94 y 0,96). En la Tabla 3 se muestra como ambos componentes explican un porcentaje elevado de varianza, así como una elevada fiabilidad (á de Cronbach). Además, para el conjunto total de ítems se obtuvo un índice de consistencia interna (á de Cronbach) superior a 0,90.

Tabla 3. Variancia explicada y fiabilidad de cada componente.

	Valor propio	% de varianza explicada acumulada	α de Cronbach
Satisfacción con el profesorado	5,05	56	0,94
Satisfacción con la tutorización en el centro	2,63	85	0,96

2.3. Procedimiento

El cuestionario se administró al finalizar cada uno de los semestres. Junto al correo electrónico en que se solicitaba la participación, se describió el objetivo de la investigación y se facilitó el enlace al formulario de google. Asimismo, se

adjuntó un consentimiento informado y una explicación detallada de la confidencialidad que recibirían sus datos personales.

2.4. Análisis de datos

Los datos relativos a los ítems se exportaron de una hoja Excel al programa JASP 0.14.1.0, para obtener los estadísticos descriptivos, y realizar análisis de comparación de medias (t-test), y análisis de la varianza (ANOVA).

Las respuestas a las preguntas abiertas recibieron un tratamiento cualitativo. Para ello, se realizó un análisis de contenido temático *bottom-up*, que permitió generar categorías con base en las narrativas textuales. Este procedimiento se llevó a cabo en las tres fases consecutivas que proponen Taylor y Bogdan (1990): a) el descubrimiento, b) la codificación y, c) la relativización de los datos; las cuales permitieron subsumir las 405 narrativas en tres categorías analíticas: a) contenidos y recursos facilitados; b) feedback, seguimiento y resolución de dudas; c) recomendaciones de mejora.

En aras de aumentar la validez y consistencia de los hallazgos, esta investigación se sirvió de la técnica de triangulación de datos y de investigadoras, las cuales realizaron, de forma independiente, el análisis de contenido de las preguntas abiertas.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los análisis cuantitativos y cualitativos. En estos, se muestra la satisfacción del estudiantado con la docencia recibida en el aula, el seguimiento y tutorización en el centro de prácticas y, a su vez, una comparativa entre la satisfacción con ambos profesionales de tutoría.

3.1. Satisfacción del estudiantado con la docencia recibida en el aula

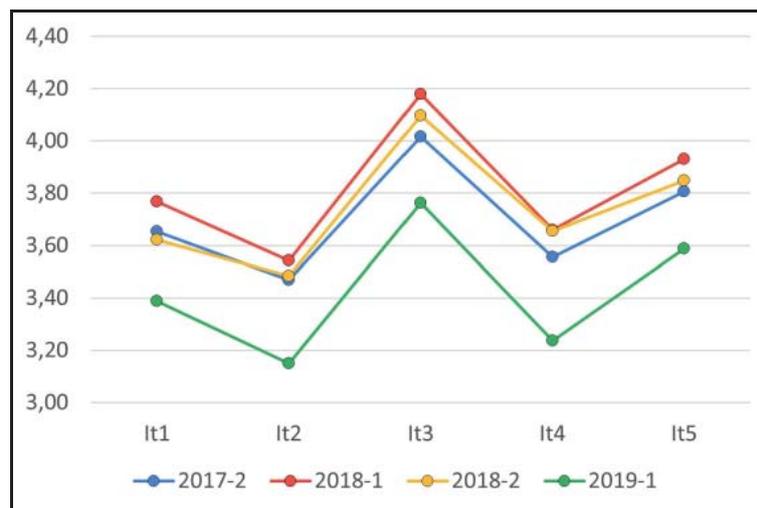
La Tabla 4 muestra los resultados del análisis de satisfacción con el profesorado, medias (y desviaciones estándar), para cada ítem, en cada semestre. Como se puede observar, los valores obtenidos son muy similares en los cuatro semestres analizados.

Tabla 4. Satisfacción con el profesorado.

Profesorado		Semestre			
		2017-2	2018-1	2018-2	2019-1
Ítem	Ít1	3,653 (1,25)	3,767 (1,20)	3,621 (1,35)	3,388 (1,29)
	Ít2	3,468 (1,35)	3,543 (1,37)	3,483 (1,40)	3,150 (1,35)
	Ít3	4,016 (1,20)	4,178 (0,97)	4,097 (1,16)	3,763 (1,21)
	Ít4	3,556 (1,38)	3,659 (1,34)	3,655 (1,35)	3,237 (1,25)
	Ít5	3,806 (1,25)	3,930 (1,13)	3,848 (1,27)	3,587 (1,20)

En la Figura 1 observamos que el grado de satisfacción para los diferentes ítems sigue el mismo patrón de respuesta cada semestre, destacando el ítem 3, con un grado de satisfacción mayor, y el 2, que recibe puntuaciones más bajas.

Aunque las medias en el primer semestre del curso 2019-20 (2019-1) presentan valores inferiores al resto de semestres, el ANOVA realizado no ha mostrado diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Así, la satisfacción del estudiantado no varía, a lo largo del tiempo, para cada uno de los aspectos analizados.

Figura 1. Patrones de respuesta del grado de satisfacción con el profesorado.


