



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

ISSN: 2174-5374

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia
España

Gairín-Sallán, Joaquín; Díaz-Vicario, Anna; del Arco Bravo, Isabel; Flores Alarcia, Óscar
EFECTO E IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA: LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES, TUTORES Y COORDINADORES

Educación XX1, vol. 22, núm. 2, 2019, Julio-, pp. 17-43

Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educXX1.21311>

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666696001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

1

EFFECTO E IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES, TUTORES Y COORDINADORES

(EFFECT AND IMPACT OF CURRICULAR PRACTICES OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PRIMARY EDUCATION BACHELOR'S DEGREES: OPINION OF STUDENTS, TUTORS AND COORDINATORS)

Joaquín Gairín-Sallán
Anna Díaz-Vicario
Universitat Autònoma de Barcelona
Isabel del Arco Bravo
Óscar Flores Alarcia
Universitat de Lleida

DOI: 10.5944/educXX1.21311

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Gairín-Sallán, J.; Díaz-Vicario, A.; del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43, doi: 10.5944/educXX1.21311

Gairín-Sallán, J.; Díaz-Vicario, A.; del Arco Bravo, I. & Flores Alarcia, Ó. (2019). Effect and impact of curricular practices of the early childhood education and primary education bachelor's degrees: opinion of students, tutors and coordinators. *Educación XX1*, 22(2), 17-43, doi: 10.5944/educXX1.21311

RESUMEN

El presente artículo analiza el efecto e impacto que las prácticas curriculares (Prácticum) de los Grados de Educación Infantil y Primaria generan en las personas y en las instituciones implicadas (escuelas y Facultades de educación) en opinión de responsables institucionales, tutores y estudiantes. Desde una perspectiva cualitativa y descriptiva, se ha llevado a cabo un estudio de casos múltiple en 16 centros educativos que acogen estudiantes en prácticas de tercero y cuarto curso de la Universitat Autònoma de Barcelona y de la Universitat de Lleida en los ya mencionados

casos. La recogida de datos ha contemplado la realización de entrevistas semiestructuradas (N = 102) a coordinadores, estudiantes y tutores de centro y facultad de ambos grados, el análisis de 28 memorias de prácticas y la celebración de 2 grupos de discusión para contrastar y analizar los hallazgos. El enfoque mixto de codificación y categorización ha sido empleado para el análisis de datos. Los resultados informan que el Prácticum contribuye al desarrollo de competencias de los estudiantes e impacta positivamente en el desarrollo profesional de los tutores de escuela y de facultad que tutorizan estudiantes en prácticas. Por el contrario, el impacto que podría generar el Prácticum a nivel de las instituciones implicadas es menor del que cabría esperar. El Prácticum genera dinámicas de trabajo que impactan principalmente en un aula, pero no en el centro; en las facultades, genera un impacto indirecto a través de los tutores de facultad, siempre y cuando estos actualicen los contenidos que imparten; y se generan pocas sinergias entre escuelas y facultades en el contexto de las relaciones establecidas entre profesionales de ambas instituciones.

PALABRAS CLAVE

Alumno en prácticas; universidad; grados; educación infantil; educación primaria.

ABSTRACT

This paper analyzes the effect and impact that teachers' practicum experiences in Early Childhood Education and Primary Education bachelor's degrees generate on the people and institutions involved (schools and Faculties of Education) in the opinion of students, tutors and institutional leaders. From a qualitative and descriptive perspective, we carried out a multiple case study in 16 schools that host trainee students from the Universitat Autònoma de Barcelona and the Universitat de Lleida, in their third and fourth course of their bachelor's degree. The data collection process combined semi-structured interviews (N = 102) with coordinators, students and tutors from schools and faculties of both bachelor's degrees, analysis of 28 students' practicum reports and 2 focus groups with institutional leaders for contrasting our findings. The data analysis consists of a mixed codification and categorization process. Results show that the practicum contributes to the development of student capacities and has a positive effect on the professional development of school and faculty supervisors. In contrast, the effect that the practicum could generate in the institutions involved is lower than might be expected. The practicum generates work dynamics that cause an impact mainly on the class level, but

not on the whole school; in faculties, it generates an indirect repercussion through the faculty tutors, as long as they update the contents they teach; and professional relationships established by supervisors do not generate synergies between institutions.

KEYWORDS

Trainee; higher education; Bachelor's degrees; early childhood education; primary education.

INTRODUCCIÓN

Universidad y escuela tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria para su ejercicio profesional, generando espacios y modelos de colaboración que permitan el enriquecimiento mutuo e impacten directamente en la formación de los futuros maestros.

La universidad tiene que conocer la escuela actual, los modelos pedagógicos que emplea y en qué dirección anda. Por otro lado, conviene que la escuela adopte una actitud recíproca de colaboración hacia la universidad. Necesita los profesionales universitarios para que colaboren a actualizar los conocimientos a medida que salen modelos pedagógicos nuevos asociados a formas nuevas de ser y de estar en la escuela. (Selfa, 2015, p. 13)

Adoptando la definición del Real Decreto 592/2014, el Prácticum se considera como una actividad de naturaleza formativa realizada por los estudiantes universitarios y supervisada por las universidades, que tiene por objetivo permitir que los mismos puedan aplicar y complementar los conocimientos adquiridos durante su formación académica.

El Prácticum se concibe, así, como un espacio para el aprendizaje, la construcción de la identidad profesional y el ejercicio pre-profesional, como lo evidencian las variadas aportaciones que pueden encontrarse (Gürsoy, 2013; González-Sanmamed y Fuentes, 2011; Tejada-Fernández, Carvalho-Dias y Ruiz-Bueno, 2017; Sulistiyo, Mukminin, Abdurrahman y Haryanto, 2017). También favorece la actualización profesional de los profesores de las escuelas y de la universidad, generando un impacto en las instituciones (Liesa, 2009; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017).

El presente artículo analiza el efecto e impacto que genera el Prácticum de los Grados de Educación Infantil y Primaria en opinión de estudiantes, tutores y responsables institucionales de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y de la Universitat de Lleida (UdL), aportando datos sobre su satisfacción respecto a la organización y desarrollo del programa, los efectos en la formación de los estudiantes y el impacto en la institución acogedora y en la institución universitaria.

