



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Mendoza-Lira, Michelle; Covarrubias-Apablaza, Carmen Gloria
Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes
Revista Electrónica Educare, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 111-142
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745007>

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

redalyc.org

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



[Número publicado el 01 de setiembre del 2014]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Valoración del *prácticum* de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes¹

Evaluation of the Practicum for Teaching Degrees from the Students' Perspective²

*Michelle Mendoza-Lira*³

Universidad Autónoma de Chile

Facultad de Educación

Talca, Chile

mmendozal@uautonoma.cl

*Carmen Gloria Covarrubias-Apablaza*⁴

Universidad de Talca

Programa de Formación Fundamental

Talca, Chile

cacovarrubias@utalca.cl

Recibido 18 de noviembre de 2013 • Corregido 30 de mayo de 2014 • Aceptado 22 de agosto de 2014

¹ Este artículo muestra parte de los resultados de una investigación mayor titulada "Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de los grados de magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de sus estudiantes" (Mendoza, 2013).

² This paper shows part of the results of the research entitled "Acquisition and Development of Profession Competences in the Practicum for Teaching Degrees: Empirical Study from the Student's Perspective" (Mendoza, 2013).

³ Doctora en Educación, con especialidad en formación inicial y permanente del profesorado, por la Universidad Complutense de Madrid (España). Sus líneas de investigación están relacionadas con la formación inicial docente y la movilización de competencias profesionales a través del prácticum. Actualmente se hace cargo de los talleres de reflexión pedagógica asociados a las prácticas progresivas de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Autónoma de Chile.

⁴ Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo, por la Universidad Complutense de Madrid (España). Sus investigaciones están centradas en los sentimientos de autoeficacia que presenta el profesorado en su desempeño pedagógico. Imparte clases para el desarrollo de habilidades transversales en estudiantes de carreras no pedagógicas en la Universidad de Talca, Chile.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen. El *prácticum* –entendido no solo como las prácticas externas que los futuros maestros y maestras desarrollan en los centros educativos, sino también las tutorías, seminarios y trabajos realizados en la universidad– constituye un componente esencial dentro de la formación inicial docente. Dada la importancia de este tema, este artículo revela los resultados de un estudio transeccional descriptivo de enfoque cuantitativo, cuyo objetivo es conocer la valoración de una muestra de estudiantes de los grados de maestro en educación primaria y maestro en educación infantil de una universidad pública de Madrid, respecto de la organización del *Prácticum* I y II, y el soporte recibido de los principales agentes de la universidad y el centro de prácticas. Para obtener esta información, se diseñó un cuestionario dirigido al estudiantado de estas titulaciones, el cual fue respondido por un total de 426 sujetos. Para validar dicho cuestionario, se utilizó la fórmula Lawshe⁵, quien establece un índice de validez de contenido (IVC) de 0.62, con diez jueces expertos, para que el acuerdo no se deba al azar. En tanto, la información entregada por la muestra fue codificada en una base de datos para su posterior tratamiento con el paquete estadístico SPSS 15.0. A través de este software, se realizaron análisis descriptivos para conocer la distribución de la muestra en cada una de las variables definidas en este estudio. Finalmente, los hallazgos revelaron una marcada tendencia a percibir que la institución formadora (universidad) y su agente más representativo (tutor o tutora) no responden a las demandas de apoyo emocional, profesional y pedagógico. Por el contrario, los centros de práctica y el profesorado colaborador no solo son vistos como las principales fuentes de orientación y ayuda durante el *Prácticum*, sino también como referentes para adquirir y desarrollar competencias profesionales.

Palabras claves. Formación inicial docente, *prácticum*, tutoría, profesorado colaborador, estudiante en prácticas.

Abstract. The Practicum –understood not only as external practices developed by future teachers in schools, but also as the tutorials, seminars and projects done at the University–, is an essential component of initial teacher training. Given the importance of this topic, this paper includes the results obtained in a trans-sectional quantitative descriptive study focused on learning how sampled students from the Primary Teaching and Preschool Teaching Degree Programs from a public university in Madrid evaluate the organization of Practicums I and II, and the support they received from related personnel from the University and the education institution where the practicums took place. A questionnaire was designed to obtain this information from students from these programs and was answered by 426 students. To validate the questionnaire, the Lawshe's formula was used, which establishes a Content Validity Index (CVI) of 0.62, with ten expert judges for agreement not to be reached by chance. In addition, the information provided by the sample was coded in a database for further processing with SPSS 15.0. Using this software, descriptive analyzes were performed to determine the distribution of the sample in each of the variables defined in this study. Finally, results showed a clear tendency to perceive the training institution (the University) and its most representative agent (tutor) as insufficient to meet the demands for emotional, professional and pedagogical support. On the contrary, centers where practicum is conducted and collaborating teachers are seen not only as the main sources of orientation and guidance during the Practicum, but also as references in the acquisition and development of professional competences.

Keywords. Initial Teaching Training, Practicum, Tutor, collaborating teacher, in-practice students.

⁵ Lawshe (1975).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

A la luz de los cambios producidos por la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, la formación práctica universitaria (*prácticum*) emerge como un escenario ideal tanto para adquirir y desarrollar competencias profesionales como para facilitar el tránsito entre el mundo académico y el mundo laboral del estudiantado universitario (Castilla, 2005; León y López, 2006). La concepción del *prácticum* como un espacio privilegiado dentro del componente formativo coincide, de acuerdo con Gavari (2006), con el actual sistema educativo europeo, centrado especialmente en el trabajo y aprendizaje del estudiantado. En este sentido, al privilegiar el aprendizaje práctico por sobre el teórico o memorístico, permite que el estudiantado interactúe con la realidad y adquiera aprendizajes más significativos.

El sistema universitario español, especialmente aquel enfocado en la formación inicial docente, tampoco ha estado ajeno al valor formativo del *prácticum* en la preparación integral de sus estudiantes. Al respecto, en opinión de Latorre, Pérez y Blanco (2009, p. 86):

Parece ser que la sociedad española está cada vez más convencida de que la capacitación de profesionales de nivel superior para un mercado productivo exigente es uno de los objetivos principales de la enseñanza universitaria y que, en gran medida, esa capacitación descansa en la calidad de la formación práctica que reciben los futuros profesionales, entre ellos los que se preparan para ser profesores.

Considerando, entonces, el panorama actual de la formación universitaria europea y, por ende, de la española, se puede colegir que su presencia en las titulaciones de grado de educación, así como en el resto de las titulaciones universitarias de España, se encuentra totalmente justificada. Su inclusión en los programas formativos supone reconocer que, además del conocimiento técnico y científico, es indispensable un conocimiento práctico que permita una aproximación a la realidad en la que se desenvolverán los futuros profesionales, desde el principio de *aprender haciendo*. De esta manera, el *prácticum* –ante la dificultad de reproducir en la universidad el contexto real de las escuelas– facilita la interacción de aspirantes a docentes con escenarios propios de su profesión (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2010). Pareciera que en él, en definitiva, se movilizan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes no adquiridos ni desarrollados en su totalidad con la exclusiva formación académica otorgada por la universidad. Así pues, el encuentro de estudiantes de magisterio con los centros educativos, a través del *prácticum*, se perfila como una experiencia significativa desde la que se construye parte importante de la competencia profesional.