En la Tabla 5, la comparación por pares (t-test) en un mismo semestre muestra diferencias estadísticamente significativas entre algunos de sus ítems. Estas diferencias se mantienen constantes, entre los mismos ítems, en prácticamente los cuatro semestres en los que se desarrolla este estudio. En este sentido, el es-

estudiantado muestra una satisfacción significativamente más baja con los ítems 2 y 4. Asimismo, el ítem 1, comparado con el 3, para un mismo semestre, también presenta una satisfacción significativamente menor. Así pues, el estudiantado se muestra poco satisfecho en relación a los contenidos que el profesorado facilita para el desarrollo de su trabajo en el aula ya que: o bien considera que no se le procuran suficientes referencias, o bien no se establece suficiente vínculo entre las prácticas y las materias trabajadas a lo largo del grado.

Tabla 5. Comparación por pares de los ítems de satisfacción con el profesorado.

Ítems		Diferencias entre ítems intra-semestre (t-test y grado de significación: * $p < 0.05$, i ** $p < 0.01$)			
		2017-2	2018-1	2018-2	2019-1
Ít1	Ít2	2,724 *	3,393 **	1,925	2,967 *
Ít1	Ít3	-4,381 **	-6,346 **	-6,122 **	-3,318 *
Ít1	Ít4	1,227	1,327	-0,478	1,591
Ít1	Ít5	2,527 *	-2,316 *	-3,087 *	-1,975
Ít2	Ít3	-6,618 **	-0,814 *	-6,641 **	-5,550 **
Ít2	Ít4	-1,150	-1,746	-2,435 *	-1,021
Ít2	Ít5	-4,366 **	-4,917 **	-4,569 **	-4,502 **
Ít3	Ít4	5,208 *	6,375 **	5,733 **	4,853 **
Ít3	Ít5	2,816 *	4,802 **	3,760 **	2,061 *
Ít4	Ít5	-3,822 **	-4,123 **	-2,728 *	-4,388 **

Los resultados del análisis cualitativo son consonantes con estos hallazgos y señalan una baja satisfacción en relación a los contenidos facilitados por el profesorado, tal y como ilustran las siguientes citas:

“...las prácticas son realmente útiles, te enfrentan y confrontan con la profesión, sin embargo, he echado de menos disponer de más materiales de apoyo que guiaran mi actuación como profesional”. (2018-2)

“Entiendo que el objetivo es ser autónomo y espabilarte, pero hubiera agradecido instrucciones más claras, materiales más concretos y que no hubiese habido tanto margen de autonomía”. (2019-1)

Respecto al feedback y la resolución de dudas por parte del profesorado, los cuales son un indicador de la importancia del seguimiento próximo que este realiza en el proceso del Prácticum, se señala lo siguiente:

“...ha mantenido un contacto muy próximo e inmediato. He tenido la sensación que he podido sacar aprendizajes útiles y reales de sus consejos y orientaciones”. (2017-2)

“...ha sido muy considerada con feedbacks muy personalizados que me han permitido dirigir y mejorar mi trabajo. ¡Fantástica!”. (2018-1)

Finalmente, destaca la demanda que el estudiantado realiza respecto a la necesidad de un vínculo más próximo con el profesorado, que permita un acompañamiento más cercano y personal:

“...muy buen apoyo, sin embargo, echo en falta un acompañamiento más auténtico: teléfono, videoconferencias...”. (2017-2)

“...estudiar online me permite hacer mi vida y conciliar espacios, pero en el Prácticum hubiese necesitado una guía más próxima, más presencial, sentirme más acompañada...”. (2019-1)

3.2. Satisfacción con el seguimiento y la tutorización en el centro

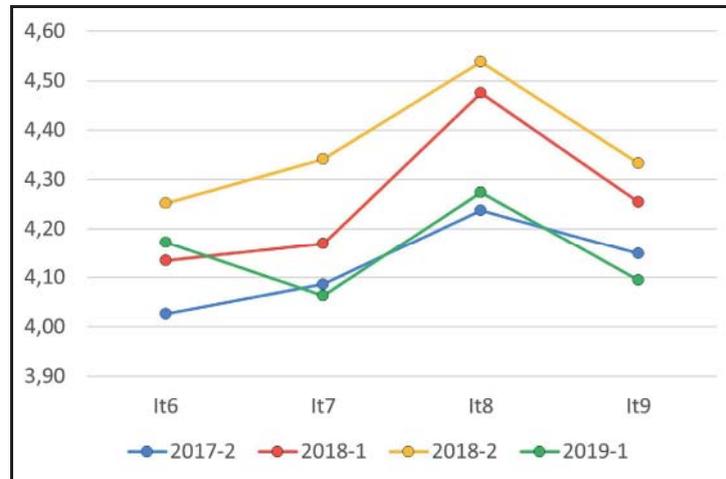
La Tabla 6 muestra los resultados del análisis de satisfacción con la tutorización en el centro de prácticas, medias (y desviaciones estándar), para cada ítem en cada semestre. Como se puede observar, el patrón de respuesta es muy parecido al de la satisfacción con la docencia en el aula, y es únicamente durante el primer semestre del curso 2019-20 donde las medias de satisfacción en cada ítem presentan resultados ligeramente diferentes al resto de semestres. Aun así, no hay diferencias para un mismo ítem a lo largo de los semestres analizados y el ANOVA ha mostrado que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos. La satisfacción del estudiantado respecto a la tutorización en el centro de prácticas no varía a lo largo del período de estudio, manteniéndose por encima de 4.