Impacto del Prácticum en la formación de los estudiantes

Habitualmente, el Prácticum se valora como un espacio formativo que permite a los estudiantes una inmersión en la vida cotidiana de las escuelas y completar las competencias adquiridas en las Facultades de Educación (Novella, Pérez y Freixa, 2009), trasladando sus experiencias formales adquiridas en la universidad en competencias prácticas (Zeichner, Payne y Brayko, 2012). Es también el contexto donde desarrollan y construyen su identidad profesional a través de las experiencias positivas y negativas que viven en la escuela (Teng, 2017)

González-Garzón y Laorden (2012) señalan que los estudiantes valoran su estancia en las escuelas como una experiencia positiva que les ofrece la posibilidad de aplicar conocimientos teóricos y resolver problemas prácticos. Subrayan, además, que la percepción que muestran los estudiantes coincide con la de los tutores de universidad, quienes expresan que los estudiantes se aproximan a la realidad educativa y reflexionan en torno a esta.

Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza (2014) destacan dos ideas significativas. Por un lado, la correcta organización del Prácticum influye de manera positiva en el desempeño de sus agentes y, por ende, en la valoración que los estudiantes hacen de este período de formación; por otro, los estudiantes valoran más positivamente las acciones de orientación y soporte gestionadas desde la escuela que las gestionadas desde la facultad a través del tutor.

Impacto del Prácticum en la institución acogedora

La literatura revisada establece dos dimensiones de impacto: a) impacto en el rol y la actuación del tutor de la escuela; b) impacto en la interrelación que se genera entre escuelas y universidades.

Sobre la primera dimensión, el profesional del centro educativo que tutoriza a un estudiante se convierte en un modelo en diferentes momentos de su actuación. Martínez y Raposo (2011) recuerdan que los tutores son

la primera imagen del mundo profesional que reciben los estudiantes conociendo, a través de él, un talante personal, un estilo y un modelo profesional. Novella, Forés, Rubio, Costa, Gil y Pérez (2012) enumeran las diferentes situaciones donde se produce el modelado: actuación directa, desarrollando una actividad, iniciativa o acción en la que el tutor actúa como modelo de la intervención práctica; espacios y momentos, donde el estudiante es un observador activo y reflexivo de las prácticas de los otros; momentos y espacios donde el estudiante irá asumiendo grados de responsabilidad; espacios de tutoría, en los que hay que reflexionar partiendo de la cotidianidad de la acción y teniendo como música de fondo los referentes teóricos que sustentan el contexto educativo; y espacios donde el profesorado del centro reflexiona sobre lo que ha pasado y donde se analizan casos y modelos de intervención; entre otros.

El rol que tiene el profesional del centro le obliga a asumir una responsabilidad que necesariamente tiene que impactar en su propia práctica, pues convertirse en modelo le hace consciente de su rol formador y modelador de la conducta del practicante (Yangin y Gungor, 2018).

En referencia a la relación que se establece entre el tutor de la escuela y el estudiante, Bretones (2013) destaca la necesidad de que haya una mayor actitud de apertura entre los dos agentes para que:

Las ideas y las prácticas innovadoras fluyeran entre ellos continuamente, hasta convertir el periodo de prácticas en un proceso de investigación-acción colaborativa entre los agentes implicados. (p. 461)

En cuanto al impacto que genera el Prácticum en el aumento de la interrelación entre escuelas y universidades, Zabalza (2011) destaca que esta cooperación se produce en un marco de condiciones de naturaleza poliédrica. Las muchas caras de esta relación tienen que ver con diferentes aspectos: legales (los convenios, la normativa aplicable, las limitaciones que impone el estatuto de estudiante en prácticas); administrativos (la adscripción de responsabilidades y tareas); laborales (la disponibilidad de tiempo de los tutores, las contraprestaciones, el tipo de trabajo que se puede o no se puede pedir a un estudiante en prácticas); profesionales (los contenidos formativos que se trabajarán, la rotación por diversas tareas profesionales); didácticos (la forma como se ha de plantear la experiencia para que conduzca a un buen aprendizaje); y, personales (la relación entre el personal del centro de prácticas y los estudiantes, y la forma como se afrontarán los conflictos si estos se producen). Asimismo, destaca que es muy diferente una relación simétrica, donde ambas instituciones ocupan una posición equivalente a la hora de diseñar el Prácticum, que una relación desequilibrada donde la universidad es la que define las condiciones y la forma como se desarrolla.

Para Pañellas y Palau (2011), directivos y maestros deben tener una mayor presencia en la evaluación de las prácticas, estableciendo relaciones más próximas y continuas que conlleven mejorar la comunicación y coordinación escuela-universidad. Para Novella (2011), es necesario que el tutor de la escuela y el tutor de la universidad se configuren como un equipo docente que impulse la transferencia de competencias y la construcción de la identidad profesional de los estudiantes:

La función docente del tutor-centro no se realiza en solitario y exige promover políticas universitarias para impulsarla, mediante incentivos económicos y/o servicios, pero también apoyando el desarrollo de planes de prácticas. Se hace necesario abrir espacios para reflexionar sobre qué contenidos y qué herramientas metodológicas se han de establecer para desprendernos de un modelo de Prácticum unidireccional y pasar a un modelo sistémico-constructivo. La corresponsabilidad en la función docente del tutor-centro nos ha de ocupar y preocupar. (Novella, 2011, p. 275)

Impacto de las prácticas en la institución universitaria

La realización del Prácticum también tiene un impacto en la institución universitaria, al exigir revisiones y mejoras que sugiere su implementación. Molina (2007) expone las premisas indispensables: asegurar que la universidad sea más receptiva a las necesidades de sus estudiantes y de su comunidad; acercarse a los estudiantes y al lugar donde se produce la acción para tomar mejores decisiones para su formación; que profesionales-tutores y estudiantes tengan la oportunidad de opinar sobre las políticas y programas que afectan a los centros de prácticas y a su formación; entre otras. Se trata de llevar a cabo un proceso de mejora continua que tenga en cuenta la voz de los protagonistas.

Para Liesa (2009), lograr un mayor impacto del Prácticum en las universidades, así como asegurar su calidad, pasa por aumentar el peso que tiene el Prácticum en la carga docente del profesorado universitario que ejerce como tutor.

