



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

El Prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado

Cortés González, Pablo; González Alba, Blas; Ruiz Ariza, Deseada

El Prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922017>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-340>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

El prácticum del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado

The Practicum of the Degree in Primary Education of the University of Malaga: views and experiences of the students

Pablo Cortés González
Universidad de Málaga, España
pcortes@uma.es

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-340>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922017>

Blas González Alba
Universidad de Málaga, España
blas@uma.es

Deseada Ruiz Ariza
Universidad de Almería, España
desireeruariza@gmail.com

Recepción: 20 Enero 2022
Aprobación: 28 Febrero 2022

RESUMEN:

Este texto recoge el proceso de análisis y reflexión compartida en torno a cómo contribuye el periodo de prácticas en la formación académica y en la identidad profesional de los estudiantes del grado en educación primaria de la Universidad de Málaga (España). Se ha investigado un total de 150 estudiantes en prácticas en centros educativos de educación primaria en Málaga. Se llevaron a cabo entrevistas y grupos de reflexión y se han recuperado las valoraciones que el alumnado ha mostrado en sus portafolios de prácticas. Destacamos cómo sus voces nos muestran la brecha entre los aprendizajes en el aula universitaria y la experiencia escolar, así como la falta de conexión entre los agentes implicados. Este estudio ha permitido develar un conocimiento que aporta a repensar, reconstruir y deconstruir la identidad del docente en formación, así como vislumbrar algunas claves para apostar por un necesario vínculo entre universidad y centros educativos.

PALABRAS CLAVE: prácticum, educación primaria, identidad profesional docente, formación del profesorado.

ABSTRACT:

This paper collects the process of analysis and shared reflection on how the practicum period contributes to the academic training and professional identity of the primary degree' students of the University of Malaga (Spain). A total of 150 students have been investigated in Malaga, with the aim of recovering the student experiences in the subject of the Practicum, as well as their evaluations. Interviews and reflection groups have been carried out and the evaluations that the students have shown in their final portfolios. We highlight how their voices show us the gap between learning in the university classroom and the experience in the school field. In addition, they make various comments regarding expectations and experience in schools. This study has revealed knowledge that contributes to rethinking, reconstructing and deconstructing the identity of the teacher in training, as well as highlight some keys to bet on a necessary link between university and schools.

KEYWORDS: practicum, primary school, teacher professional identity, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado que se cursa en el grado de educación infantil y primaria se desarrolla en dos escenarios educativos complementarios -universidad y centro de prácticas- (Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018) que facilitan el aprendizaje de conocimientos teóricos y disciplinares y la implementación y reflexión de los aprendizajes adquiridos en contextos escolares situados. Del mismo modo, y como indican

González-Sanmamed y Fuentes (2011), las diferentes características personales de los estudiantes (creencias, capacidades, disposición, entre otras), la organización del programa formativo (currículum de la formación inicial) y la experiencia docente (periodo de prácticas) son las tres dimensiones que en gran medida van a determinar el aprendizaje de los estudiantes de profesorado. Es decir, el Prácticum constituye una asignatura clave, pues supone un acercamiento a las instituciones educativas y a la realidad del aula (Fernández, 2020), favorece la construcción del pensamiento práctico (Mayorga, Sepúlveda, Madrid y Gallardo, 2017) y de la identidad profesional docente (Cortes, Leite y Rivas, 2014).

Centrándonos en esta última dimensión, resulta crucial aludir a lo que Rivas denomina “conocimientos sedimentados” (Rivas, 2014; Rivas, Cortés y Márquez, 2018). El Prácticum supone una experiencia formativa que va a permitir a los estudiantes poner en cuestión y reflexionar acerca de los aprendizajes tanto explícitos como implícitos adquiridos y asumidos a lo largo de su experiencia escolar y educativa y que han configurado una identidad docente particular. En este marco abordamos la identidad profesional como un constructo en continua transformación y que es el resultado de: las diferentes experiencias personales y escolares previas (Leite Méndez, 2011); la percepción que se posea del ejercicio docente; la formación universitaria y las experiencias durante el periodo de prácticas (Boli#var, Domingo y Pe#rez, 2014).