Tabla 6. Satisfacción con la tutorización en el centro.

Tutorización en el centro de prácticas		Semestre			
		2017-2	2018-1	2018-2	2019-1
Ítem	Ít6	4,026 (1,35)	4,134 (1,29)	4,252 (1,17)	4,172 (1,28)
	Ít7	4,086 (1,28)	4,169 (1,30)	4,341 (1,10)	4,063 (1,34)
	Ít8	4,237 (1,20)	4,475 (1,30)	4,538 (1,10)	4,274 (1,34)
	Ít9	4,149 (1,26)	4,254 (1,22)	4,333 (1,12)	4,094 (1,29)

La Figura 2 representa el patrón de respuesta respecto a la satisfacción con el seguimiento y la tutorización en el centro de prácticas. En ella, destaca el ítem 8 con un mayor grado de satisfacción respecto al resto.

Figura 2. Patrones de respuesta del grado de satisfacción con la tutorización en el centro.



En la Tabla 7, se muestra el análisis comparativo entre ítems (t-test) en un mismo semestre. En ella, destaca el ítem 8 por presentar diferencias estadísticamente significativas con el resto. Con ello, puede afirmarse que el estudiantado está más satisfecho y valora más el vínculo que el seguimiento o la formación/información por parte del profesional del centro.

Tabla 7. Comparación por pares de los ítems de satisfacción con la tutorización en el centro.

		Diferencias entre ítems intra-semestre (t-test y grado de significación: * $p < 0.05$, i ** $p < 0.01$)			
Ítems	Ítems	2017-2	2018-1	2018-2	2019-1
Ít6	Ít7	-1,563	-0,970	-2,146	2,171 *
Ít6	Ít8	-3,646 **	-4,573 **	-4,660 **	-1,062
Ít6	Ít9	-1,605	-1,667	-1,390	1,298
Ít7	Ít8	-2,803 *	-4,228**	-3,434**	-2,270*
Ít7	Ít9	-0,888	-1,237	0,156	-0,444
Ít7	Ít9	1,654	4,080 **	2,980 *	1,793

Las siguientes citas permiten confirmar estos resultados:

“El feedback impecable y la acogida en el centro excelente (...) lo que más destaco es la relación profesional y personal con la tutora: me ha hecho crecer y desarrollarme como futura psicóloga”. (2018-1)

“Excelentes profesionales que han marcado mi futuro profesional. La disponibilidad de las profesionales del centro es total y el ambiente perfecto para aprender”. (2019-1)

3.3. Comparación de la satisfacción del estudiantado con ambos profesionales de tutoría para el conjunto de los ítems durante los cuatro semestres

El ANOVA muestra que no hay diferencias, entre semestres, en la puntuación total de satisfacción con el profesorado. Solo se han observado diferencias significativas entre el segundo semestre del curso 2018-19 y el primer semestre del 2019-20, en la satisfacción con la tutorización en el centro ($p < 0,05$). Ello se explica por un incremento de la ratio de estudiantes por tutor o tutora de centro, en este último semestre, a consecuencia de una disminución de la oferta de centros de prácticas para un mismo número de plazas.

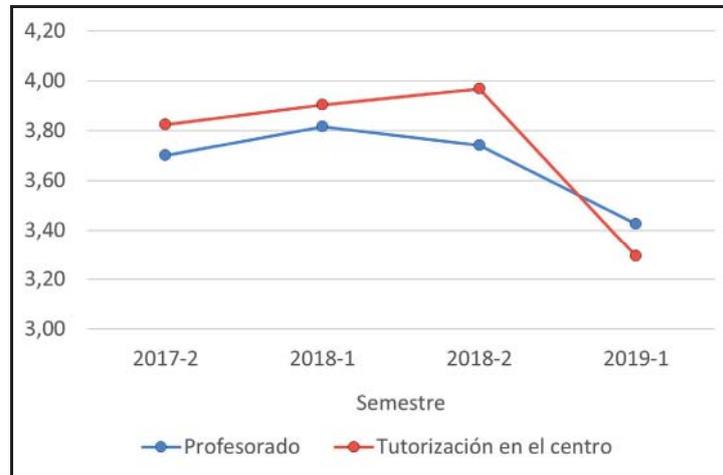
La Tabla 8 presenta los resultados (media y desviación estándar) de satisfacción con el profesorado y con la tutorización en el centro de prácticas. La comparación de medias no muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos agentes aunque, globalmente, la satisfacción del estudiantado con la tutorización en el centro es ligeramente mayor respecto a la del profesorado.

Tabla 8. Satisfacción con los profesionales.

	Semestre			
	2017-2	2018-1	2018-2	2019-1
Profesorado	3,70 (0,57)	3,81 (0,85)	3,74 (0,85)	3,42 (1,67)
Tutorización en el centro	3,83 (2,12)	3,9 (0,70)	3,96 (0,53)	3,30 (0,0)

La Figura 3 representa la satisfacción del estudiantado respecto a ambos profesionales. Como puede verse, la media de satisfacción obtenida para cada profesional sigue un patrón de respuesta similar.