METODOLOGÍA

El estudio de casos múltiple, basado en la comparación sistemática (Yin, 2009), ha sido seleccionado como estrategia de investigación, siendo la entrevista semiestructurada la técnica empleada para la recogida de datos. Complementariamente, el análisis documental y el grupo de discusión han servido para ampliar, contrastar y corroborar los datos. El estudio específico se ha vinculado a las Facultades de Educación de la UAB y de la UdL y a

las escuelas que acogen estudiantes en prácticas de tercero y cuarto curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Se han seleccionado solo los Prácticums de tercero y cuarto curso considerando que los estudiantes permanecen más horas en la escuela por tener más créditos asignados, y, por otro, porque más allá de la observación y reflexión, deben diseñar, implementar y evaluar una intervención. La selección de casos (N = 16 escuelas) ha seguido criterios no probabilísticos basados en la representatividad en función de la tipología de escuela y el equilibrio entre escuelas que acogen estudiantes en prácticas de ambas universidades (ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución de las escuelas participantes en función de la tipología de escuela y la universidad de referencia

	Universidad		Total
	UAB	UdL	
Escuelas de prácticas	1	1	2
Concertadas	3 (1 religiosa y 2 cooperativa/ laica)	2 (1 religiosa y 1 laica)	5
Tipología			
Zona Escolar Rural	0	1	1
Rural completa	0	1	1
Nueva creación (– de 10 años)	1	1	2
Centro de atención educativa preferente	1	1	2
Normales/Singulares	2	1	3
TOTAL	8	8	16

En cada escuela se ha entrevistado, siempre que ha sido posible, al coordinador de prácticas del centro, al estudiante de infantil y de primaria y a sus tutores de escuela y de facultad. En total, han sido 101 los informantes: 16 coordinadores de escuela, 28 tutores de escuela, 25 tutores de facultad (algunos tutorizaban dos o tres escuelas distintas, siendo entrevistados una sola vez) y 32 estudiantes (16 del Grado de Infantil y 16 del Grado de Primaria). A todos los colectivos se les ha solicitado su opinión y valoración sobre: a) la organización, el programa y la gestión y desarrollo del Prácticum; b) el impacto del Prácticum sobre las personas implicadas (desarrollo de competencias profesionales); y c) el impacto del Prácticum en las instituciones

implicadas (escuelas, Facultades y relación escuelas-facultades). La Tabla 2 presenta las variables e indicadores que han guiado el proceso de elaboración de los guiones de entrevistas, teniendo en cuenta que la formulación de las preguntas fue adaptada a cada perfil. Las entrevistas tuvieron una duración media de 50 minutos y fueron grabadas con el consentimiento de los informantes para facilitar el proceso de tratamiento y análisis posterior.

Tabla 2

Variables e indicadores guía para la elaboración de guiones de entrevistas semiestructuradas

	Coordinadores escuela	Tutores escuela	Tutores Facultad	Estudiantes
Datos de identificación	X	X	X	X
Características del Prácticum				
Modalidad impartida vs. Modalidad deseada	X	X	X	X
Curso al que se vincula vs. Curso/s deseados	X	X	X	X
Satisfacción				
Sistema de información y selección	Estudiantes	Estudiantes	Estudiantes	Centro
Acogida y tutoría	X	X	X	X
Participación en la elaboración y gestión del programa de Prácticum	X	X	X	
Coordinación tutores e instituciones	X	X	X	X
Impacto en las personas				
Desarrollo competencias profesionales	Estudiantes/ Profesorado	Estudiantes/ Profesorado	Estudiantes/ Profesorado	Estudiante
Desarrollo personal	Estudiantes/ Profesorado	Estudiantes/ Profesorado	Estudiantes/ Profesorado	Estudiante
Impacto en las instituciones				
Impacto escuela: a nivel de aula y a nivel de todo el centro	X	X	X	X
Impacto en la Facultad: en la titulación y en las asignaturas	X	X	X	X
Relación escuela-universidad	X	X	X	

Paralelamente, se han elegido al azar 28 memorias de Prácticum elaboradas por estudiantes de primero a cuarto curso del curso académico previo, analizando los apartados que hacen referencia a valoraciones, conclusiones y/o reflexiones personales. Se han seleccionado 2 memorias por modalidad de Prácticum y Grado, teniendo en cuenta que en la UAB hay cuatro modalidades y que en la UdL hay tres modalidades (ver Tabla 3). El análisis ha partido de un proceso de selección y análisis de fragmentos relativos a la persona (sentimientos/vivencias, aprendizajes profesionales, desarrollo profesional y relaciones sociales), al aula (tareas realizadas y relación con niños/maestros/familias) y al centro (tareas realizadas y relación con otros profesionales).

Tabla 3

Distribución de las memorias de Prácticum analizadas en función de la universidad y el Grado

	Grado		Total
	Infantil	Primaria	
UAB	8	8	16
UdL	6	6	12
TOTAL	14	14	28

Partiendo del análisis preliminar de los estudios de caso y memorias, se han celebrado 2 grupos de discusión, uno por universidad, con la finalidad de complementar, profundizar y contrastar los datos. En total, han participado 10 informantes con perfiles diversos: responsables de las Facultades, coordinadores de los grados, representantes de la dirección de escuelas de prácticas y representantes de la Administración educativa. Se les ha preguntado sobre aspectos vinculados con la satisfacción, el desarrollo de competencias, el impacto en las personas y el impacto del Prácticum en las instituciones.

El análisis de datos ha seguido un proceso interpretativo de codificación y categorización de unidades de significado (US). Ha contemplado planteamientos de codificación deductiva —a partir de la revisión teórica— e inductiva —a partir de los resultados extraídos de las entrevistas, grupos de discusión y análisis documental— siguiendo el Modelo simplificado de códigos de Saldaña (2009). Del proceso, han surgido 4 temas y 11 categorías de análisis: satisfacción (organización, programa, gestión y desarrollo), impacto en los estudiantes (desarrollo de competencias y reflexión sobre la práctica), impacto en los tutores (desarrollo profesional de los tutores de escuela y desarrollo profesional de los tutores de facultad) e impacto a nivel

de las instituciones (escuelas, facultades de educación y relación escuela-facultad). Para el análisis y presentación de los resultados se han seguido los principios de la técnica de comparación analítica de Coller (2000), sumando ejemplos de los diversos casos y sin pretender establecer análisis comparados en función del Grado, de la universidad, del curso de Prácticum o de otras variables como la tipología de escuela o la modalidad de Prácticum.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en cuatro bloques, uno de satisfacción y tres de impacto: en estudiantes, tutores e instituciones, incluyendo fragmentos extraídos de las entrevistas, análisis documental y grupos de discusión que ejemplifican los hallazgos.

Satisfacción sobre el programa y su gestión

Estudiantes, tutores y coordinadores se muestran, en general, satisfechos con el programa y la gestión del Prácticum, destacando para cada ámbito algunas cuestiones específicas.