Como indican Branda y Porta (2012), la identidad profesional se construye a través de la interacción de los sujetos en espacios profesionales que van a permitir que el profesorado construya su imagen como profesional a partir de las identificaciones, representaciones y atribuciones que asuma. Al respecto, el periodo de prácticas supone, en la mayoría de los casos, el primer contacto docente. Esta experiencia los enfrenta al quehacer educativo en el ámbito formal, a veces idealizado (Rivas, Cortés y Márquez, 2018), y genera una serie de incertidumbres y cuestionamientos personales y profesionales (González-Sanmamed y Fuentes, 2011) que van a ser claves en la experiencia que aporta a la construcción de la identidad profesional docente.

EL PRÁCTICUM EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Como señala el apartado cinco de la Orden ECI 3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria, el Prácticum se desarrolla en centros de educación primaria y está tutelado por profesorado universitario y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas, con el objetivo de que el alumnado adquiera un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Por tanto, el Prácticum como asignatura eminentemente experiencial (Zabalza, 2006), integrada en los planes de estudios en la formación de los estudiantes del grado de educación primaria y vinculada a prácticas externas (Saiz y Susinos, 2017), es una estancia formativa que va a permitir a los estudiantes implementar en un contexto escolar determinado los conocimientos y competencias adquiridas durante su formación universitaria (Sepúlveda, Gallardo, Mayorga y Madrid, 2017).

El periodo de prácticas, que supone para el alumnado una oportunidad para desarrollar destrezas, actitudes y habilidades pedagógicas en un contexto situado (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010), es una experiencia que amplía la formación universitaria más teórica (Zabalza, 2016) y que responde a los principios de continuidad, interacción y reflexión (Pérez, Aburto, Poblete y Aguayo, 2022). Sin embargo, autores como Allen y Wright (2014) o Prats (2016) indican precisamente la desconexión que existe entre ambos escenarios formativos, limitando que los estudiantes puedan relacionar los contenidos teóricos con su experiencia de prácticas.

Como materia importante en la formación inicial del profesorado (Arco, Gairín y Armengol, 2021), el Prácticum es una experiencia educativa que permite reflexionar sobre dimensiones como el marco legal y normativo en el ámbito educativo, el funcionamiento de los centros educativos, la resolución de conflictos en el aula, el trabajo del profesorado, las estrategias didácticas y metodológicas que utiliza el profesorado, los recursos humanos y materiales, la atención a la diversidad, los elementos transversales o la evaluación, entre otros (Torres y Gallego, 2020).

El Prácticum en educación primaria en la Universidad de Málaga se estructura en:

- Un total de 44 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), que se traduce en 1.100 horas de dedicación del alumnado, la mitad para la estancia en los centros escolares y la otra mitad de horas para el trabajo del alumnado en seminarios, tutorías y trabajo individual.

- Cuatro espacios temporales que se dividen en dos partes. Una primera etapa de prácticas genéricas que acoge los tres primeros periodos de prácticas planificados para segundo (con tres semanas de realización de prácticas), tercero (cuatro semanas) y cuarto curso (nueve semanas) del Grado y otra posterior que coincide con sus respectivas especialidades –menciones– en el último y cuarto curso del Grado (seis semanas de dedicación), que son a elegir entre Educación Física, Educación Musical, Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad, Francés, Inglés y la rama Genérica.

En cualquiera de los periodos de prácticas, tal y como se expresa en la Guía del Prácticum publicada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, el alumnado debe asumir:

con distinta intensidad, responsabilidad y grado de autonomía, el rol de ayudante del tutor o tutora del centro de prácticas en el que esté asignado y deberá implicarse, colaborar y desarrollar, con la tutorización adecuada, todas las tareas propias de un/a maestro/a de primaria. Se espera que el alumnado observe, analice, indague, experimente y que lo haga desde el inicio, aunque la participación y la intervención más autónoma se desarrolle a medida que crece su experiencia tutorizada (p. 3).

La organización de esta materia viene acompañada por seminarios que los tutores académicos planifican junto con los estudiantes con el propósito de organizar y dialogar acerca de cómo abordar el Prácticum (Torres y Gallego, 2020) y por encuentros simultáneos a su desarrollo que permite reflexionar sobre la experiencia. En este complejo proceso formativo resulta crucial señalar la labor de los diferentes agentes implicados en el asesoramiento del alumnado. Por un lado, el tutor académico, pues su supervisión va a orientar la reflexión (Zabalza, 2011) y va a contribuir a que las prácticas que desarrollan los estudiantes en los centros educativos sean complementadas con seminarios, tutorías y un acompañamiento individualizado (Torres y Gallego, 2020). Por otro lado, el tutor profesional, que es el encargado de guiar, apoyar y generar posibilidades en el centro de prácticas y que, además, aporta su perspectiva para la evaluación del estudiante (Martínez y Raposo, 2011).