Figura 3. Patrones de respuesta de la puntuación total de satisfacción con los profesionales.



Los resultados cualitativos derivados del conjunto de las narraciones son afines a estos hallazgos y visibilizan el valor extra que el estudiantado confiere al contenido práctico y competencial que les aporta la tutorización del centro de prácticas. Siendo esta, además, una figura “nueva” dentro del abanico de roles referentes del grado; hecho que maximiza, en mayor medida, su valor:

“..ha sido un guía, un modelo y un estimulador de mi futuro, ha sabido sacarme del aula y de los contenidos “de manual” para situarme en otros prácticos que reflejan tu yo profesional”. (2018-1)

“Especialmente agradecida con mi tutor de centro, inspirador y motivador hacia un ámbito nuevo”. (2018-2)

Más allá de los aspectos señalados, el análisis de contenido temático deja a la luz más resultados, a modo de recomendaciones, a tener en consideración, como la necesidad de reajustar la carga docente derivada de las actividades a realizar en el aula o la de repensar el contenido de las mismas, apostando por potenciar la atención en la parte más utilitaria y competencial:

“El trabajo es excesivo, se tendrían que hacer más prácticas y menos memorias y estas, a su vez, deberían personalizarse en función de cada práctica-centro”. (2017-2)

“Las memorias recuerdan más a asignaturas teóricas que prácticas, se debería buscar la forma de evaluar estos conocimientos a partir del análisis y la vivencia real de cada práctica”. (2018-2)

4. Discusión

La presente investigación contribuye a poner en valor la satisfacción del estudiantado en el Prácticum, y permite mejorar su experiencia atendiendo a los contextos online y al ámbito de conocimiento de la Psicología. Todo ello vislumbra áreas que mejoran la calidad formativa de esta asignatura en las instituciones universitarias.

Los resultados de este estudio permiten afirmar que la labor de tutoría, por parte del profesorado y del tutor o la tutora del centro, es tan inestimable como complementaria en el desarrollo de competencias profesionales. Siendo más formal, profunda y reflexiva en el primer caso y más directa, inmediata e interventiva en el segundo (Sepúlveda et al., 2017). Y es que, sin una adecuada supervisión no es posible un correcto aprendizaje (Khan, 2021).

Si una de las funciones más importantes que desempeña el profesional del centro es ser el referente más inmediato que ayuda y da orientaciones al estudiantado en prácticas (Martínez y Raposo, 2011), es lógico que este último valore especialmente el vínculo que se establece entre ambos, ya que estos profesionales son, al fin y al cabo, los encargados de su integración en la organización. En este sentido, más allá de las funciones de corte pedagógico que desarrolla este profesional, las cuales facilitan un aprendizaje más pragmático y directamente relacionado con el ámbito de aplicación y su presumible futuro laboral, su rol permite la puesta en juego de la misión psicológica, a través de la cual se atiende y acompaña al estudiantado en sus necesidades y demandas (Martínez, 2008). En resultas, el potencial de las funciones pedagógica y psicológica que descansan, preferentemente, en el rol del profesional de centro, son una de las razones por las cuales el estudiantado muestra una mayor satisfacción con la tutorización en el centro que con la recibida por el profesorado en el aula (Carbó y Torrent Jerez, 2007; Cid et al., 2016). Siendo, este hecho, aún más acentuado cuando el Prácticum acontece la única asignatura con carácter presencial de la titulación.

La función docente tiene un marcado carácter pedagógico. Es por ello que las narraciones ponen de manifiesto la necesidad de crear un vínculo más cercano con el profesorado. Si bien esta necesidad se apunta ya en otras investigaciones (Fernández Menor, 2020), es más acuciante en los entornos virtuales, en donde se carece de oportunidades de presencia física. Por todo ello, incorporar acciones, como, por ejemplo, videollamadas, permitiría incrementar la satisfacción y equipararla con la manifestada en cuanto al seguimiento y la resolución de dudas.

En otro sentido, si bien puede afirmarse que el Prácticum permite el desarrollo y la adquisición de determinadas competencias, el consenso no es el mismo en cuanto a que existe adecuación y coherencia entre estas y los contenidos teóri-

cos de la titulación (Mérida Serrano et al., 2012). A pesar de que algunos estudios (Selva Olid et al., 2021) apuntan a que la brecha entre teoría y experiencia real va estrechándose, y que los planes de estudio de las titulaciones, poco a poco, van alejándose de los posicionamientos excesivamente teóricos (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019), aún queda camino por recorrer. De esta necesidad es cada vez más consciente el estudiantado (Colén Riau y Castro González, 2017; Yung, 2020), razón por la cual, cuando se denotan carencias, como con relación al contenido o a las pautas para la elaboración del propio plan de trabajo, la satisfacción con relación al profesorado queda resentida. Sea como fuere, si bien la brecha debe ir eliminándose, no debe olvidarse que el componente teórico del Prácticum es de suma importancia para que el aprendizaje experiencial presente toda su riqueza.