Organización

Respecto a la opción de concentrar o distribuir el Prácticum a lo largo del grado, los informantes opinan que la distribución equilibrada es la opción más adecuada para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales porque permite: a) realizar un aprendizaje progresivo desde la observación (Prácticum de 1.^{er} y 2.^o curso del Grado) hasta la intervención (Prácticum de 3.^{er} y 4.^o curso); b) experimentar la realidad de la escuela desde el primer curso; y c) afianzar su elección profesional. Un tutor de escuela opina que:

«Es bueno que el Prácticum esté repartido a lo largo del grado, porque así ven diferentes situaciones reales y pueden comparar la práctica con la teoría. Si solo está al final del grado, no ven un niño hasta que no se acaba la formación y una cosa es la teoría y otra la práctica y es interesante que ambas vayan a la par.» (TUTESC_21)

Asimismo, valoran que la modalidad mixta, que combina las estancias intensivas con las extensivas, es la más satisfactoria, por combinar los puntos fuertes de ambas modalidades: durante el período intensivo, los estudiantes se sitúan y conectan con el grupo-clase y el equipo docente de la escuela; durante el extensivo, pueden ver la dinámica de funcionamiento diario del

aula y del centro observando el transcurso del año escolar. La modalidad de un día a la semana es la menos adecuada para todos los colectivos, por reiterar las mismas dinámicas, rutinas y desarrollos curriculares. Un coordinador de escuela señalaba que,

«La modalidad más habitual que hacemos en la escuela [estancia intensiva + estancia extensiva + estancia intensiva] es interesante porque les permite tener unos días al inicio para conocer los niños y la escuela; durante el período extensivo pueden preparar la intervención; y tienen unos días finales para poder hacer el cierre de las prácticas.» (COORDESC_03)

Programa

Los maestros se sienten poco partícipes del programa de Prácticum y consideran que, a menudo, la escuela tiene que adaptarse a las actividades que se piden a los estudiantes.

«La universidad nos debería dejar decidir el tipo de actividades que han de hacer los estudiantes en el aula. Este curso he tenido que modificar la programación que tenía pensada para incluir la unidad didáctica que su tutora le había pedido.» (TUTESC_07 y 08)

Los coordinadores de facultad informan de mecanismos de participación para que directores, coordinadores y tutores de escuela aporten comentarios sobre el programa y su aplicación, que, por desconocimiento o falta de interés, no se utilizan.

«Anualmente se convoca la reunión de la Comisión de prácticas de la que forman parte la Vicedecana de Prácticum, los dos coordinadores de las titulaciones ... y maestros y directores, en la que se revisan los tres programas de Prácticum ... También se realiza una reunión de valoración abierta.» (GD_COORDINF)

Por otra parte, el profesorado universitario más estable es el que se siente más participe de la elaboración y gestión del programa, destacando que la celebración de reuniones de coordinación al inicio y al final de curso permiten revisar e introducir mejoras en el programa. Por el contrario, los profesores asociados se sienten simples ejecutores:

«Se hacen muchas reuniones, pero soy profesor asociado y muchas veces se hacen en un horario inviable para mí. Estás tú, los papeles y la buena fe de la gente a la que les haces unos correos.» (TUTORFAC_18)

La información sobre el programa llega a coordinadores, tutores y estudiantes, habitualmente, a través del correo electrónico y, en algunos casos, a través de reuniones presenciales. Para los coordinadores y tutores de escuela, el traspaso de información depende demasiado del tutor de la facultad, quien no siempre contacta con el centro o lo visita; insisten en la comunicación escuela-facultad «para que no haya malentendidos» (*TUTORESC_15 y 16*) y favorecer el intercambio de experiencias entre profesionales.

Gestión

La elección y asignación de estudiantes a las escuelas es un punto delicado. Mientras los estudiantes eligen, a menudo, el centro de prácticas solo por un interés geográfico, los participantes en los grupos de discusión opinan que es necesario valorar las aportaciones de cada centro a la construcción del rol e identidad profesional docente, conformar un catálogo de centros formadores de calidad y transmitir a los estudiantes la importancia de seleccionar escuelas por sus oportunidades para el crecimiento profesional y personal. Representantes de la Administración educativa subrayan que,

«La universidad no debería ceder a temas operativos: lo tengo cerca de casa, me va bien por horario, etc. Al revés: el alumno hace el esfuerzo de ir a la escuela para conseguir un conocimiento más amplio.» (GD_ADM)

La asignación de estudiantes a las escuelas se realiza por expediente académico. Sin embargo, todos los colectivos están de acuerdo en que este criterio es insuficiente y deben considerarse otros (aptitudes y actividades, idiomas, motivación hacia los proyectos de la escuela, etc.) que permitan soslayar las mínimas diferencias entre expedientes.

«¿Cuántos estudiantes brillantes vienen aquí y no saben desenvolverse en una clase? Es más, la ilusión, la motivación, el entusiasmo, etc. según el centro donde van, que el expediente.» (COORDESC_15)

Desarrollo

Para garantizar un correcto desarrollo del programa de Prácticum y, por tanto, del desarrollo de las competencias profesionales, se identifican la acogida y el seguimiento como dos actividades clave.

Los estudiantes valoran muy positivamente el proceso de acogida de las escuelas. Destacan la idoneidad de las reuniones iniciales que explican el

funcionamiento general del centro, presentan al equipo docente y permiten expresar las propias inquietudes. Por el contrario, la valoración de la acogida por parte del tutor de la escuela es más negativa, argumentando que conocerlo el primer día de prácticas no les ayuda a conocer «a priori» la composición del grupo ni las dinámicas de organización y funcionamiento del aula.

Los estudiantes definen el acompañamiento del tutor de escuela como diario, cotidiano, próximo e informal: durante la hora del patio, en el descanso del mediodía, mientras los alumnos hacen trabajo autónomo, etc. Para algunos, es una ventaja, porque «el feedback que reciben resulta más vivo y espontáneo» (*EST_03 y 04*). Por el contrario, el seguimiento del tutor de facultad es descrito como formal y desarrollado, habitualmente, a través de tutorías grupales obligatorias, con algunas tutorías individuales presenciales o por correo electrónico. Aunque valoran que las tutorías grupales favorecen el intercambio de experiencias, recursos y materiales, opinan que las sesiones no siempre están bien planificadas, generándose diferencias de aprendizaje en función del grupo de referencia. Igualmente, consideran imprescindible que los tutores de facultad visiten las escuelas para un acompañamiento más preciso, especialmente cuando los estudiantes deben llevar a cabo una intervención. Un tutor de escuela señala:

«La facultad no tutoriza suficiente a los estudiantes. No todos los años los tutores de escuela han conocido los tutores de facultad cara a cara y más allá del e-mail. Es bueno poder compartir, ni que sea una sesión, porque si no al final tienes la sensación de que [el Prácticum] acaba siendo un trámite burocrático.» (TUTESC_02)

Las sesiones de intercambio entre profesionales de la escuela y la facultad son una oportunidad para el intercambio profesional que, en algunas ocasiones, no se están aprovechando, reduciendo el impacto que el Prácticum podría tener sobre el desarrollo profesional y personal de los tutores de ambos colectivos.