Todo este contexto ha llevado a considerar de gran importancia la realización de una investigación que dé cuenta, a partir del punto de vista del alumnado de los grados de magisterio, si tanto la organización del *prácticum* como el accionar de los agentes de la universidad (tutores) y el centro de prácticas (profesores colaboradores) están contribuyendo de manera significativa a su desarrollo personal y profesional. En este sentido, la importancia de esta investigación radica en explorar un tema que ofrece una interesante perspectiva en cuanto a conocer, desde la óptica de sus principales protagonistas, en qué medida el actual modelo educativo promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior está respondiendo a las expectativas provenientes del contexto académico y profesional.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El objetivo de este artículo es dar a conocer la valoración de una muestra de estudiantes de los grados de magisterio respecto del *prácticum* como un escenario idóneo para el desarrollo profesional. Específicamente se describirá el grado de satisfacción sobre la organización del *prácticum* y el soporte recibido de los principales agentes involucrados en este; y el grado de acuerdo o desacuerdo respecto del aporte de los agentes del *prácticum* en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales.

Antecedentes

Aspectos generales de la formación práctica universitaria

Diversos autores coinciden en asumir la formación práctica universitaria como un componente imprescindible y de gran valor dentro del desarrollo profesional del estudiantado (Clift y Brady, 2005; Mayor, 2001). Dentro de sus múltiples ventajas, destaca su carácter de nexo entre el mundo académico y el mundo laboral, lo que se traduce en el establecimiento de fuertes lazos entre los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la universidad. Como resultado de esta relación, la formación práctica “permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) propias de un desempeño profesional, gracias a las actividades profesionales desarrolladas en contextos y condiciones reales” (Sánchez y Gairín, 2008, p. 165).

La revisión de la bibliografía evidencia estos y otros beneficios de la formación práctica universitaria. En apartados posteriores serán tratados con mayor detalle, especialmente enfocados en la formación inicial de maestros. Ahora, sin embargo, conviene describir ciertos aspectos que ayuden a comprender el concepto y el propósito de las prácticas externas. En este sentido, De Miguel (2005) señala que el término *prácticas externas* hace referencia “al conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión” (p. 64). Desde esta perspectiva, las prácticas tienen por finalidad el logro de aprendizajes profesionales significativos en un contexto laboral, lo cual se obtiene a través de actividades controladas o supervisadas.

Siguiendo al autor, es posible identificar tres modalidades de prácticas externas: el *prácticum*, las prácticas en empresas y las prácticas clínicas. El *prácticum* es un tipo de práctica integrado al plan de estudios de una titulación, por lo cual se realiza como una materia más y posee cierto número de créditos. Por el contrario, las prácticas en empresas, al no formar parte del plan de estudios, son realizadas por los estudiantes egresados de una titulación, aunque de todas maneras puede existir el reconocimiento de créditos. Por último, las prácticas clínicas son concebidas como un tipo de *prácticum* en el área de las ciencias de la salud, por tanto, forman parte del currículo académico y poseen su equivalencia en créditos.

Para que estas prácticas externas tengan un verdadero impacto en la formación profesional de los estudiantes universitarios, De Miguel (2005) apela por un adecuado proceso de planificación, desarrollo y evaluación. Así, la organización de las prácticas externas debe comenzar antes de que el alumnado comience su período de prácticas, lo que supone que el equipo de coordinación de la universidad considere aspectos como: las competencias



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

a desarrollar, los entornos o centros de prácticas más idóneos, los tutores (académicos y profesionales) a cargo de la supervisión y acompañamiento de estudiantes, los procesos de seguimiento y evaluación de actividades, etc.

Junto con ello, durante el período de prácticas se debe considerar el desarrollo de actividades o rutinas de trabajo que sirvan para profundizar y aplicar los conocimientos teóricos adquiridos por el alumnado en la universidad, principalmente a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones. En consonancia con este punto, [Sánchez y Gairín \(2008\)](#) manifiestan que las prácticas universitarias deben estar acompañadas de diversas actividades, tales como jornadas de intercambio de experiencias entre estudiantes, jornadas de tutores, redes de centros de prácticas, encuentros en seminarios y talleres durante todo el proceso, etc., ya que es importante crear redes de relaciones entre las prácticas externas y el mundo académico del que aún forma parte el estudiantado.

En síntesis, según [García \(2006\)](#), aunque cada modalidad de práctica puede perseguir ciertos objetivos específicos, las externas plantean propósitos comunes ligados a que el estudiantado adquiera un conocimiento cabal de la organización donde ejerce actividades relacionadas con su titulación. De esta forma, conocer su estructura, actividades, procesos, necesidades y demandas, entre otros aspectos, les ayudará a familiarizarse con las labores específicas de su futuro laboral y les permitirá profundizar y poner en práctica los conocimientos adquiridos. Por otro lado, les dará la oportunidad de relacionarse con otros profesionales del sector y aprender a trabajar en equipo.

Modelos de *prácticum* en la formación universitaria

El *prácticum*, como componente fundamental de esta investigación, requiere de ciertas especificaciones relacionadas con sus distintas modalidades en la formación universitaria, pues esto permitirá perfilar, aún más, cómo se desarrolla en la formación inicial docente. Según [Zabalza \(1998, 2006\)](#), se configura como una alternancia de los estudios académicos con la formación en los centros de trabajo, lo cual quiere decir que el estudiantado pasa cierto tiempo en organizaciones o entidades donde realiza actividades vinculadas a su titulación. A partir de las orientaciones y funciones que cumple, el autor distingue cuatro modelos:

- 1) *Prácticum orientado a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación.* Este modelo, situado generalmente hacia el final de la carrera, tiene como propósito completar la formación teórica recibida en la universidad a través de la aplicación de los saberes en situaciones reales.
- 2) *Prácticum orientado a facilitar el empleo.* Este tipo de práctica externa facilita el contacto entre personas empresarias y aprendices, a fin de que estos últimos tengan la posibilidad de quedarse como trabajadores o profesionales.
- 3) *Prácticum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo.* El objetivo de este modelo



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

es otorgar una formación práctica, técnica y contextualizada que difícilmente podría adquirirse en centros de formación. Ejemplos de este tipo de *prácticum* se encuentran en el MIR (médicos), FIR (farmacéuticos y químicos), etc.

- 4) *Prácticum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo.* En este tipo de formación práctica se pretende que el estudiantado amplíe sus conocimientos teóricos y prácticos en centros reales de trabajo. Puede desarrollarse en distintos momentos de la carrera (durante o al final), en módulos intensivos o diseminados, y en uno o varios centros de trabajo.