Al hilo de estos hallazgos, la mayor satisfacción con relación al feedback que recibe el profesorado hace pensar que, en su labor docente, éstos priorizan el seguimiento y la retroalimentación a la elaboración del plan de trabajo del estudiantado (Tejada, 2005). Es por ello que se señala la necesidad de mejorar los recursos facilitados en el aula: apostando por materiales que ofrezcan una mayor relación entre teoría y práctica y que se ajusten, más específicamente, a la realidad de sus prácticas, evitando así los materiales excesivamente descontextualizados.

Con todo lo apuntado, puede concluirse que, con independencia del modelo universitario o del ámbito de conocimiento en el que se circunscribe, la tutoría es vital para el Prácticum. De no ser así, la experiencia en esta asignatura pasaría a ser un simple momento gratificante que obviaría el incalculable valor formativo que presenta para el futuro profesional.

Cómo ha podido verse, la evaluación de la satisfacción del estudiantado es un indicador clave que permite no solo determinar la efectividad percibida de las prácticas realizadas sino, también, atender a las mejoras apuntadas por este colectivo. Por ello, a continuación, se señalan algunas propuestas que, a tenor de los resultados, podrían optimizar la calidad del modelo educativo del Prácticum en algunos modelos de universidad y con independencia del momento contextual y social en el que se apliquen:

- Adaptar las actividades del aula a la realidad de cada centro de prácticas, de modo que se diseñen actividades ad hoc que diversifiquen las experiencias formativas.
- Modular los contenidos excesivamente teóricos y descontextualizados para centrar el foco en la parte más competencial y experiencial.
- Proporcionar más recursos que permitan establecer una mayor relación entre los contenidos teóricos y prácticos.

- Favorecer la creación de un vínculo más cercano con el estudiantado, especialmente por parte del profesorado.
- Potenciar el papel psicológico del tutor o la tutora del centro para fortalecer la seguridad del estudiantado en el contexto profesional.

Finalmente, y con la vista puesta en futuras líneas de investigación, será de interés centrar la atención en analizar, pormenorizadamente, la satisfacción del estudiantado con relación a cada uno de los procesos que la acción de tutoría implica, más allá de aproximarse a ella como un todo. Esto permitirá dotar de mayor profundidad a los hallazgos de este estudio, el cual, si bien cuenta con un amplio lapso temporal de recogida de datos, deja sin atender al impacto que las nuevas modalidades de prácticas desplegadas, ante la irrupción de la COVID-19, han supuesto para el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- Albertín Carbó, P. y Torrent Jerez, A. (2007). La tutorización en el practicum: valoraciones de los estudiantes de psicología de la Universitat de Girona. *Revista de Ensenyanza de la Psicologia. Teoría y Experiencia*, 3(1), 12-23.
- Blanco Encomienda, F. J. y Latorre Medina, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de los futuros profesores. *Revista Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Carless, S. A., Couzin-Wood, C., Duncan, C., Imber, A., Munro, J. y Novatsis, E. (2003). Practicum training for organisational psychologists: A survey of current and past students' attitudes. *Australian Psychologist*, 38(1), 55-61. <https://doi.org/b7mfjm>
- Cid, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento, J. A. (2016). Evaluación del programa del Practicum del Grado de maestro de la Universidad de Vigo: su reconstrucción. *Revista de docencia universitaria*, 14(1), 285–320. <https://doi.org/gppf>
- Colén Riau, M. T. y Castro González, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1). 59-79. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56750681004.pdf>
- Duart, J. M., Salomón, L. y Lara, P. (2006). La Universitat Oberta de Catalunya (UOC): innovación educativa y tecnológica en educación superior. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 9(1- 2), 315-344. <https://doi.org/g5kh>
- Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 5(1), 54-67. <https://doi.org/gpt7>
- García Muñoz, M. (2018). *Estudio sobre el nivel de satisfacción del Practicum de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Trabajo de Fin de Máster: Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/94001>
- Gavari, E. (2004). El Prácticum I de Pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 7(1-2), 279–293. <https://doi.org/g6db>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio L. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Khan, A. (2021). Towards developing library and information science practicum supervision competency framework. *Journal*

of *Librarianship and Information Science*. <https://doi.org/g5fr>

Martínez Figuerira, M. E. (2008). ¿Qué saben los tutores del Practicum de Psicopedagogía sobre la acción tutorial? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 73-77. <https://doi.org/gn86>

Martínez Figuerira, E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum. *Revista de Educación*, 354(I), 155-181. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1006>.

Melgarejo Cordero, J. J., Pantoja Vallejo, A. y Latorre Romá, 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. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/158101>

Mérida Serrano, R., González Alfaya, M.E. y Olivares García, M. de los A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el Prácticum I del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Profesorado*, 16(3), 447-465. <http://hdl.handle.net/10481/23119>

Palomares Ruiz, A., Alarcón Palomares, M. C. y Martín García, I. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Practicum*, 3(1), 34-48. <https://doi.org/gpt5>

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/g5fp>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Selva Olid, C., Vall-llovera Llovet, M. y Méndez Creu, M. (2020). Subjetividades emergentes del proceso de auto-aprendizaje

en el Prácticum de Psicología. *Revista Practicum*, 5(1), 5-21. <https://doi.org/gn87>

Selva Olid, C. (2021). *Aprendizaje autónomo en un entorno síncrono y asíncrono online*. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), [en línia], 2021, Núm. 5, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/387934>