Nos encontramos con una serie de prácticas educativas que van a contribuir a que el alumnado comparta, cuestione y consolide aprendizajes que van a ser relevantes en su futuro desempeño profesional (Egido y López, 2016); esto resulta de vital importancia, pues como apunta Zabalza (2016), es necesario tener en cuenta tanto la experiencia vivida en los centros como la posibilidad de integrar otras aprendizajes (como puede ser el trabajo reflexivo a modo de portafolios) para la proyección profesional.

De acuerdo con lo que venimos apuntando, investigaciones como las de Cole#n y Castro (2017), Montero (2018) o Poveda, Barcelo#, Rodri#iguez y Lo#pez-Go#mez (2021) muestran la distancia percibida por los estudiantes del grado en educación primaria entre los aprendizajes teóricos que se abordan en otras materias y los que se requieren en las prácticas situadas a lo largo de su formación inicial, esto es, la realidad que se expone en las materias más teóricas no termina de aterrizar, representar o aplicarse a las realidades percibidas en los periodos de prácticas. Así mismo, tanto la idealización de la profesión docente (Cole#n y Castro, 2017) como la mejora de los procesos de tutorización por parte de los tutores académicos y los tutores de prácticas (Rodri#iguez-Loera y Onrubia, 2019; Saiz-Linares y Ceballos-Lo#pez, 2019), son cuestiones que aparecen en la literatura especializada y que se abordan en la presente investigación.

METODOLOGÍA

Esta investigación se sitúa en el paradigma interpretativo (Sandín, 2003), con el objeto de acercarnos a las visiones que tiene el alumnado y en la manera en cómo construyen sus percepciones y las narran (Huberman y Miles, 1994). Este texto resulta como la continuación de los primeros resultados publicados previamente

(Cortés, González y Padua, 2020) y pertenece, en parte, al proyecto de investigación subvencionado con los fondos propios de la Universidad de Málaga, denominado “La identidad profesional del profesorado novel”. Este proyecto contempla las miradas de estudiantes de primero y cuarto curso del grado en educación primaria junto con las valoraciones del profesorado novel (según la literatura al respecto, maestros y maestras de hasta cinco años de ejercicio docente), sobre la construcción de su identidad docente (Cortés, Leite, Rivas, 2014).

El objetivo general de esta investigación se centra en conocer las experiencias que vive el alumnado en la realización del Prácticum y observar cómo contribuye en la formación de la identidad docente. Los objetivos específicos versan en torno a reflexionar sobre el sentido del aprendizaje en la Universidad; pensar cómo influyen los aprendizajes en el grado en relación con los aprendizajes en los centros de prácticas y analizar las fortalezas y debilidades (valoración) de las experiencias del Prácticum, desde la voz del alumnado.

A lo largo de cuatro cursos escolares (2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 y 2019/2020) se ha recogido información a través de entrevistas, grupos de reflexión y discusión con el alumnado (Porto y Ruiz, 2014). También se ha llevado a cabo un análisis documental de los portafolios.

Se han realizado entrevistas semi-abiertas y ello ha sido posible a partir de cinco focos que surgieron de un primer análisis de los portafolios recogidos del alumnado. Algunos ejemplos de ello se añaden a continuación: ¿qué papel tienen las prácticas en tu formación docente?, ¿qué aspectos mejorarías y por qué?, ¿hay conexión entre los aprendizajes de las prácticas con el resto de las materias? En caso afirmativo, ¿puedes profundizar en qué aspectos?

Los grupos de discusión han sido también claves para la consecución de los objetivos de esta investigación. Tras tener un marco categórico con diversas aristas, se diseñaron unas pocas cuestiones y una batería de afirmaciones las cuales ayudaron a lanzar el debate, así como la interacción y una reflexión conjunta entre todos los participantes (alumnado y profesorado). Se añaden varios ejemplos: “Con las prácticas verdaderamente he aprendido a ser maestro”, “la formación teórica es necesaria para la práctica”, “el modelo formativo compagina correctamente los periodos de prácticas en los planes de estudio”. Las preguntas se fueron articulando una vez que se iba abriendo el debate y ello en función del hilo discursivo del grupo de reflexión. Algunos ejemplos de estas preguntas fueron las siguientes: ¿qué propuestas harías para una mejora de los planes formativos?, ¿cómo generar estrategias que permitan tener más presencia de las escuelas en la Facultad y viceversa?