Para el autor, actualmente las titulaciones de maestros y maestras se desarrollan desde este último modelo. Así pues, el *prácticum* se constituye como un poderoso espacio para que los maestros y las maestras en formación transiten entre el mundo académico y situaciones reales de su profesión. En este contexto, no solo podrán adquirir todas las habilidades conocimientos necesarios para ejercer de manera competente su labor, sino que también definirán su identidad profesional.

Consideraciones teóricas

El *prácticum* en la formación de maestros: Sus principales aportaciones

Tal como se mencionó en el apartado anterior, el último modelo de *prácticum* descrito por [Zabalza \(1998, 2006\)](#) corresponde a la configuración de gran parte de los enfoques de formación práctica de las carreras de pedagogía. Así pues, se encuentra integrado dentro del currículo profesional, razón por la cual adquiere la forma de un elemento de apoyo indispensable para reforzar los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados en la universidad. Desde esta óptica, se convierte en un componente esencial dentro de los planes de estudios de formación del profesorado, pues prepara a estudiantes para lo que será su futuro profesional ([Shkedi y Laron, 2004](#); [Yunus, Hashim, Ishak y Mahamond, 2010](#)).

El reconocimiento de sus múltiples ventajas y funciones es incuestionable, queda manifiesto en los numerosos tratados y estudios relacionados con el tema de la formación práctica docente. Así, por ejemplo, a modo de introducción de esta sección, se puede mencionar a [Wilson y L'Anson \(2006\)](#), quienes han expresado que la formación práctica es un espacio significativo para que los futuros y las futuras docentes estén conscientes de sus propias nociones preconcebidas de la enseñanza. En esta misma línea, [González y Fuentes \(2011, pp. 53-54\)](#) señalan que:

El Prácticum, además de una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de un futuro profesor, representa una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza y, por lo tanto, de vislumbrar las relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento de la enseñanza, conocimiento para la enseñanza y conocimiento en la enseñanza.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Por otro lado, autores como [Hascher, Cocard y Moser \(2004\)](#) han destacado su valor no solo en el aumento de las habilidades profesionales, sino también en el predominio de actitudes más positivas hacia el alumnado de los centros de práctica. En este sentido, el estudiantado de pedagogía se compromete a adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus educandos, todo ello con el fin de que estos logren mejores aprendizajes. Esta idea guarda estrecha relación con lo planteado por [Spooner, Flowers, Lambert y Algozzine \(2008\)](#), quienes afirman que el estudiantado universitario que recibe una mayor cantidad de experiencia práctica está mejor preparado para enfrentar y comprender las complejas realidades y demandas de las escuelas, las aulas, y los alumnos y alumnas.

En otro orden de cosas, [Zabalza \(2009, 2011\)](#) plantea que el *prácticum* ayuda al estudiantado de pedagogía a enfrentarse con sus propias fortalezas y debilidades, haciéndolos conscientes de la forma en que se plantean las actividades que deben desarrollar durante su formación práctica. Gracias a ello, pueden analizar su evolución personal y profesional y determinar en qué medida el período de prácticas ha influido en esa transformación. Según el autor, este proceso de autoevaluación potencia enormemente el desarrollo de competencias metacognitivas, es decir, la forma en que los sujetos son conscientes de los recursos intelectuales de los que disponen. Asimismo, favorece otros factores ligados a la personalidad, tales como el manejo y la resolución de situaciones complejas o conflictivas.

Todos los planteamientos recientemente descritos han reportado parte de los significativos beneficios del *prácticum* en la formación inicial docente. Su aportación, no obstante, posee un alcance aún mayor, lo que ha podido ser comprobado a través de la revisión de la literatura. En este sentido, los estudios, investigaciones y tratados revelan ciertos puntos en común respecto de las funciones y ventajas de la formación práctica, además de los detallados en este apartado, los cuales se refieren, principalmente, a su papel en la configuración de la identidad docente, en el vínculo entre el mundo laboral y el mundo académico, entre otros.

Funciones de los agentes involucrados en el *prácticum* de magisterio

En casi la totalidad de modelos de *prácticum* ofertados por los sistemas universitarios existen tres participantes clave para su desarrollo: el estudiantado en prácticas, quienes deben desempeñar una serie de actividades y asumir ciertas responsabilidades designadas tanto por la universidad como por el centro de prácticas; el profesorado de la universidad, quien guía y supervisa del proceso y se encarga, entre otros aspectos, de asuntos académicos y organizativos y; finalmente, la persona encargada del centro de prácticas, quien también despliega labores de orientación para con el estudiantado, pero desde el ejercicio directo de las tareas propias de la profesión. Por esta razón, gran parte de las veces llega a transformarse en un modelo a seguir para los futuros profesionales.

En la formación inicial docente, los agentes del *prácticum* coinciden con el modelo general de formación práctica. Así, participan los aspirantes y las aspirantes a docentes (de educación infantil y educación primaria, en el caso de España, por ejemplo); el profesorado de la universidad (también denominados tutoras y tutores universitarios) y el profesorado





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

colaborador, quien actúa como mentor de las prácticas en los centros educativos destinados para este fin. Cada participante cumple determinadas tareas dentro de este proceso, las cuales emergen –principalmente– de las directrices y los objetivos planteados por las instituciones universitarias. Sin embargo, como se dilucidará en este apartado, sus actuaciones trascienden la esfera deontológica de la profesión e implican un trabajo colaborativo que se traduce en nuevos aprendizajes para todos sus miembros.

Profesorado/personal tutor universitario

Desde la aportación de [Zabalza y Cid \(2006\)](#), la tutoría alcanza un papel trascendental en la docencia universitaria, especialmente en el contexto de una enseñanza centrada en el aprendizaje de estudiantes. Con este prisma, el tutor o tutora es un profesor o profesora que guía al estudiantado en su desarrollo personal y profesional, ayudándolo a despejar las incertidumbres, presiones y conflictos que pueden entorpecer su formación práctica y su tránsito hacia la profesionalidad. Para ello, de acuerdo con especialistas, el personal docente universitario debe contar con una serie de competencias vinculadas a “poseer conocimientos sobre el tema (‘saber’), haber desarrollado las habilidades y destrezas exigidas para esa actividad (‘saber hacer’) y poseer un conjunto de actitudes y valores que están al fondo de esa actuación profesional (‘saber estar’)” (p. 249).

Por su parte, [Lázaro \(2002\)](#) destaca que el personal universitario de tutoría, junto con su experticia en la disciplina, debe ser supervisor de la formación del estudiantado, asumiendo el asesoramiento de su capacitación científica, académica y personal. Por este motivo, subraya el autor, la tutoría involucra mucho más que la atención del profesorado universitario a sus estudiantes, pues actúa como un proceso que favorece sus avances formativos en diversos ámbitos. Efectivamente, tal como señalan [Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer \(2004, p. 67\)](#), la tutoría académica es un “proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales”.