Impacto del Prácticum en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes

El contacto con la realidad es una parte imprescindible de los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Los informantes destacan cómo las prácticas curriculares contribuyen a que los estudiantes desarrollen sus competencias profesionales, reflexionen sobre la propia práctica y aprendan, en definitiva, el oficio de maestro. La organización, la

gestión, el programa y el desarrollo del Prácticum son factores que pueden favorecer o entorpecer este impacto.

Desarrollo de competencias

Todos los informantes opinan que el Prácticum permite a los estudiantes desarrollarse tanto profesional como personalmente. Es un espacio formativo centrado en el desarrollo de competencias aplicadas a la práctica, pero también un período que les permite descubrir habilidades y competencias innatas, configurar su identidad profesional y filosofía docente, reflexionar sobre el tipo de maestro que quieren ser y ampliar conocimientos respecto a los que adquieren en la Facultad. En la memoria de Prácticum de un estudiante del Grado de Educación Infantil podemos leer:

«Presenciar el día a día de una escuela, dialogar y reflexionar con los tutores de prácticas, convivir con los niños, etc., me ha hecho madurar como futura docente y, a la vez, como persona, aprendiendo de todo lo que me rodeaba e intentando siempre mejorar y darme un pequeño empujón personal de cara a mi futuro.» (Memoria_GINF_III)

Todo ello es posible gracias a su implicación, participación e intervención en actividades de aula y de centro, así como al modelaje, la observación y al intercambio de puntos de vista con tutores y otros profesionales:

«Aprenden ayudando a hacer, leyendo, trabajando las rutinas, saliendo al patio, reflexionando sobre la práctica con el tutor, trabajando en las horas de exclusiva, asistiendo a las reuniones de trabajo, dando o conociendo el currículum, etc.» (TUTESC_31 y 32)

En opinión de los tutores de escuela, las competencias que más se desarrollan durante el Prácticum son las relativas a 'Conocimiento práctico del funcionamiento del aula' y 'Gestión del aula', seguramente porque los estudiantes se vinculan habitualmente a un grupo-clase y observan e intervienen en el aula.

Los estudiantes describen en las memorias tareas desarrolladas a nivel de aula, siendo el diseño, implementación y evaluación de unidades didácticas la principal actividad. Son pocos los que se implican en proyectos de centro, considerando que en los programas tampoco se hace énfasis en este tipo de actividades.

«He podido llevar a cabo una unidad didáctica con los alumnos, dándome cuenta de que en el momento de planificar una actuación educativa es necesario conocer y observar la realidad que tenemos delante.» (Memoria_GPRIM_III)

Otras competencias que los estudiantes destacan en las memorias son: vinculación de la teoría con la práctica, conocimiento de las características propias del alumnado de cada etapa, regulación de los procesos de comunicación e interacción con grupos, fomento de la convivencia, atención a la diversidad, colaboración y trabajo en equipo con diferentes sectores de la comunidad, y desarrollo de destrezas y habilidades (pensamiento crítico, comunicación, argumentación, gestión de la información, gestión de imprevistos, etc.).

El listado de aprendizajes y competencias identificadas es extenso, pero tanto tutores de facultad como estudiantes señalan que la acción tutorial es una competencia que no pueden desarrollar plenamente durante el Prácticum. Los tutores de escuela no dan mucho margen para la participación en las actividades vinculadas con la acción tutorial. Las escuelas aluden a motivos de confidencialidad y respeto a la intimidad para vetar su presencia, considerando que «las habilidades y capacidades de la acción tutorial las aprenderán cuando sean maestros» (*TUTESC_09 y 10*) y que la observación y participación en otro tipo de actividades (acompañamiento, vigilancia de patios, participación en actividades abiertas a las familias, etc.) ya son suficientes. Los participantes en los grupos de discusión consideran que la acción tutorial es una competencia central y debe incluirse como parte del proyecto y el plan de prácticas.

La reflexión sobre la práctica

La reflexión sobre la propia práctica, como complemento a la observación e intervención, es un componente que se considera imprescindible para un adecuado ejercicio profesional. Tutores de escuela y de facultad coinciden en que los estudiantes hacen observaciones poco sistemáticas y/o reflexivas. Las memorias de prácticas corroboran la afirmación realizada, si consideramos que son muy descriptivas y poco analíticas, valorativas y propositivas; también lo confirman los propios tutores de escuela cuando señalan:

«Observar es muy importante, pero después tiene que haber una reflexión pedagógica.» (*TUTESC_15 y 16*)

Desde ambas instituciones se avala que el estudiante realice verdaderos procesos de práctica reflexiva, para garantizar el hábito cuando ejerza profesionalmente. Responsables institucionales opinan que los tutores de escuela y facultad han de incitar a la reflexión, proponiendo modificar la estructura y contenido de las memorias para dar más peso al componente reflexivo.

«[En las prácticas, el estudiante] tiene todos los elementos para planificar todo lo que quiere hacer, observar y después reflexionar sobre lo que ha hecho: por qué ha salido bien, por qué ha salido mal, por qué han reaccionado así los niños, por qué los profesores ... Esta reflexión se debería hacer tanto en el centro educativo como en la universidad.» (GD_ADM)

Impacto del Prácticum en el desarrollo profesional de los tutores

La implicación en el Prácticum produce un impacto tanto en el desarrollo profesional de los tutores de escuela como de los tutores de facultad, aunque a niveles distintos.

Desarrollo profesional de los tutores de escuela

Tutores y coordinadores de escuela consideran que tutorizar estudiantes en prácticas genera un impacto en su desarrollo profesional al obligarles a organizarse mejor y planificar las sesiones y temas a tratar de un modo más claro; exige replantearse continuamente lo que hacen, ya que la mirada externa del estudiante acostumbra a cuestionar lo que está haciendo el maestro-tutor; ayuda a reflexionar sobre la propia práctica y evolución como maestro; la motivación de los estudiantes de prácticas contagia a los profesores, animándolos a hacer aportaciones en el Claustro; las aportaciones de estudiantes y profesores de facultad les enriquece, haciendo realidad el compromiso de profesionalidad; entre otras. A modo de ejemplo, un coordinador de escuela señala:

«El hecho de tener estudiantes en el aula permite ver el mundo educativo de otro modo y aplicar técnicas que no aplicarías sin el alumno practicante, favoreciendo la realización de pequeños cambios en la escuela.» (COORDESC_06)

Desarrollo profesional de los tutores de facultad

Los tutores de facultad también opinan que tutorizar estudiantes favorece su desarrollo profesional a distintos niveles: enriquecen su reflexión,

al teorizar sobre la práctica; conocen nuevas realidades y experiencias sobre las que poder debatir con los estudiantes; acceden a materiales que utilizan las escuelas y que pueden emplear para trabajar en los procesos de formación; establecen puentes entre la formación teórica que imparten en la facultad y la práctica, y están en contacto directo con la práctica profesional. Para tutores de facultad, el Prácticum:

«Es la asignatura imprescindible para seguir actualizada y ver que lo que explico en clase es la realidad.» (TUTFAC_01)

Coordinadores y responsables de Prácticum consideran que, rotativamente, todos los profesores de universidad deberían participar en esta asignatura dado que contribuye al desarrollo profesional, a la actualización de los Planes de estudio y favorece el acercamiento y la relación escuelas-facultades.