En cuanto a la selección del alumnado, ésta se ha realizado a través del muestreo voluntario (Quintana, 2006) en tres instancias: (1) al conjunto de estudiantes matriculados se le ha solicitado su participación a través de la recepción de portafolios para su análisis, (2) se le ha ido pidiendo anualmente a este alumnado su participación en entrevistas -para ello se ha respetado la proporcionalidad según el género de alumnado matriculado (66,5% mujeres y 33,5% hombres)-, y (3) con esos 32 estudiantes se llegaron a hacer grupos de reflexión en conjuntos de entre 6 y 8 participantes, organizados por criterios de diversidad en las respuestas que se obtuvieron previamente en las entrevistas y teniendo en cuenta la proporcionalidad del género antes mencionada.

Dos fases han sido necesarias para llevar a cabo el proceso analítico. Una de ellas ha sido de tipo Codificación Abierta y otra de tipo Codificación Axial (Strauss y Corbin, 2002). En la primera etapa se han seleccionado y agrupado las evidencias claves para comprender las contradicciones y reflexiones experimentadas durante la realización del Prácticum por el alumnado. La segunda etapa, y tras un proceso analítico bastante más profundo, se han agrupado las evidencias en categorías comunes más depuradas. Esto es justamente lo que ha posibilitado que emerjan los dos ejes analíticos que a continuación mostramos.

DISCUSIÓN

La brecha entre los aprendizajes en el aula universitaria y la experiencia en campo escolar

Como indican Mayorga, Sepúlveda, Madrid y Gallardo (2017) y Fernández (2020), el periodo de prácticas supone para los estudiantes del Grado en Educación una experiencia formativa de primer orden, pues esta asignatura contribuye de un modo significativo a que el alumnado complete su formación universitaria en un contexto situado de aprendizaje (Zabalza, 2016) y se replantee la relación que existe entre la teoría y la práctica (Amar, 2019). Sin embargo, y así lo perciben algunos estudiantes, la realidad escolar experimentada durante sus respectivos periodos de prácticas les ha demandado una serie de conocimientos de tipo metodológico, normativo o administrativo que, o bien no han sido considerados durante su periodo formativo en otras materias universitarias, o el profesorado no ha sabido dar respuesta a estas cuestiones desde un abordaje teórico y práxico.

Realmente, y es algo frustrante, en la facultad por muchos contenidos que nos enseñen, quizás un 20-30% y tirando al alza, podemos relacionarlos con los métodos de trabajo con que realmente nos encontramos en las aulas. Es una realidad totalmente distinta a la que nos enfrentamos (diario de estudiante, curso 2017/18).

Estas prácticas me han dejado ver algunas de mis carencias o debilidades, de las que he tomado buena nota con intención de trabajar en ellas y mejorar mis destrezas en esos campos. Por ejemplo, he podido ver lo limitado de mis conocimientos en legislación y administración en materia de educación (estudiante, grupo de discusión, curso 2016/17).

Estudiamos cosas que después en la realidad (escolar), es completamente distinta. Nos exigen cosas que no nos sirven o no le damos valor (...), mucha teoría que después no sabemos llevarla a la práctica. Y también en los centros vemos cosas que tenemos que aprender sobre la marcha (estudiante, grupo de discusión, curso 2016-2017).

Nos encontramos con estudiantes que afrontan el periodo de prácticas asumiendo que los aprendizajes (teóricos, metodológicos, organizativos...) abordados en su formación universitaria le van a permitir dar respuesta a todos los interrogantes, disonancias y dificultades educativas que van a emerger en el marco del Prácticum, ignorando, por un lado, que cada centro escolar tiene una cultura escolar específica o está inmerso en un contexto social y educativo particular, y por otro lado, que el sentido del Prácticum es reflexionar y poner en cuestión aquellas dimensiones y prácticas escolares que han interpelado de algún modo a cada estudiante y a partir de ello, abordar, reflexionar y analizar su experiencia durante este periodo desde los planteamientos teóricos.