El escenario del *prácticum*, debido a sus características propias, exige del personal tutor universitario el desempeño de ciertas funciones específicas. Así, por ejemplo, [Martín \(2008\)](#) señala que dentro de ellas está orientar al estudiantado para que pueda conectar los conocimientos adquiridos en la universidad con los conocimientos generados en los centros de práctica. Para el éxito de esta tarea, resulta preciso que el tutor o tutora posea saberes relacionados con la investigación, la sistematización de problemas, etc., y que favorezca procesos reflexivos en el estudiantado. Por otro lado, tiene la responsabilidad de incorporar continuos sistemas de evaluación durante el *prácticum*, pues esto no solo asegura la detección de progresos y dificultades en el aprendizaje, sino también la toma adecuada de decisiones a partir de los resultados. Finalmente, la autora concuerda con la idea de que los tutores deben cumplir funciones básicas de asesoramiento científico y académico que “permitan al alumnado proyectarse a nivel personal y profesional” (p. 26).

Finalmente, desde otro ángulo, [Timošćuk y Ugaste \(2010\)](#) subrayan el papel del tutor universitario como supervisor de las interacciones estudiantiles en práctica al interior de la escuela. Para los especialistas, si no cumplen funciones de supervisión y acompañamiento durante las



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

situaciones de enseñanza a las que se exponen, pueden llegar a sentirse decepcionados. Este planteamiento coincide con el de [Murray-Harvey et al. \(2000\)](#), quienes en su estudio revelaron que una de las preocupaciones más importantes del estudiantado de magisterio tiene que ver con la preparación de la enseñanza durante el *prácticum* y que, para abordar esta estresante situación, necesitan del apoyo profesional y emocional de sus supervisores.

Profesorado colaborador

Según [Cabrerizo, Rubio y Castillo \(2010\)](#), el estudiantado de magisterio, durante su período de prácticas, requiere de la tutela profesional de personal con experiencia, que los acompañe en las diversas actividades, retos o problemas que puedan presentarse en el centro educativo donde realizan el *prácticum*. Esta función recae en el profesorado colaborador, quien adquiere una gran relevancia en este proceso, pues es quien mantiene una relación más directa con el estudiantado, ejerciendo –de manera general– labores de supervisión, control y asesoramiento. Cada una de las decisiones que tome –en cuanto a las actividades formativas que debe realizar el futuro y la futura docente– tienen que estar encaminadas a lograr que este sea capaz de construir un conocimiento práctico sustancial y un nivel profesional reflexivo y maduro. Dentro de las funciones del profesorado colaborador, los autores destacan las siguientes:

- 1) Promover, organizar y supervisar las actividades diarias que debe llevar a cabo el alumno de Prácticum.
- 2) Informar al profesor de la Universidad de las incidencias que pudieran acontecer en el desarrollo de las prácticas.
- 3) Valorar el trabajo y el nivel de participación del alumno de Prácticum en las actividades programadas.
- 4) Establecer, junto con el profesor de la Universidad, las actividades, el calendario y el plan de trabajo de los estudiantes.
- 5) Cumplimentar y enviar al profesor de la Universidad el informe correspondiente, valorando las actividades desarrolladas por el estudiante, el grado de aprovechamiento y su nivel de participación. (pp. 131-132)

En este mismo sentido, [Martínez y Raposo \(2011\)](#) enfatizan la idea de que el profesorado colaborador cumple un papel trascendental en el desarrollo del *prácticum*, pues al ser el referente más inmediato de este contexto ayuda a los aspirantes y las aspirantes a docentes a reflexionar sobre la realidad educativa a través de diálogos profesionales. Junto con ello, indican los autores, el profesorado colaborador cumple tareas de mediación, toda vez que facilita la integración e inserción profesional del estudiantado en la organización educativa. Asimismo, efectúa una función evaluativa, puesto que “observa, verifica, ofrece orientaciones para mejorar las actividades del estudiante y, finalmente, emite un informe valorativo del mismo [*sic*]” (p. 160).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Otros autores como [Cid, Pérez y Sarmiento \(2011\)](#) y [Molina \(2004\)](#) también coinciden con estas responsabilidades del profesorado colaborador, las cuales se encuentran ligadas, básicamente, a labores de asesoría u orientación profesional. Sin embargo, especialistas como [Alred y Garvey \(2000\)](#) y [Stanulis, Fallona y Pearson \(2002\)](#) apuestan, además, por un profesorado colaborador que despliegue competencias para el desarrollo personal de los maestros y las maestras en formación, pues estos requieren de un constante apoyo emocional que les permita sentirse seguros de sus capacidades para enfrentar con éxito sus primeras experiencias de enseñanza. En este sentido, es posible advertir que tanto el profesorado universitario como colaborador debe cumplir deberes que trascienden el campo académico o profesional y que se sitúan, indefectiblemente, en la esfera personal de sus estudiantes y de sí mismos.

Estudiantado en prácticas/Aspirantes a maestros y maestras

El estudiantado de pedagogía es, indudablemente, el auténtico protagonista del *prácticum*. Es quien da sentido al conjunto de acciones que se despliegan en la universidad y en los centros educativos y, por ende, debe asumir los compromisos adquiridos con ambos sectores. Sin embargo, si la experiencia formativa ofertada no cumple con sus expectativas, los niveles de ansiedad o frustración pueden ir en aumento, afectando –inclusive– su definición vocacional. Desafortunadamente, según [Barquín \(2002\)](#), gran parte de las actividades que los futuros maestros y maestras desempeñan durante su experiencia práctica conducen a aprendizajes pasivos y estáticos, pues suelen designarles labores muy básicas, tales como observar y escuchar a su profesor o profesora guía, servir de apoyo para el desarrollo de algunas tareas, etc.

Esto no quiere decir, como señala [González \(2001\)](#), que un buen *prácticum* implique que el estudiantado adquiera responsabilidades como si fueran verdaderos profesionales. Para el autor, no se debe olvidar que este proceso tiene un carácter formativo y, por lo mismo, cualquier actividad debe estar enfocada a cumplir este principio.

Desde esta perspectiva, los estudiantes y las estudiantes de educación deberían llevar a cabo las siguientes tareas durante este proceso: “ver”, por medio de la observación directa; “hacer”, primero colaborando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y luego actuando de manera autónoma; “ver hacer”, para apreciar las actuaciones profesionales y distinguir los diferentes enfoques metodológicos y, finalmente, “hacer ver”, a través de sus propios desempeños, sus fortalezas y debilidades preprofesionales.

Por su parte, [Coiduras, Gervais y Correa \(2009\)](#), a partir del estudio del *prácticum* en las titulaciones de grado del magisterio de Québec, señalan que las responsabilidades de los futuros y las futuras docentes, durante esta etapa, se concretan de manera progresiva. A medida que superan los cursos de su titulación, las exigencias en cuanto a las actividades que deben realizar o las competencias que tienen que adquirir van en aumento. Por ejemplo, en las primeras experiencias prácticas, se familiarizan con el centro y conocen los elementos que definen la profesionalidad docente. Dentro de las actividades específicas que desarrollan en ese momento, los autores destacan la observación de la gestión del aula, las tareas docentes, entre



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

otras. En cursos superiores, la actuación asciende hasta el punto de poder gestionar grupos y desarrollar e implementar unidades de programación de manera autónoma.