Selva Olid, C., Vall-llovera Llovet, M. y Terrado Mejías, C. (2021). *In covid's times, making a virtue of necessity: experiences and perceptions of the students in an online practicum*. Conference: 15th International Technology, Education and Development Conference. <https://doi.org/g52n>

Silva Lorente, I., Casares Guillén, C. T., Escribano Barreno, C. y Prado Novoa, C. (2021). Prácticum de Psicología durante la COVID-19: satisfacción y nuevas propuestas. *Revista Practicum*, 6(1), 75-94. <https://doi.org/gpt6>

Sepúlveda Ruiz, M. P., Gallardo Gil, M., Mayorga Fernández, M. J. y Madrid Vivar, D. (2017). La evaluación del Practicum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1368>

Smith, K. y Levi Ari, L. (2005). The place of the Practicum in preservice teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302. <https://doi.org/bcfqps>

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

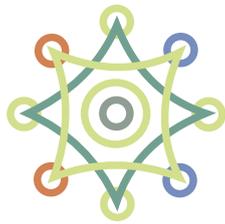
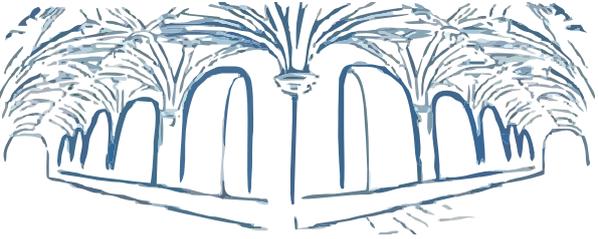
Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-31. <http://ref.scielo.org/dntzmb>

Yung, K. W. H. (2020). Becoming a teacher educator through being a student teacher: an autoethnography in the practicum. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 248-250.. <https://doi.org/g5fs>

Zabalza, M. A. (2011). Evaluar la calidad del Practicum: una propuesta. En M.A. Zabalza

(Dir.), XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresa en la formación universitaria, Evaluación y supervisión del practicum: *El compromiso con la calidad de las prácticas*, 101-128. Andavira.





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

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

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

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

Fecha de recepción: 20/09/2021

Fecha de aceptación 19/11/2021

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

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

Saray Martín-González

Universidad de Almería (España)

smg935@inlumine.ual.es

Teresa García-Gómez

Universidad de Almería (España)

tgarcia@ual.es

Resumen

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

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

Abstract

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

Palabras clave

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

Keywords

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. El Practicum en el contexto de estudio

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

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

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

La formación de maestras y maestros en Educación Primaria, tal y como aparece en la Memoria del Título, garantizará la adquisición de competencias profesionales, entre las que destacan aquellas que contribuyen a propiciar una educación para la democracia. Las competencias que debe de adquirir el alumnado son: adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma; conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia; controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias; relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro; participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica; participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro; regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años; y conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

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

2. Método

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

2.1. Fase cuantitativa

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

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

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

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

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

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

Tabla 2. Factores y estadísticos descriptivos.

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Fase cualitativa

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

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

Tabla 4. Muestreo teórico.

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

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

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

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

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

3. Resultados

3.1. Resultados de la fase cuantitativa

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Resultados de la fase cualitativa

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

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

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

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

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

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

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

a) La coordinación organizativa universidad-centros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

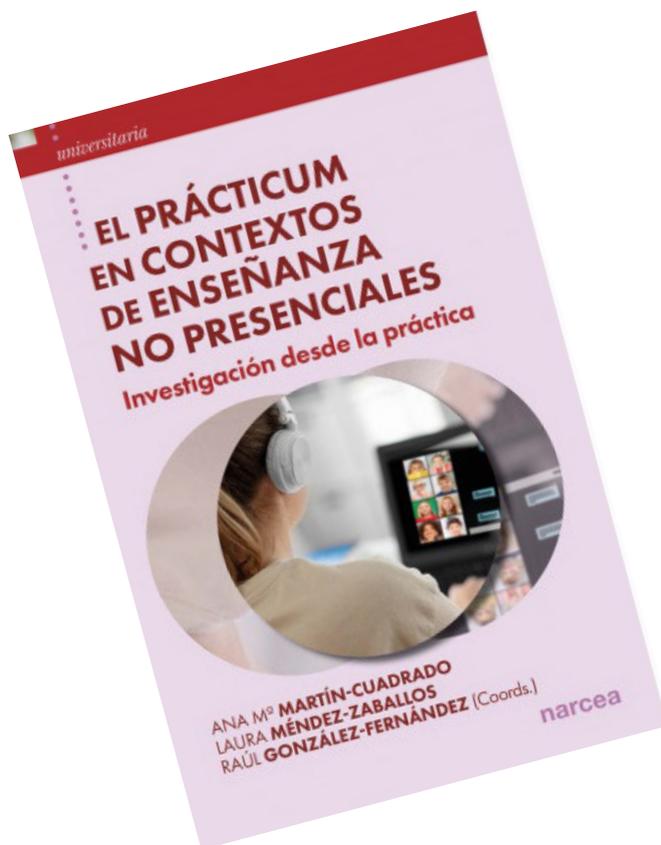
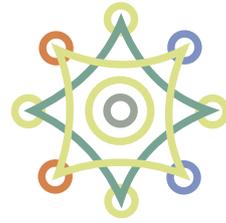
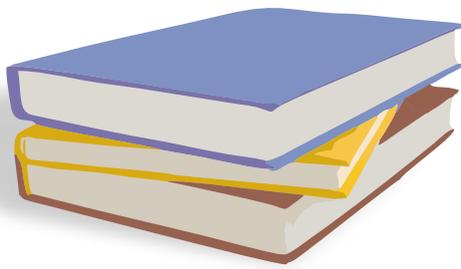
para jóvenes y adultos organizadas por distintas administraciones; asociaciones deportivas y culturales, fundaciones culturales, ONGs, editoriales, empresas de animación sociocultural, granjas escuelas, etc. Iglesias et al. (2019) señalan que este descuido por parte de la estructura del Plan de Estudios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