La desconexión existente entre los contenidos trabajados en la universidad y los saberes, competencias y habilidades requeridos para afrontar con garantías el periodo de prácticas también ha sido advertida por autores como Allen y Wright (2014) o Prats (2016). Esta situación, además de ser desconcertante para los estudiantes, conduce al alumnado a percibir que su formación teórica no le permite responder a las exigencias que la realidad escolar en la que están inmersos en su periodo de prácticas le demanda y que, por tanto, desprecie la formación recibida y los conocimientos teóricos abordados (Cole#n y Castro, 2017; González-Sanmamed y Fuentes, 2011). Como nos recuerda Cebrián de la Serna (2011), el Prácticum en el grado de maestro tiene el propósito de ofrecer al alumnado experiencias formativas en contextos situados que le permitan relacionar la teoría y la práctica. Hemos de considerar, por tanto, que el propio sentido del Prácticum es conocer la profesión desde la reflexión (Arias, Canto#n y Baelo, 2017), la práctica y la observación, pues es un periodo en el que los aprendizajes previos cobran significado en la práctica (Fernández, 2020) y principalmente a través de procesos de reflexión.

Lo que aprendo en la universidad me sirve más para pensar que para actuar, porque eso solo se aprende en la vida real (estudiante, grupo de discusión, curso 2017-2018).

He podido contrastar los conocimientos teóricos con la experiencia debido a la experiencia en el Prácticum (estudiante, diario de prácticas, curso 2018-2019).

A pesar de que construir y re-construir la teoría desde la práctica es una tarea compleja (Cole#n y Castro, 2017), no podemos olvidar que una de las tareas del tutor académico debe, precisamente, vincular los conocimientos trabajados en otras materias con las situaciones experimentadas durante el proceso de prácticas (Cortés, González y Padua, 2020), pues este ejercicio será el que permita a los estudiantes construir, re-construir y de-construir sus conocimientos sobre la profesión y su identidad profesional. Este hecho, que es clave para comprender el sentido del Prácticum, ha sido advertido por algunos estudiantes al comprobar que la realidad escolar experimentada durante el periodo de prácticas está muy distanciada de los principios metodológicos, organizativos y pedagógicos abordados en su formación en la universidad. Quizás, y así lo indican algunos estudiantes, la falta de coordinación entre tutores académicos y de prácticas incrementa esta percepción de “desconexión” que venimos señalando.

Vemos poca coordinación entre las escuelas y la universidad; hay como una separación muy grande, los profesores no se ven, no se coordinan. Creo que tampoco tienen mucho tiempo para eso, pero sí es importante. (estudiante, grupo de discusión, 2018-2019).

Yo lo que falta es coordinación entre los profesores, es brutal. Nunca se han hablado y yo estoy en medio, porque el tutor de la UMA me pide una cosa y luego el del colegio me dice lo contrario (estudiante, grupo de discusión, 2019-2020).

En este complejo formativo que supone el Prácticum, tutores universitarios, de centro y el alumnado, a pesar de tener funciones diferenciadas, persiguen un mismo objetivo: el crecimiento profesional del alumnado (Tejada, Carvalho y Ruiz, 2017). Sin embargo, y así lo perciben los estudiantes, los tutores académicos y de prácticas tienen sus propias expectativas y concepciones sobre el Prácticum en función de su rol académico. Esta realidad se hace más compleja cuando el proceso de prácticas se desarrolla sin que exista contacto directo entre ambos tutores. En este sentido, creemos que al igual que desde la propia universidad se promueven actividades formativas como seminarios y tutorías (Torres y Gallego, 2020) que promueven el diálogo compartido y la reflexión, se deben crear espacios –presenciales o virtuales– y tiempos que permitan la coordinación entre tutores académicos y de prácticas y los estudiantes.

Valoraciones en cuanto a las expectativas y la vivencia en los centros educativos

El periodo de prácticas, como asignatura que se desarrolla en un contexto educativo significativo en la formación del profesorado, genera en los estudiantes una serie de expectativas, frecuentemente idealizadas, que no siempre se corresponden con la realidad que experimentan en los centros escolares (Ridao, Gil y Guijarro, 1998). En muchas ocasiones, los principios y estrategias metodológicas, organizativas y didácticas vinculadas con pedagogías disruptivas (Christensen, Raynor y McDonnald, 2016) que los estudiantes reciben en su formación universitaria tropiezan con una realidad y una cultura escolar de corte más tradicional que frustra las expectativas creadas.

Creo que a la escuela le falta dar un salto, porque nos dicen en la universidad que hay que tener una metodología activa, pero luego en la escuela hay que dar un temario, un libro de texto, unos exámenes... (estudiante, grupo de discusión, 2018-2019).

Una cosa es lo que aprendemos en la facultad y otro en la escuela. Las prácticas me han gustado, pero echo en falta hacer las cosas un poco a mi manera, me controlaban mucho (estudiante, grupo de discusión, 2018-2019).