Resulta innegable afirmar que el estudiantado de pedagogía se enfrenta a una serie de tareas cuando ingresa al *prácticum*. Fundamentalmente, tiene la responsabilidad de aprehender todo aquello que este componente formativo le aporte para la adquisición y desarrollo de competencias indispensables para su futura intervención educativa. Muchas de estas responsabilidades sobrepasan las exigencias explícitas que la universidad, o la misma escuela, puedan plantearle, pues se encuentran más vinculadas a su propio compromiso por realizar un análisis crítico y reflexivo de su experiencia práctica. En este sentido, como destaca Schön (1992, p. 46), el alumnado en prácticas:

Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde desea estar.

El reto de los programas de formación inicial, en este sentido, es significativo, ya que deben crear climas que favorezcan la participación en espacios de diálogo, análisis, crítica y reflexión sobre la experiencia práctica y las concepciones del proceso de enseñanza/aprendizaje. Solo a través de dichos procesos cognitivos, el estudiantado de magisterio podrá reconocer el valor y el sentido de su propio quehacer pedagógico.

Metodología

Tipo de estudio. Se llevó a cabo una investigación no experimental cuantitativa, en la cual no se manipularon deliberadamente los procesos, sino que fueron observados en su ambiente natural para posteriormente ser analizados. El tipo de diseño fue transeccional descriptivo mediante un estudio de encuesta, ya que se recolectaron datos en un tiempo único con el fin de describir los procesos y analizar su incidencia en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Participantes. La muestra de este estudio está conformada por 426 estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Pública de Madrid. De esta muestra, 213 participantes cursan el Grado de Maestro en Educación Primaria (110 realizan el Prácticum I; 103, el Prácticum II). En tanto, 213 estudiantes cursan el Grado de Maestro en Educación Infantil (112 realizan el Prácticum I; 101, el Prácticum II). Para la selección de los sujetos, en este trabajo se optó por un muestreo no probabilístico, basado en el consentimiento del propio alumnado para participar en este estudio.

Instrumento de recogida de información. Para recoger información relevante que responda a los objetivos de este estudio, previamente se diseñó un instrumento *ad hoc* que lleva por título “Valoración del Prácticum en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria”. En una fase inicial, se procedió a especificar cada una de las variables que conforman el cuestionario. Para ello, se llevó a cabo una amplia revisión y análisis de la bibliografía especializada en el ámbito del *prácticum*, lo cual dio como resultado el establecimiento de 3 variables: 1) Características sociodemográficas del encuestado. 2) Información relativa a aspectos





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

organizativos del *prácticum*. 3) Evaluación de algunos aspectos generales del *prácticum*. A continuación se presenta la [tabla 1](#) con las categorías y los criterios evaluados en cada variable:

Tabla 1

Características sociodemográficas de participantes y otras variables descriptivas relacionadas con aspectos organizativos del prácticum

Categoría	Criterio evaluado
1) Variables sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Edad - Grado (infantil o primaria) - Curso - Último <i>prácticum</i> realizado (I o II) - Tipo de centro de prácticas
2) Variables relativas a aspectos organizativos del <i>prácticum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Número de meses presenciales en el centro de prácticas - Número de días por semana en el centro de prácticas - Número de horas diarias en el centro de prácticas
3) Variables relacionadas con la evaluación de algunos aspectos generales del <i>prácticum</i>	<p>3.1 Grado de satisfacción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organización y desarrollo general del <i>prácticum</i> - Apoyo/trato recibido en el centro de prácticas - Orientación/apoyo recibido por el personal tutor de la facultad. - Orientación / apoyo recibido por el profesorado colaborador <p>3.2 Grado de acuerdo o desacuerdo</p> <ul style="list-style-type: none"> - El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza. - Las actividades designadas por el profesor colaborador del centro de prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales. - Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el <i>prácticum</i>. - Las reuniones con el personal tutor de la facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales.

Tal como se puede observar en la [tabla 1](#), la tercera parte del cuestionario (coincidente con la tercera variable de estudio) contiene todos aquellos ítems que pretenden revelar la valoración que los futuros y las futuras docentes realizan del *prácticum*. Concretamente, para conocer el grado de satisfacción respecto de la organización general del *prácticum* y la actuación de los agentes educativos en la integración del estudiantado del magisterio en la cultura escolar, esta parte del cuestionario fue construida con una escala valorativa tipo Likert con 5 alternativas de respuesta: 1: *Nada satisfecho*; 2: *Poco satisfecho*; 3: *Más o menos satisfecho*; 4: *Satisfecho* y 5: *Muy satisfecho*.

En tanto, para revelar cómo evalúan los maestros y las maestras en formación a los distintos agentes del *prácticum* en cuanto al rol que cumplen en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias que serán indispensables en su futura profesión, esta sección del cuestionario fue construida con una escala tipo Likert que pretende medir el grado de acuerdo o desacuerdo en torno

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

a los 4 ítems, cada uno de los cuales con 5 alternativas de respuestas: 1: *Totalmente en desacuerdo*; 2: *Bastante en desacuerdo*; 3: *Ni acuerdo ni desacuerdo*; 4: *Bastante de acuerdo* y 5: *Totalmente de acuerdo*.

Cabe destacar que para validar el cuestionario se llevó a cabo una validación de contenido a través del juicio de diez personas expertas, quienes se desempeñan como académicos universitarios ligados al ámbito educativo. Estos profesionales contaban con una pauta para evaluar de 1 a 3 la claridad y pertinencia de las variables y sus ítems al propósito del cuestionario, así como también con un espacio para proponer cambios o sugerencias.

Para determinar la validez de sus juicios y, como consecuencia, establecer la validez de contenido del cuestionario, se utilizó la fórmula de [Lawshe \(1975\)](#), quien establece un valor mínimo de razón de validez de 0,62 con diez expertos, para asegurar que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. A partir de las aportaciones de los expertos, y de un resultado total de 0,8 en el índice de validez de contenido (IVC), fueron eliminados 2 ítems de la tercera variable. Igualmente, se revisaron y modificaron aquellos ítems que los expertos indicaron como susceptibles de mejora en relación con la redacción.