Impacto del Prácticum en las instituciones

Se evidencia la existencia de tres niveles de impacto institucional: a nivel de las escuelas, a nivel de las facultades de educación y a nivel de la relación escuelas-facultades.

En las escuelas

Coordinadores y tutores de escuela opinan que el Prácticum genera tanto un impacto a nivel de centro como de aula, siendo mayor a nivel de aula que de centro, porque los estudiantes se vinculan a un grupo-clase donde pasan más tiempo y donde desarrollan actividades e implementan proyectos o unidades didácticas. Sin embargo, también relatan que hay estudiantes que se implican más allá del aula asignada, desarrollando iniciativas como son los proyectos de aprendizaje-servicio.

«Impacta más a nivel de aula. Es donde más horas pasan y siempre tienen más miedo a la hora de abrirse a la escuela.» (CORDESC_03)

Las memorias de Prácticum también reflejan un impacto mayor en el aula, puesto que la mayoría de los comentarios, valoraciones y reflexiones hechas por los estudiantes se vinculan a su aula de referencia. El relato de actividades de centro, a excepción de los estudiantes que han desarrollado proyectos institucionales, queda restringido a la participación en fiestas y jornadas.

A nivel de aula, coordinadores y tutores de escuela señalan que los estudiantes aportan nuevas ideas, perspectivas y recursos; facilitan la introducción de mejoras en los espacios, materiales y actividades; permiten una atención más individualizada del alumnado; permiten experimentar con nuevas actividades; y descargan de trabajo a los docentes.

Por otra parte, coordinadores y tutores de escuela consideran que tener estudiantes en prácticas impacta a nivel de centro cuando mediante la observación de estudiantes y expertos (tutor de facultad) obtienen diagnósticos de la realidad, si se introducen nuevas prácticas, si el estudiante participa en la elaboración de documentación escrita sobre proyectos y actividades del centro, entre otros. En este sentido, expresan que un Prácticum con una orientación más de centro, y no tanto de aula, contribuye más al desarrollo de las escuelas.

«Tienes unos recursos humanos que, bien canalizados y bien llevados, pueden ayudar en cada proyecto de centro.» (COORDESC_09)

En las facultades

Tutores, coordinadores y responsables de Prácticum en las Facultades de Educación opinan que el impacto en ellas se centra en la entrada de experiencias en el aula universitaria y en la actualización de contenidos. El impacto a este nivel se limita y vehicula, principal e indirectamente, a través del impacto sobre el desarrollo profesional del profesorado.

«Cuando los estudiantes de prácticas vuelven al aula, siempre me gusta preguntarles qué han visto en la escuela en relación con aquello que estamos trabajando. Siempre les digo que valoro mucho que puedan hacer alguna aportación en forma de idea, de material o de imagen.» (GD_COORDINF)

En la relación escuela-facultad

Tanto tutores como coordinadores de escuela y facultad opinan que el Prácticum favorece poco el impulso de proyectos compartidos. La vinculación suele limitarse a compartir experiencias y materiales o a hacer sesiones de intercambio. Son iniciativas muy concretas y que acaban limitándose a la relación de una escuela con algún/os profesor/es de facultad.

Responsables institucionales consideran que se aprovechan poco las oportunidades que ofrece el Prácticum para desarrollar proyectos

compartidos, por falta de actividades de coordinación y desconocimiento de las iniciativas que se llevan a cabo. Opinan que debería fomentarse la colaboración entre instituciones, si bien ambas necesitan tiempo para detenerse, reflexionar y ver cómo seguir progresando.

«Es la asignatura pendiente ... Tenemos que potenciarlo y la facultad tiene que ser el motor, pero no solo nosotros hemos de ir a buscar [a las escuelas], también han de venir desde la escuela y ofrecer algo que resulte atractivo al profesorado.» (TUTFAC_21 y 22)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio ha permitido, más allá de conocer el nivel de satisfacción que genera el Prácticum, identificar y analizar los efectos e impactos que esta actividad académica genera sobre dimensiones personales, académicas, profesionales e institucionales. Los resultados confirman los hallazgos expuestos en anteriores trabajos y refuerzan la necesidad de profundizar en el estudio y mejora del Prácticum.

En la línea de estudios anteriores (Burguera, Arias y Pérez, 2014; Castaño, Jenaro y Flores, 2014), todos los implicados se muestran, en general, satisfechos con el diseño, organización y gestión del Prácticum. La elección del centro de prácticas, la acogida por parte de la escuela y el seguimiento realizado por los tutores, son considerados momentos clave del proceso que pueden modular el proceso de adquisición de competencias profesionales (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2017).

El Prácticum en modalidad mixta y distribuido a lo largo de todos los cursos del grado es considerada la organización que más beneficia al proceso de aprendizaje y adquisición gradual de competencias, coincidiendo con Novella *et al.* (2009). Puede decirse que esta modalidad es la que, a priori, más impacto genera en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes, como también reflejan los datos del estudio de Rodríguez-Gómez *et al.* (2017).

Sin embargo, se identifican disfunciones relacionadas con los motivos por los que los estudiantes eligen el centro de prácticas (por proximidad más que por la identificación con su proyecto educativo), el proceso de asignación de estudiantes a los mismos (sólo basado en criterios académicos), el proceso de acompañamiento por parte del tutor de facultad (muchos no visitan las escuelas de sus estudiantes), la comunicación escuela-facultad (limitada, en algunos casos, al correo electrónico) y la participación e implicación del profesorado en la elaboración del programa (pocos participan en las reuniones para retroalimentar y mejorar su aproximación).

Son problemáticas que siguen sin resolverse, pese a haber sido evidenciadas en estudios previos (Bretones, 2013; Castaño *et al.*, 2014; Melgarejo, Pantoja y Latorre, 2014; Mendoza-Lira y Covarrubias-Abablaza, 2014).