En realidad, nos sirve todo lo que aprendemos, bueno casi todo, yo creo que el problema es el modelo de escuela que se nos enseña en la universidad y lo que luego nos encontramos en las prácticas; no podemos hacer lo que queremos, sino que estamos un poco atados (estudiante, grupo de discusión, 2016-2017).

Como indican Jarauta y Pérez (2017), la dualidad expectativas-realidad genera tensión en los estudiantes, principalmente en aquellos que abordan su experiencia en el Prácticum desde una posición crítica. Como se percibe en las evidencias, los estudiantes se cuestionan muchas de las contrariedades y disonancias a las que han asistido durante sus prácticas y que tropiezan con los principios, estrategias metodológicas y organizativas que han aprendido en otras instancias de su periodo formativo. Sin embargo, y como hemos indicado

anteriormente, el contraste entre las expectativas con las que asumen su periodo de prácticas y la realidad que experimentan es precisamente la que va a generar un debate interno, reflexivo y compartido que contribuye a la construcción de conocimiento profesional y a que los estudiantes se planteen retos profesionales y de investigación, pues “el Prácticum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores” (González-Sanmamed y Fuentes, 2011, p. 49). Este proceso reflexivo permite a muchos estudiantes comprender la complejidad inherente a los procesos de transformación educativa y las múltiples realidades escolares que podemos encontrar.

Los primeros años de universidad sostienen una utopía del aprendizaje bien clara y en la que todos queremos ser partícipes. Pese al largo periodo de tiempo transcurrido desde mi última estancia en el centro, todo se asemejaba bastante. La metodología era la misma e incluso algunos maestros/as seguían impartiendo clases (diario de estudiante, curso 2018/19).

Estos periodos de prácticas han sido muy enriquecedores en todos los sentidos, pues los tres me han aportado diferentes cosas, en su mayoría positivas. Los tres me han permitido acercarme a tres culturas escolares diferentes, pues durante mi primer periodo de prácticas estuve en un colegio concertado católico, durante mi segundo periodo de prácticas pude acercarme a la realidad y cultura escolar francesa y durante este tercer Prácticum me he inmerso en la escuela pública y la innovación educativa (diario de estudiante, curso 2018/19).

He podido percibir que determinados profesores con una edad más elevada, siguen una metodología tradicional pura, se ayudaban del libro y durante toda la hora hablaban de la nueva lección que tocaba ese día (diario de estudiante, curso 2018/19).

La diversidad de centros educativos en los que los estudiantes pueden realizar su periodo de prácticas contribuye a que el alumnado reflexione acerca de las múltiples realidades escolares experimentadas durante el Prácticum y, de este modo, contraste y cuestione esta experiencia con su formación inicial. Como indican Rodríguez-Marcos et al. (2011), los estudiantes pueden encontrarse con centros escolares cuyas características y cultura escolar potencien o inhiban la transferencia de los conocimientos que han aprendido a lo largo de su formación. Esta realidad, aparentemente contradictoria, será la que permita al alumnado no solo reflexionar y construir y de-construir su identidad docente, sino también, entender la complejidad que subyace a la realidad escolar.

Hasta el momento, de un modo u otro, todos los estudiantes han puesto el acento principalmente en el ámbito metodológico, no obstante, son muchos los estudiantes que han dirigido la mirada durante su periodo de prácticas hacia la atención a la diversidad. Al respecto, resulta clarificador considerar que durante los últimos años, tanto la investigación educativa (Verdugo, Amor, Fernández, Navas y Calvo, 2018) como la formación inicial y continua del profesorado vienen respectivamente investigando y apostando por una escuela inclusiva, contribuyendo a que el alumnado y el profesorado asimilen estrategias organizativas y metodológicas (aprendizaje colaborativo y cooperativo, diseño universal para el aprendizaje) que permitan construir una escuela más inclusiva. Sin embargo, bien por la dificultad inherente de proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades y potencialidades del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el marco de los principios de la escuela inclusiva con las ratios actuales, bien por la falta de formación y/o práctica del profesorado en la implementación de metodologías que favorecen la inclusión, o bien por las culturas profesionales, la realidad experimentada por los estudiantes en su periodo de prácticas y, por tanto, las reflexiones que de ella emergen distan bastante de las que se esperaría de una escuela inclusiva.