Interpretación de los resultados

Satisfacción en el grado de maestro en educación infantil

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del criterio "Grado de satisfacción para el grado de maestro en educación infantil"

Grado de maestro en educación infantil									
Aspectos relacionados con la organización del <i>prácticum</i> y el soporte recibido de sus principales agentes									
Grado de satisfacción (Prácticum I y Prácticum II)	Organización y desarrollo general del <i>prácticum</i>		Apoyo/trato recibido en el centro de prácticas		Apoyo/orientación recibida por el personal tutor de la facultad		Apoyo/orientación recibida por el profesorado colaborador		Porcentaje
	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	
Nada	35,7	12,9	0,9	2,0	17,9	12,9	4,5	5,9	
Poco	35,7	17,8	0,9	3,0	24,1	23,8	7,1	3,0	
Más o menos	23,2	36,6	12,5	10,9	31,3	23,8	12,5	6,9	
Satisfecho	5,4	30,7	25,9	21,8	23,2	30,7	24,1	27,7	
Muy satisfecho	0,0	2,0	59,8	62,4	3,6	8,9	51,8	56,4	
Media (X)	1,98	2,91	4,43	4,40	2,71	2,99	4,12	4,26	
Desviación Típica (D.T).	0,900	1,040	,0813	0,939	1,120	1,196	1,153	1,110	

Nota: n=213.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las evidencias obtenidas en la [tabla 2](#) permiten observar cierta semejanza en algunos datos de la muestra correspondiente al estudiantado del grado de maestro en educación infantil. Por un lado, las medias alcanzadas por quienes realizaron el Prácticum I oscilan entre 1,98 y 4,43, mientras que los participantes del Prácticum II obtuvieron medias entre 2,91 y 4,40. Además de existir esta proximidad en los valores de las medias, los ítems que corresponden a estos puntajes son los mismos para ambos *prácticum*. Así, las medias más bajas pertenecen al ítem "Organización y desarrollo general del *prácticum*"; las más altas, al ítem "Apoyo/trato recibido en el centro de prácticas".

Si se consideran los valores que estos ítems han alcanzado en la desviación típica, es posible advertir que en algunos de ellos se ha producido la menor variabilidad en las respuestas expresadas por estudiantes. Efectivamente, el ítem "Apoyo/trato recibido en el centro de prácticas" alcanzó los valores más bajos en las desviaciones típicas del Prácticum I y el Prácticum II (0,813 y 0,939, respectivamente) y, por tanto, es el ítem que presenta mayor consenso entre el estudiantado del grado de maestro en educación infantil. Sin embargo, los valores más altos en la desviación típica no son coincidentes en ambos *prácticum*. En el Prácticum I, la mayor dispersión en las respuestas recayó en el ítem "Orientación/apoyo recibido por el profesorado colaborador" (D.T.=1,153); en el Prácticum II, en el ítem "Orientación/apoyo recibida por el tutor de la facultad" (D.T.=1,196).

En la distribución porcentual de la muestra, en tanto se puede observar que los ítems presentan una amplia dispersión en las respuestas emitidas por quienes realizaron el Prácticum I ($n=112$) y el Prácticum II ($n=101$) del grado de maestro en educación infantil. Esto quiere decir que las 5 opciones de respuesta de cada ítem obtuvieron puntuaciones; sin embargo, se puede notar una excepción en el ítem "Organización y desarrollo general del *prácticum*". En este caso, nadie del Prácticum I seleccionó la alternativa "Muy satisfecho", aunque el porcentaje obtenido por quienes realizaron el Prácticum II tampoco es muy elevado (2%).

Respecto de este mismo ítem, resulta interesante señalar la existencia de una distribución porcentual muy disímil en el resto de las alternativas, lo que es indicativo de un bajo consenso entre estudiantes de ambos *prácticum*. Así, por ejemplo, mientras un 30,7% del alumnado que realizó el Prácticum II se expresa "Satisfecho" con este aspecto, solo un 5,4% del Prácticum I comparte esta valoración. Algo muy parecido sucede con la alternativa "Nada satisfecho", pues el porcentaje obtenido por las respuestas del estudiantado del Prácticum I (35,7%) casi triplica al alcanzado en el Prácticum II (12,9%).

A la hora de analizar estos primeros hallazgos, llama la atención el hecho de que los estudiantes y las estudiantes de ambos *prácticum* valoren de manera tan disímil su organización y desarrollo general, a pesar de que existe solo un equipo de coordinación de prácticas para este grado de magisterio y, por este motivo, las condiciones son las mismas para todo el alumnado. Sin embargo, estos resultados pueden responder a una visión mediada no solo por la insatisfacción con las disposiciones establecidas por la coordinación, sino también por las relaciones entabladas con el tutor de la facultad. Con esto se pretende concluir que,

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

probablemente, si las experiencias del alumnado con sus tutores universitarios no han sido del todo satisfactorias, la valoración puede verse afectada de manera negativa.

Así pues, en el ítem “Apoyo/orientación recibida por el tutor de la facultad”, se puede observar que los sujetos del *Prácticum* I, al igual que en el ítem anterior, representan un porcentaje mayor de insatisfacción en relación con la labor ejercida por este agente (17,9%). Si bien un 12,9% de los sujetos del *Prácticum* II también se inclinó por la opción “Nada satisfecho”, estos resultados hacen aún más evidente que el estudiantado de primer año de universidad no se encuentra conforme con el escenario del *prácticum* que se desarrolla desde la universidad. De igual manera, si se enfoca la mirada en el otro extremo de la valoración, donde la alternativa “Muy satisfecho” obtuvo un 3,6% de aprobación en el *Prácticum* I y un 8,9% en el *Prácticum* II, se puede –de alguna manera– validar este planteamiento.

Por otro lado, en cuanto al ítem “Apoyo/trato recibido en el centro de prácticas”, se puede apreciar cierta homogeneidad en la distribución porcentual de las elecciones de aspirantes a docentes de ambos *prácticum*. Estos datos concuerdan con los valores alcanzados por este ítem en las desviaciones típicas, pues al ser los más bajos (D.T.=0,831 para el *Prácticum* I; D.T.=0,939 para el *Prácticum* II) suponen un mayor acuerdo por parte de todo el alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil. Se destaca, por ejemplo, la alternativa “Muy satisfecho”, que – junto con presentar valores similares en el *Prácticum* I y el *Prácticum* II– obtuvo porcentajes mayoritarios de respuesta (59,8% y 62,4%, respectivamente).

En tanto, en el ítem “Apoyo/orientación recibida por el profesorado colaborador” se puede observar que las alternativas de respuestas no difieren mucho desde el punto de la distribución porcentual, como es el caso de la opción “Muy satisfecho”, ya que tanto en el *Prácticum* I como en el *Prácticum* II se lograron los mayores porcentajes de respuesta (51,8% y 56,4%, respectivamente). Sin embargo, no se debe olvidar que, a pesar de esta similitud en los porcentajes, los altos valores alcanzados en las desviaciones típicas indican que en este ítem se ha producido gran variabilidad en las respuestas, lo que implica que existe un bajo consenso entre estudiantes del grado de maestro de educación infantil a la hora de evaluar estos aspectos del *prácticum*.

Tal como se puede advertir, el escenario del *prácticum* desde las escuelas, y las actividades que allí se realizan con el apoyo del profesorado colaborador, evidencian un alto grado de satisfacción en todo el estudiantado de este grado. Resulta sumamente positivo que los centros de práctica representen verdaderas oportunidades de aprendizaje para los maestros y las maestras en formación, pero –a su vez– preocupa el hecho de que la universidad no sea valorada de la misma manera.