El Prácticum impacta positivamente en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes, por ser un espacio formativo donde desarrollan sus competencias profesionales a través del modelaje, la observación y la intervención sobre la práctica, a la vez que configuran su identidad y filosofía docente (González-Garzón y Laorden, 2012; Medina y Domínguez, 2006; Novella *et al.*, 2009; Yuan y Lee, 2016; Holtz, y Gnambs, 2017). Sin embargo, y coincidiendo con Bretones (2013), su actividad queda reducida a un aula y a las competencias relacionadas con su organización y gestión, y, en menor grado, a las competencias vinculadas a la organización y gestión del centro y a la acción tutorial. La reflexión sobre la propia práctica también es otro de los puntos débiles del proceso formativo que requiere especial atención (Yangin y Gungor, 2018). Coincidiendo con González, Barba y Rodríguez (2015), formar profesionales con capacidad para (re)pensar y (re)elaborar su propia práctica, también debería ser un objetivo de las prácticas curriculares que todavía no se está consiguiendo.

En cuanto al impacto en el desarrollo profesional de los tutores, concluimos que el Prácticum es un mecanismo de actualización profesional. Los tutores de escuela reflexionan e introducen mejoras en sus prácticas docentes, mientras que los de facultad enriquecen y contextualizan su reflexión teórica, impactando indirectamente en la calidad de la formación universitaria. En el caso de los tutores de escuela, podríamos hablar de un impacto ascendente, de abajo arriba, puesto que la figura del practicante le ayuda a mejorar su práctica profesional (Langdom, 2013). No obstante, la relación próxima de intercambio profesional entre tutores de escuela y universidad, en los términos apuntados por Bretones (2013), Martínez y Raposo (2011) y Novella (2011), que beneficiaría al proceso de desarrollo profesional del estudiante, a la relación escuelas-facultades, al impulso de proyectos de investigación e innovación educativa, y a la mejora del diseño del propio Prácticum o perfil profesional, no siempre se da.

El Prácticum, respecto a las instituciones involucradas: a) impacta más a nivel de aula que de centro, constatando el tipo de actividades que desarrollan los estudiantes: muy centradas en el aula y en la intervención didáctica; b) genera un impacto limitado en las facultades, vehiculado, principalmente, a través de los tutores de estas; y, c) no contribuye a generar proyectos compartidos entre escuelas y facultades. La mejora del impacto a nivel institucional exige apertura y respeto por ambas partes: mayor implicación del profesorado universitario que ejerce como tutor, mejora de los canales de comunicación e implementación de estrategias de trabajo

colaborativo interinstitucionales (Bretones, 2013; Burguera *et al.*, 2014; Castaño *et al.*, 2014; Sulistiyo *et al.*, 2017).

Para concluir, proponemos diez puntos clave de mejora que pueden ayudar a aumentar el impacto que genera el Prácticum a nivel personal (en estudiantes y tutores) e institucional (escuelas y facultades):

— El desarrollo profesional y personal de los estudiantes:

1. Incrementar su vinculación con el resto de las asignaturas que conforman el Plan de estudios de los grados, aproximándonos a modelos existentes como la formación en alternancia, contando con los recursos que su aplicación requiere.
2. Fomentar los procesos de práctica reflexiva, revisando la estructura y los criterios de evaluación de las memorias dando más peso al componente reflexivo e incorporando a la formación la presentación de casos de la práctica profesional y una mayor utilización de metodologías ‘flipped classroom’.

— El desarrollo profesional de los tutores:

3. Tutorizar estudiantes en prácticas anualmente o cada cierto tiempo, para dar continuidad a su implicación en el proyecto de prácticas.
4. Aumentar el reconocimiento en la carrera profesional de aquellos maestros y profesores que actúen como coordinadores y tutores.

— Las escuelas:

5. Animar a los estudiantes a implicarse en actividades más allá del aula y a vincularse a proyectos de centro, considerando la opción de propuestas de aprendizaje-servicio (ApS).
6. Incidir en la necesidad de realizar el diagnóstico institucional antes de desarrollar las intervenciones didácticas o proyectos.

— Las facultades:

7. Reflexionar sobre la mejora del Prácticum en los Planes de estudio, contando con la opinión de todos los agentes implicados.
8. Utilizar el Prácticum como fuente de información para adaptar el trabajo en las aulas a las competencias docentes.

— La relación escuela-facultad:

9. Fidelizar las escuelas que forman parte de la red de centros formadores, garantizando sinergias y proyectos de mejora para unas prácticas de aula y centro de mayor calidad.

10. Articular mecanismos (grupos de creación y gestión del conocimiento colectivo, proyectos de investigación conjunta, etc.) para favorecer el intercambio entre profesores de escuela y facultad.

Así pues, más allá de la modalidad (intensiva o extensiva) o de la situación del Prácticum en los estudios de Grado (equilibrada o concentrada), la implicación de los diversos agentes es un aspecto clave. Medidas como la aprobación de la Orden ENS/237/2017 por parte del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya que establecen el procedimiento para la selección y acreditación de escuelas y servicios educativos como centros formadores, están contribuyendo a conformar y afianzar una red de escuelas para las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. El compromiso explícito que adquieren las escuelas promueve su fidelización, la creación de relaciones profesionales más estrechas y el establecimiento de convenios de colaboración. Ejemplo de ello, son la promoción de visitas a centros o estancias profesionales por parte de profesores de universidad en escuelas (Díaz-Vicario y Gairín, en prensa) y la promoción de proyectos de investigación e innovación interinstitucionales, como ya sucede en otros contextos (Hamza, Palm, Plamqvist, Piqueras, y Wickman, 2018). Se trata pues, de abrir canales para colaborar, compartir y reflexionar.

Finalmente, y en la línea de lo planteado por Latorre y Blanco (2011), consideramos que, más allá de las medidas concretas que pueden aplicarse, el aprovechamiento del Prácticum depende tanto de la planificación y organización eficaz, como de la formación y compromiso que adquieran todas las partes. Futuros trabajos deben profundizar, entre otros, en el análisis de la cultura de trabajo colaborativo interprofesional e interinstitucional para la mejora del Prácticum de los Grados de Educación.