Es extremadamente difícil atender a cada uno de los alumnos en sus diversidades y, por lo tanto, es también complicado crear actividades con las que puedas trabajar con todos los alumnos. En esta clase, hay tres alumnos con NEAE, dos de ellos autistas y otro con un trastorno generalizado del desarrollo. A la hora de diseñar mi proyecto, me costó mucho tiempo y esfuerzo crear actividades con las que la mayor parte de la clase no se aburriera y que se pudiera llevar a cabo o ligeramente ser modificada para trabajarla con los alumnos NEAE (diario de alumno, curso 2017/18).

Pienso que se deberían cambiar algunas cuestiones, por ejemplo, creo que un docente no puede atender correctamente a más de veinte niños, los cuales tienen cada uno características y necesidades únicas (estudiante, grupo de discusión, curso 2016/17).

Como hemos evidenciado en otros trabajos (González, Cortés y Leite, 2021), la implementación en el aula ordinaria de estrategias que potencien la inclusión se enfrenta a una serie de dimensiones micro y macro escolares que limitan la creación de una cultura de centro inclusiva y, por tanto, de la construcción de espacios escolares inclusivos. No obstante, las apreciaciones de los estudiantes suponen un punto de partida para la reflexión en el ámbito de la atención a la diversidad, pues como apuntan Lladó y Arnaiz (2010), centrar la mirada y el debate en estas cuestiones en el marco de la formación inicial del profesorado es un asunto vital, pues precisamente ellos como futuros docentes serán quienes impulsen el cambio hacia una escuela más inclusiva.

CONCLUSIONES

Como hemos venido señalando, el periodo de prácticas ha supuesto para los estudiantes del grado de educación primaria un periodo formativo que les ha permitido reflexionar y comprender la relación entre teoría y práctica (Cebrián de la Serna, 2011), desarrollar competencias profesionales y adquirir habilidades y destrezas que les van a permitir abordar muchas de las situaciones escolares a la que se enfrentarán en su devenir profesional (De Looz-Aldas y Aucapin-Sandova, 2020). Sin embargo, y así lo indican los estudiantes, destacamos que:

- Han percibido limitaciones formativas para dar respuesta a muchas de las situaciones escolares que han observado en los centros educativos.
- Apenas ha existido coordinación entre los tutores académicos y los tutores de prácticas.

En relación con esta primera cuestión, coincidimos con las investigaciones de Cole y Castro (2017), Montero (2018) y Poveda et al. (2021), en las que el alumnado del grado de educación percibe que una gran parte de los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria no les permite responder a muchas de las situaciones escolares que experimentan durante el periodo de prácticas; al respecto, hemos de considerar dos aspectos. Por un lado, que la formación que adquieren los estudiantes son fundamentos profesionales (organizativos, metodológicos, didácticos) sobre el ejercicio de la profesión docente (Trigo, 2016) que por sí mismos no permiten responder a la complejidad inherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, que la experiencia de prácticas debe generar disonancia cognitiva, pues es precisamente el estado de incertidumbre que genera el Prácticum el que va a permitir que el alumnado busque respuestas, revise sus principios y conocimientos (Schön, 1992); en definitiva, esa percepción contribuye a que los estudiantes inicien un proceso de introspección, reflexión y debate consigo mismo y con los demás (compañeros, tutor académico y de centro) que va a configurar su identidad docente y que requiere de tiempo y de otra forma de organizar los propios currículos universitarios.

Y aquí aparece la segunda cuestión relevante, la experiencia del Prácticum debe venir acompañada de un seguimiento que oriente a la reflexión y acompañe a los aprendizajes (Zabalza, 2011). El Prácticum, como asignatura importante en la formación del profesorado, debe responder a una planificación y coordinación efectiva que ofrezca garantías y oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, nada más lejos de la realidad cuando los estudiantes manifiestan que no existe coordinación entre los tutores académicos y de centro y solicitan mayor implicación por parte de ambos. En este sentido, este reclamo de los estudiantes no es nuevo, pues las investigaciones desarrolladas por Rodríguez-Loera y Onrubia (2019) y Méndez (2012) apuntan a este hecho como uno de los aspectos a considerar en la mejora del Prácticum.