Lo anterior hace suponer la falta de un verdadero trabajo colaborativo entre la realidad académica y la realidad práctica que se vivencia en las escuelas, puesto que los futuros y las futuras maestras no perciben que parte del *prácticum* que se desarrolla en la universidad sea un soporte real en su formación. Posiblemente, las actividades y experiencias realizadas en ambos contextos no se encuentran en consonancia y, al ser los centros escolares una instancia de trabajo fundamentalmente práctico, los futuros y las futuras docentes consideran que es allí donde realmente adquieren las herramientas necesarias para la enseñanza.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Grado de satisfacción en el grado de maestro en educación primaria

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del criterio "Grado de satisfacción para el grado de maestro en educación primaria"

Grado de maestro en educación primaria								
Aspectos relacionados con la organización del <i>prácticum</i> y el soporte recibido de sus principales agentes								
Grado de satisfacción (Prácticum I y Prácticum II)	Organización y desarrollo general del <i>prácticum</i>		Apoyo/trato recibido en el centro de prácticas		Orientación/apoyo recibido por el personal tutor de la facultad		Orientación/ apoyo recibido por el profesorado colaborador	
	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II
Nada	37,3	12,6	4,5	1,0	14,5	33,0	8,2	3,9
Poco	30,9	24,3	0,0	5,8	20,9	12,6	3,6	2,9
Más o menos	25,5	44,7	8,2	11,7	30,0	24,3	9,1	12,6
Satisfecho	5,5	14,6	31,8	21,4	18,2	20,4	15,5	16,5
Muy satisfecho	0,9	3,9	55,5	60,2	16,4	9,7	63,6	64,1
Media (X)	2,02	2,73	4,34	4,34	3,01	2,61	4,23	4,24
Desviación Típica (D.T.)	0,967	0,992	0,970	0,966	1,281	1,381	1,254	1,062

Nota: n = 213.

En la [tabla 3](#) se puede observar la presencia de cierta aproximación en los datos obtenidos de cada *prácticum* realizado por el estudiantado del grado de maestro en educación primaria. Por una parte, las medias alcanzadas en el Prácticum I fluctúan entre el valor 2,02 y 4,34, y las desviaciones típicas recorren la franja 0,967 y 1,281. Por otro lado, en el Prácticum II, las



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

puntuaciones de las medias oscilan entre 2,61 y 4,34, y las desviaciones típicas se encuentran entre los valores 0,966 y 1,381.

Centrando la atención en los ítems que corresponden a dichas puntuaciones, se comprueba que, en ambos *prácticum*, los valores más altos de las medias apuntan al ítem "Apoyo/trato recibido en el centro de prácticas" ($X=4,34$), seguido muy de cerca por el ítem "Orientación/apoyo recibido por el profesorado colaborador". Sin embargo, en este ítem, a diferencia del anterior, ambos *prácticum* no comparten exactamente la misma media, aunque existe una evidente cercanía entre las puntuaciones ($X=4,23$ para el Prácticum I; $X=4,24$ para el Prácticum II).

Los valores más bajos de las medias recaen, para cada *prácticum*, en diferentes ítems. En el Prácticum I, esta puntuación pertenece al ítem "Organización y desarrollo general del *prácticum*" ($X=2,02$) que, a su vez, corresponde al ítem con la desviación típica más baja dentro de todos los aspectos evaluados por los futuros maestros. Esta puntuación es indicativa de la existencia de un mayor nivel de consenso entre los sujetos. Por su parte, en el Prácticum II, el valor más bajo de la media afecta al ítem "Orientación/apoyo recibido por el personal tutor de la facultad" ($X=2,61$), pero en este caso, la desviación típica presenta la puntuación más elevada (1,381), lo que demuestra mayor variabilidad y dispersión en las respuestas y, por tanto, menor acuerdo.

Con respecto a la distribución porcentual de las elecciones que los sujetos encuestados del grado de maestro en educación primaria hacen de los diferentes ítems o aspectos involucrados en el *prácticum*, se puede advertir que los ítems poseen una amplia variabilidad y dispersión en las respuestas elegidas por los estudiantes que realizaron el Prácticum I ($n=110$) y el Prácticum II ($n=103$) del grado de maestro en educación primaria. Asimismo, se observa, desde un punto de vista comparativo entre ambos *prácticum*, relativa homogeneidad en la distribución porcentual de las respuestas, lo que revela un bajo consenso en el total de sujetos que representan a esta titulación ($n=213$).

Esta situación llama poderosamente la atención, sobre todo porque – pese a que se trata de *prácticum* diferentes, ofertados en el primer y segundo año universitario –, su organización, tanto en la universidad como en las escuelas, depende de una misma coordinación. Esto, en principio, hace suponer que el estudiantado del magisterio no solo se enfrenta a centros de práctica aprobados e idóneos, sino también que – desde la propia institución formadora – los procesos de organización son conducidos de manera adecuada. Sin embargo, no se puede desconocer el hecho de que cada realidad es distinta y que, a pesar de los esfuerzos realizados por la universidad y los centros de práctica para evitar hechos que entorpezcan la formación de las futuras maestras y maestros, siempre van a existir factores que, de otra manera, afecten la dinámica del aprendizaje. Aun asumiendo este posible escenario, es preocupante que un elevado porcentaje de estudiantes de ambas titulaciones perciban que su institución formadora no cumple del todo sus expectativas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Específicamente, respecto del ítem “Organización y desarrollo general del *prácticum*”, un 37,3% del estudiantado del *Prácticum* I se siente “Nada satisfecho”, frente a un 12,6% de quienes realizaron el *Prácticum* II. Estas diferencias porcentuales también pueden observarse en el ítem “Apoyo/trato recibido en el centro de prácticas”, donde un 4,5% de los sujetos del *Prácticum* I seleccionaron la alternativa “Nada satisfecho”, mientras que solo un 1% de los y las aspirantes a docente del *Prácticum* II se inclinaron por esta opción. No obstante, se debe señalar que en este ítem se concentró el segundo grupo de porcentajes más altos de respuestas agrupadas en la opción “Muy satisfecho” (*Prácticum* I=55,5%; *Prácticum* II=60,2%).

El ítem “Orientación/apoyo recibido por el personal tutor de la facultad” contiene los índices más elevados en las desviaciones típicas de cada *prácticum*, lo cual se refleja en la distribución heterogénea de los porcentajes entre las cinco alternativas de respuesta. Por un lado, en el *Prácticum* I, un 14,5% del alumnado se encuentra “Nada satisfecho” con el rol desplegado por este agente y, en el otro extremo de la escala, un 16,4% se reconoce “Muy satisfecho”. En el *Prácticum* II, por otro lado, de los 103 sujetos encuestados, un 33% se inclinó por la opción “Nada satisfecho”, frente a un muy inferior 9,7% que se declara muy conforme con el apoyo recibido por el tutor universitario.