Referencias bibliográficas

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

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





El Prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica

**Martín-Cuadrado, A.M.,
Méndez-Zaballos, L. y
González-Fernández, R.
(Coords.)**

Editorial: Narcea, S.A. Ediciones

Año de edición: 2019

Ciudad: Madrid (España)

ISBN: 978-84-277-2885-1

Nº de edición: 1ª 2022

Nº de páginas: 232

Idioma: Español

La presente obra, coordinada por las profesoras Ana M^ª Martín-Cuadrado, Laura Méndez-Zaballos, y el profesor Raúl González-Fernández, presenta los resultados de una amplia trayectoria experiencial e investigadora basada en el Prácticum en contextos no presenciales. Estamos ante un auténtico legado que trasciende la materia del Prácticum, centrado en un diálogo actual del diseño formativo del Plan de Prácticas del estudiante universitario.

El libro apuesta por un modelo integral del Prácticum con todos los agentes implicados, incluido el estudiante de educación a distancia con características propias y específicas. Un proyecto formativo con una cultura apoyada en la colaboración y una

visión inclusiva, en un contexto complejo como es la Universidad Nacional de Educación a Distancia y que bien puede trasladarse a cualquier otro contexto tanto presencial como no presencial, donde la tecnología juega un papel relevante en la docencia del Prácticum con múltiples funciones bien diferenciadas.

El libro cuenta con el privilegio de un prólogo de una de las voces de la Asociación para el desarrollo del Prácticum y de las Prácticas externas, que nos describe así la obra: «Un tema potenciado por el efecto de la pandemia y que muy previsiblemente perdurará a lo largo del tiempo: la importancia tanto de la virtualidad como de la presencialidad en los procesos de diseño y desarrollo de los programas formativos en la universidad». Este libro es el testimonio de una visión amplia de las intenciones de los coordinadores las cuales conviven y dialogan con otras voces que nos acompañan e interpelean en su recorrido a través de las páginas del volumen.

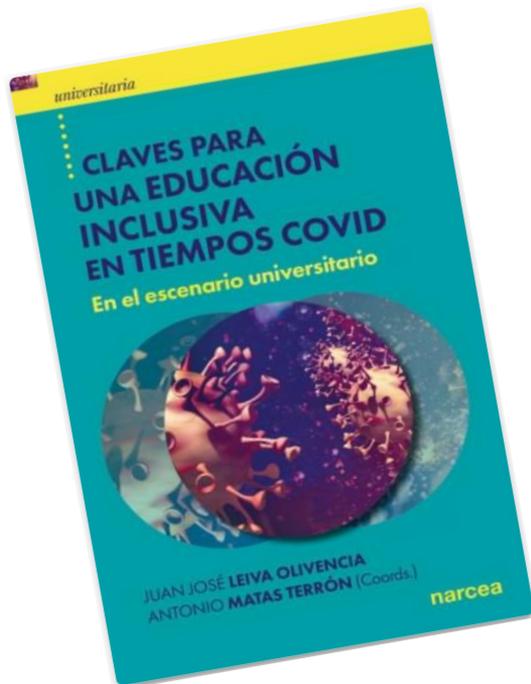
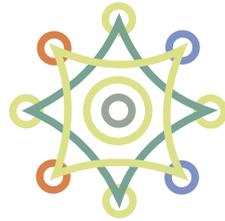
El Prácticum en contextos no presenciales, bien podría dividirse en tres partes: Las voces de los coordinadores en la primera parte, referidas a los actores y las fases del Prácticum; las figuras fundamentales y las etapas del proceso, constituyen, la segunda parte; finaliza la obra con aportaciones a la formación inicial del Prácticum, completadas con la docencia y la investigación del Prácticum desde la Universidad. Los autores y autoras abordan con una mirada profunda y extensa los temas tratados en cuanto a los actores implicados en el desarrollo del Prácticum, la acción tutorial en sus diferentes etapas y las miradas de otros agentes relacionados con el Prácticum más allá de la educación a distancia.