NOTA

El presente estudio ha sido financiado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR, en sus siglas en catalán), en el marco del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (referencia: 2014ARMIF00023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471.
- Burguera, J., Arias, J.M., y Pérez, M.H. (2014). Satisfacción propia y percibida por los coordinadores de prácticas externas. *Revista CIDUI*, 2, 1-10.
- Castaño, R., Jenaro, C., y Flores, N. (2014). Adquisición de competencias a través de los prácticum de maestro: valoración de estudiantes y maestros-tutores e implicaciones de mejora. En M.P. García & M.L. Belmonte (eds.), *Retos educativos actuales en la formación del profesorado* (pp. 101-111). Murcia: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Díaz-Vicario, A. y Gairín, J. (en prensa). Les estades professionals com a opció formativa del professorat universitari novell. Experiència d'una professora universitària novell de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB. *Revista CIDUI*.
- González Sanmamed, M., y Fuentes Abeledo, E.J. (2011) El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- González, G., Barba, J.J. y Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170.
- González-Garzón, M.L., y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los Maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: revista de educación*, 35, 131-154.
- Gürsoy, E. (2013). Improving prácticum for a better teacher training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 420-425.
- Holtz, P. & Gnambs, T. (2017). The improvement of student teachers' instructional quality during a 15-week field experience: a latent multimethod change analysis. *Higher Education*, 74(4), 669-685.
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2011). El Prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.
- Langdon, F.J. (2014). Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional Development in Education*, 40(1), 36-55.
- Liesa, M. (2009). El papel del profesor universitario en el Prácticum del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(3), 127-138.
- 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.
- Medina, A., y Domínguez, M.C. (2006). Los procesos de observación del Prácticum: análisis de las competencias, *Revista Española de Pedagogía*, 233, 69-102.

- Melgarejo, J.J., Pantoja, A., & Latorre, P.A. (2014). Análisis de la calidad del Prácticum en los estudios de magisterio desde la perspectiva del alumnado. *Aula de encuentro*, 1(16), 53-70.
- Mendoza-Lira, M., y Covarrubias-Apablaza, C.G. (2014). Valoración del Prácticum de los grados de magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142.
- Molina, E. (2007). Evaluación de la formación: base para una propuesta de mejora del prácticum, *Revista Evaluación e Investigación*, 2(2), 9-26.
- Novella, A. (2011). Prácticum en reconstrucción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 259-280.
- Novella, A., Forés, A. Rubio, L., Costa, S., Gil, E., y Pérez, N. (2012). Innovar en, desde y para el prácticum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 453-476.
- Novella, A., Pérez, N., y Freixa, M. (2009). Aprendizaje, competencias y su transferibilidad desde la mirada de los estudiantes. En, *Experiencias fuera de las aulas ordinarias de clase*. Girona: Universitat de Girona. Recuperado de <https://bit.ly/2t684nN>
- Orden ENS/237/2017, de 17 de octubre, por la que se establece el procedimiento para la selección y acreditación de centros formadores y se regula el desarrollo de las prácticas académicas externas en estos centros. DOGC, 7480, de 24/10/2017.
- Pañellas, M., y Palau, R. (2011). El Prácticum en los grados en Educación Infantil y Primaria: Una aproximación progresiva a la realidad profesional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 369-388.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado, 184, de 30/07/2014.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Saldaña (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Ángeles, CA, USA: Sage.
- Selfa, M. (2015). Espacios y modelos de colaboración entre escuela y universidad. *Guix: elements d'acció educativa*, 345, 12-15.
- Sulistiyo, U., Mukminin, A., Abdurrahman, K., & Haryanto, E. (2017). Learning to Teach: A Case Study of Student Teachers' Prácticum and Policy Recommendations. *The Qualitative Report*, 22(3), 712-731.
- Teng, F. (2017). Emotional Development and Construction of Teacher Identity: Narrative interactions about the Pre-service Teachers' Prácticum Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117-134.
- 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. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp
- Yangin Eksi, G., & Gungor, M. N. (2018). Exploring the Use of Narratives to Understand Pre-service Teachers'

- Prácticum Experiences from a Sociocultural Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 159-174.
- Yin, R. (2009, 4.^a ed.). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, Ca., USA: Sage.
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching prácticum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 1-23.
- Zabalza, M. (2011). El prácticum como socialización profesional. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(6), 11-13.
- Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2012). *Democratizing knowledge in university teacher education through practice-based methods teaching and mediated field experience in schools and communities* (issue paper). Seattle, WA, USA: University of Washington.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Joaquín Gairín Sallán. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Su experiencia docente e institucional es amplia, habiendo sido director de centro educativo, decano de facultad, comisionado por el Clúster en Educación y Formación, director de Departamento universitario y del ICE de la UAB. Es director del grupo de investigación EDO (<http://edo.uab.cat/>), coordinando proyectos sobre desarrollo social, educativo y comunitario, desarrollo organizacional, procesos de cambio educativo, liderazgo, evaluación de programas e instituciones, TIC en formación y evaluación de impacto.

Anna Díaz-Vicario. Doctora en Educación. Investigadora postdoctoral en el Departamento de Pedagogía Aplicada, profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar de la UAB y miembro del grupo de investigación EDO. Participa activamente en investigaciones de ámbito nacional e internacional vinculadas con la mejora de la formación en educación superior, el desarrollo organizativo y la seguridad escolar.

Isabel del Arco Bravo. Doctora en Psicopedagogía con Premio Extraordinario de doctorado por la UdL. Ha desarrollado su actividad profesional en los diferentes niveles y etapas educativas del sistema público de educación, vinculándose actualmente al área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía y Psicología de la UdL. Es coordinadora del grupo EDO-UdL. Sus líneas de investigación preferente son la organización y gestión educativa, la atención a la diversidad y la innovación docente.

Óscar Flores Alarcia. Doctor en Psicopedagogía por la UdL. Profesor asociado en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la misma universidad y miembro del grupo de investigación EDO-UdL. Sus líneas de investigación se vinculan a los procesos formativos a través de la tecnología (innovación docente, competencias, evaluación, aspectos vinculados con su organización, etc.).

Dirección de los autores: Joaquín Gairín Sallán
Universitat Autònoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada
Plaza del conocimiento, edificio G6,
despacho 247
08193 · Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
España
E-mail: joaquin.gairin@uab.cat

Anna Díaz-Vicario
Universitat Autònoma de Barcelona
Departamento de Pedagogía Aplicada
Plaza del conocimiento, edificio G6,
despacho 248
08193 · Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
España
E-mail: anna.diaz@uab.cat

Isabel del Arco Bravo
Universitat de Lleida
Departamento de Psicología y Pedagogía
Avinguda de l'Estudi General, 4
25001 · Lleida · España
E-mail: del.arco@pip.udl.cat

Óscar Flores Alarcia
Universitat de Lleida
Suport i Assessorament a l'Activitat Docent
Carrer de Jaume II, 71
25001 · Lleida · España
E-mail: oscar.flores@udl.cat

Fecha Recepción del Artículo: 11. Febrero. 2018

Fecha Modificación del Artículo: 16. Julio. 2018

Fecha Aceptación del Artículo: 19. Septiembre. 2018

Fecha Revisión para Publicación: 01. Febrero. 2019