En conclusión, ambas dimensiones nos interpelan a reflexionar acerca del modo en el que se debe abordar el Prácticum desde la universidad. Como profesorado resulta clave establecer conexiones entre la teoría y la práctica (Montero, 2018), de tal modo que los aportes teóricos (organizativos, metodológicos, didácticos) permitan al alumnado reconstruir, deconstruir y construir su identidad docente y prepararlos para afrontar los desafíos educativos que puede encontrarse en el contexto escolar. Como indican Poveda et al. (2021) “esto

exige una formación desde la realidad y contextualizada, conectando universidades y centros educativos” (p. 42), y para ello es necesario, en una primera instancia, que la relación y coordinación entre los tutores académicos y los tutores de centro mejore y, de este modo, apostar por generar vínculos sólidos entre las facultades de educación y los centros escolares, desde un punto de vista comunitario e integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. M. y Wright, S. E. (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-service Teacher Education Practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 136-151.
- Amar, V. M. R. (2019). La experiencia del prácticum I en educación infantil: Una narración en primera persona. *Revista Prácticum*, 4(2), 60-76.
- Arco, I. D. B., Gairín, J. S. y Armengol, C. A. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el Practicum de maestros. La visión de sus protagonistas. *Espacios*, 42(7), 128-144.
- Arias, R., Canto, I. y Baelo, R. (2017). El Practicum de las universidades españolas. Un análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 31(1), 109-120. <https://doi.org/10.9685/i3233>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243.
- Cabrerizo, J., Rubio, M. J. y Castillo, S. (2010). *El prácticum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social*. Madrid, España: Pearson Educación
- Cebrián de la Serna, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum: estudio de caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208. Recuperado de <https://bit.ly/2XP3jz7>
- Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681004>
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas*, 24, 199-214.
- Cortés, P., González, B. y Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del Practicum en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 275-298
- Christensen, C., Raynor, M. E. y McDonald, R. (2016). What is disruptive Innovation. *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction*, 2(17).
- De Loor-Aldas, M. y Aucapina-Sandoval, S. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056- 1078. <http://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1644>
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Practicum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217- 237. <http://doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Facultad de Ciencias de la Educación (2021). *Guía del Prácticum*. Universidad de Málaga. Recuperado de https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/practicum-fce/listado/2020-2021/primaria/Documentacion%20B3n%20b%C3%A1sica/
- Fernández, I. M. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Practicum en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 5(1), 54-67. Doi:10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830
- González-Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011) El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

- González, B. A., Cortés, P. G. y Leite, A. E. (2021). Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 191-206.
- Huberman, M. y Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (pp. 428-444). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Jarauta, B. B. y Pérez, M. J. C. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2017, 21(1), 103-122.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *El aprendizaje en la universidad. Las voces del alumnado*. Scharbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Lladó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4729>.
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Mayorga, M. F., Sepúlveda, M. R., Madrid, D. V. y Gallardo, M. G. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles educativos*, 39(157), 140-159.
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el Prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642.
- 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>
- Pérez, S. N., Aburto, R. A. G., Poblete, F. V. y Aguayo, O. A. (2022). La escuela como espacio para convertirse en profesor: Experiencias de docentes de Educación Física en formación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 27-35.
- Porto, L. y Ruiz, J. (2014). Los Grupos de discusión. En K. Sáenz y G. Tamez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 253-273). México, México: Tirant Humanidades.
- Poveda, B., Barcelo, M. L., Rodríguez, 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. <http://dx.doi.org/10.5209/iced.67953>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, UNMSM.
- Ridao, I. G., Gil, F. J. y Guijarro, C. O. (1998). Valoración y necesidades formativas percibidas tras el periodo de prácticas en la formación inicial de maestros, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 147-160.
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Rivas, J. I., Cortés, P. y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Madrid, España: Síntesis.
- Rodríguez-Loera, R. y Onrubia, J. (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el Prácticum. *Revista Prácticum*, 4(2), 42-59.
- Rodríguez-Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M. J. y Mesina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-028

- Saiz, A. y Susinos, T. (2017). Los seminarios colaborativos en un Prácticum reflexivo de maestros. Análisis de una experiencia en la Universidad de Cantabria (España) *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 56(3), 3-24. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.577>
- Saiz-Linares, A. y Ceballos-Lopez, N. (2019). El Prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. y Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-52.
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2017). La evaluación del Prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110.
- Schoen, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá, Colombia: Contus.
- Tejada, J., Carvalho, M. L. C. y Ruiz, C. R. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Torres, N. H. y Gallego, M. J. A. (2020) La evaluación en informes de prácticas del grado de Maestro en Educación Primaria *Revista Prácticum*, 5(2), 65-82. Doi: 10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10167
- Trigo, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para forjar lectores. *RESED*, 4, 66-84.
- Verdugo, M. A. V., Amor, A. M. G., Fernández, M. S., Navas, P. M. y Calvo, I. A. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58.
- Zabalza, M. (2006). Buscando una hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.
- Zabalza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, J. M. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23. Doi:10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254