La estructura del libro desarrollada en once capítulos, con un formato

bien organizado en su contenido, nos plantea un primer capítulo introductorio en la voz de sus coordinadores, situándonos en la Educación a Distancia, sus actores, etapas y herramientas. Los tres capítulos siguientes, se centran en las figuras del tutor académico, tutor supervisor y el tutor profesional, resaltando y definiendo las competencias propias a desarrollar para completar la acción formativa en sus diferentes etapas. Los capítulos quinto, sexto y séptimo, abordan las etapas del proceso formativo, la etapa inicial del Prácticum, la etapa intermedia y la etapa de cierre, de evaluación formativa y compartida entre todos los agentes. Asimismo, reúne una serie de capítulos y reflexiones que adentran nuestra mirada hacia el entramado de la formación inicial, el Prácticum en diferentes contextos y la investigación.

En definitiva, este libro contribuye de forma exponencial a la mejora de las prácticas y al reconocimiento de las competencias profesionales del estudiante universitario desde las voces de sus agentes. Una obra de carácter didáctico y formativo que recomiendo a investigadores y profesionales vinculados al Prácticum en sus diferentes contextos, creando espacios de investigación y reflexión para la mejora de las prácticas universitarias.

Ana María Ortiz-Colon
Universidad de Jaén (España)
aortiz@ujaen.es



Claves para una educación inclusiva en tiempos Covid. En el escenario universitario

Leiva, J. y Matas, A. (Coord.)

Editorial: Narcea, S.A. de Ediciones

Año de edición: 2021

Ciudad: Madrid (España)

ISBN: 978-84-277-2871-4

Nº de edición: 1ª 2022

Nº de páginas: 124

Idioma: Español

El libro CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TIEMPOS DE COVID En el escenario universitario coordinado por Juan José Leiva Olivencia y Antonio Matas Terrón, plantea un conjunto de análisis teóricos, prácticos y metodológicos que orientan la enseñanza para un aprendizaje bajo el paradigma de la inclusión en la educación superior partiendo de la experiencia vivida durante la pandemia del COVID-19. En su interior, describe la virtualización de la educación superior en este período de confinamiento, como un escenario con múltiples situaciones didácticas y pedagógicas para el profesorado, de desigualdades para el alumnado, de desafíos tecnológicos, de desconcierto, estrés y ansiedad y de sobrecarga en actividades que requieren ser analizadas. Y es ello, lo que da sentido a la publicación.

En sus seis capítulos, se encuentran claves con ideas complementarias que logran dar sentido y coherencia al tema central de la obra, cuya lectura se puede realizar de forma independiente, dado que no tiene un carácter secuencial. De allí, que esta exposición sigue esa misma lógica.

Hay descripciones detalladas de estrategias metodológicas, interculturales e inclusivas como las ruedas vinculantes y las narrativas emergentes

del capítulo dos. El concepto de resiliencia adecuadamente explicado en el capítulo cuatro así como la importancia del diseño de intervenciones educativas basadas en él.

Sobre la mediación en situaciones de crisis o de pandemia Leiva, Gutiérrez y Chanona en el capítulo dos, plantean técnicas para la tutorización y el fomento de competencias para la autonomía, la responsabilidad, el trabajo colaborativo y de una actitud crítica para la búsqueda y selección de información. En el capítulo cinco, Santos, Franco y González, aportan la estrategia de la mediación de conflictos interpersonales y analizan el uso de diferentes herramientas para la enseñanza, la mediación y la comunicación.

Rumiche, Ríos y Correa en el capítulo uno, tratan sobre el enfoque personalizado en la enseñanza. Plantean el pensamiento crítico como una herramienta intelectual favorecedora del conocimiento y de aspectos como la comprensión, la integración social en redes, la convivencia y la seguridad para evitar el miedo, desconfianza y desinformación. Luque, Fernández y Gómez en el capítulo seis, sustentan conceptualmente y de manera práctica cómo guiar el trabajo del alumnado para desarrollar procesos de autoaprendizaje y metacognición. Asimismo, describen estrategias eficaces para el desarrollo personal del aprendizaje.

Matas, Ballesteros y Chunga en el capítulo tres, apuntan características del modelo de *enseñanza remota en emergencia (ERE)* adoptado durante

la pandemia diferenciándolo claramente de otras modalidades de enseñanza con uso de tecnología como *e-Learning*, *b-learning* y *teleformación*.

El profesorado-lector, encontrará en los capítulos uno, cuatro y cinco un fiel reflejo de su propia experiencia que generarán procesos reflexivos, le ayudará a obtener conclusiones propias y a reconocer las limitaciones de una enseñanza inclusiva, cálida y protectora de la privacidad en los entornos mediados por dispositivos tecnológicos.

Cuestiones sobre fundamentos psicopedagógicos y neuropsicología brevemente expuestas, le despertarán interés por ahondar en ellos y podrá, asimismo, observar diferentes niveles de profundidad en el tratamiento de contenidos. Echará de menos encontrar un tema sobre las adaptaciones para la educación inclusiva fomentadas por programas institucionales en educación superior.

En resumen, el trabajo fundamentado en una amplia y reciente literatura, aporta una interesante visión sobre el tema, por lo que se puede decir, que estamos ante una obra de recientes y maduras reflexiones y experiencias. Ello lo convierte en un texto indispensable para el profesorado universitario, para los encargados de diseñar medidas de atención a la diversidad y para otros responsables de la formación inicial y permanente en el contexto universitario.

Norma Torres-Hernández
Universidad de Granada (España)
torresnorma67@gmail.com