En tanto, el ítem “Orientación/ apoyo recibido por el profesorado colaborador”, al exhibir también altos índices en las desviaciones típicas de ambos *prácticum*, presenta un reparto desigual en los porcentajes de respuesta. Por ejemplo, un 9,1% de los sujetos del *Prácticum* I se encuentra “Más o menos satisfecho” con este aspecto de su experiencia práctica, frente a un 12,6% de los encuestados del *Prácticum* II. Pese a ello, se debe destacar que a este ítem corresponden los porcentajes mayoritarios de respuesta ubicados en la alternativa “Muy satisfecho”. En efecto, el 63,6% de los maestros y las maestras en formación del *Prácticum* I considera muy satisfactoria su relación con este agente, cifra muy cercana al 64,1% del estudiantado del *Prácticum* II.

Con estos hallazgos podemos concluir que, a pesar de que existe un reparto relativamente heterogéneo entre las alternativas de respuesta, los ítems relacionados con la orientación y el soporte recibido desde las escuelas, especialmente a través del profesorado colaborador, siguen concentrando los porcentajes más altos de satisfacción. Estos resultados, al ser muy similares a los obtenidos de las respuestas de estudiantes del grado de maestro de educación infantil, confirman –en un alto grado– la tendencia de una valoración positiva de las acciones gestionadas desde los centros de práctica, no así de las instituciones formadoras. Debido a esto, cabe la necesidad de evaluar en qué medida las universidades están cumpliendo con los objetivos del *prácticum* y, si en cierta parte, están delegando todo el peso de la formación del estudiantado de magisterio a las escuelas y profesores colaboradores.



Grado de acuerdo/desacuerdo en el grado de maestro en educación infantil

Tabla 4

Estadísticos descriptivos del criterio "Grado de acuerdo o desacuerdo para el grado de maestro en educación infantil"

Grado de maestro en educación infantil									
Aspectos relacionados con la aportación de los agentes del <i>prácticum</i> en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales									
Grado de acuerdo o desacuerdo (<i>Prácticum</i> I y <i>Prácticum</i> II)	El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.		Las actividades designadas por el profesorado colaborador del centro de prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales.		Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el <i>prácticum</i> .		Las reuniones con el personal tutor de la facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales.		Porcentaje
	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	
Totalmente en desacuerdo	0,0	3,0	1,8	7,9	8,9	8,9	40,2	31,7	
Bastante en desacuerdo	5,3	2,0	7,1	5,0	44,6	25,7	17,0	20,8	
Ni acuerdo ni desacuerdo	18,8	13,9	21,4	18,8	33,9	41,6	25,9	21,8	
Bastante de acuerdo	50,9	28,7	36,6	29,7	9,8	20,8	14,3	16,8	
Totalmente de acuerdo	25,0	52,5	33,0	38,6	2,7	3,0	2,7	8,9	
Media (X)	3,96	4,26	3,92	3,86	2,53	2,83	2,22	2,50	
Desviación Típica (D.T.)	0,810	0,976	0,997	1,217	0,890	0,960	1,198	1,331	

Los resultados obtenidos en esta [tabla 4](#) permiten apreciar una notoria diferencia entre las puntuaciones de ambos *prácticum*. Para comenzar, en el *Prácticum* I, los valores de las medias fluctúan entre un mínimo de 2,22 y un máximo de 3,96. La media más baja recayó sobre el cuarto ítem, relacionado con el aporte del personal tutor de la facultad en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales en los futuros y las futuras docentes. A este ítem corresponde también la desviación típica más elevada (1,198), con lo cual se puede afirmar que la evaluación de este agente presenta una mayor variabilidad y heterogeneidad en las respuestas expresadas por los estudiantes.

En tanto, el valor más alto de la media se encuentra en el primer ítem, el cual pretende evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo respecto de la labor del centro educativo como favorecedor de experiencias significativas que ayuden a movilizar competencias profesionales



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

en el estudiantado del magisterio. En este ítem es posible reconocer el índice de desviación típica más reducido (0,810), por lo tanto, no solo existe una menor dispersión en las respuestas, sino que también se produce un mayor nivel de consenso entre el alumnado del *Prácticum I* del grado de maestro en educación infantil.

Por otro lado, en el *Prácticum II*, las medias alcanzadas oscilan entre el valor 2,50 y 4,26, mientras que las desviaciones típicas se sitúan entre 0,960 y 1,331. Al revisar los ítems que corresponden a estas puntuaciones, se puede comprobar que el valor más bajo de la media, junto al índice más alto en la desviación típica, se posicionó en el cuarto ítem, referido a la contribución del personal tutor de la facultad. Esta información es indicativa de un menor acuerdo entre los maestros y las maestras en formación a la hora de valorar a este importante agente del *prácticum*.

Por último, el puntaje más alto de la media pertenece al primer ítem, cuyo valor en la desviación típica, al ser uno de los más bajos (0,976), permite confirmar la presencia de un reparto más homogéneo entre las respuestas emitidas. Sin embargo, la puntuación más baja en la desviación típica se encuentra en el tercer ítem (D.T.=0,960), enfocado a evaluar el papel de la universidad en la adquisición y desarrollo de competencias en el estudiantado de magisterio. Conviene destacar que este ítem posee una de las medias más descendidas (2,83), equivalente a futuros y futuras docentes que se encuentran bastante en desacuerdo con la participación de esta entidad durante su proceso de formación práctica.

Por su parte, la distribución porcentual de las respuestas seleccionadas por el grado de maestro en educación infantil revela que los ítems valorados por quienes realizaron el *Prácticum I* y el *Prácticum II* en el grado de maestro en educación infantil se encuentran caracterizados por una marcada heterogeneidad en las respuestas. Este hallazgo es compatible con los resultados de la tabla 6, pues los elevados puntajes obtenidos en las desviaciones típicas de cada *prácticum* (todos superiores a 0,800) son reflejo de un bajo acuerdo entre sus respectivos estudiantes. Sin embargo, desde un punto de vista comparativo, ambos *prácticum* poseen distribuciones porcentuales similares entre las alternativas de respuesta de algunos ítems, por lo cual, frente a determinados aspectos, todos los sujetos de esta titulación comparten opiniones.

En el primer ítem, donde se pretende valorar el grado de acuerdo o desacuerdo respecto al desempeño del centro educativo como espacio para potenciar competencias profesionales, un 25% de los sujetos del *Prácticum I* se expresa "Totalmente de acuerdo", frente a un 52,5% del *Prácticum II*. En contraposición a estos elevados porcentajes, la alternativa "Totalmente en desacuerdo" no fue seleccionada por ninguno del estudiantado del *Prácticum I*, mientras que solo un 3% de quienes realizaron el *Prácticum II* se inclinó por esta opción.

Para el segundo ítem, relacionado con la aportación de las actividades designadas por el profesorado colaborador del centro educativo, la distribución porcentual también es desigual entre las cinco alternativas de respuesta. Por un lado, en el *Prácticum I*, un 1,8% de los sujetos está "Totalmente en desacuerdo" con el desempeño de este agente; aunque un 36,6% se declara "Bastante de acuerdo". Este porcentaje es muy similar al exhibido por la alternativa "Totalmente de acuerdo", elegido por un 33% de los maestros y las maestras en formación. En el *Prácticum*



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

II, los porcentajes más altos de este ítem no solo están concentrados en las mismas alternativas del *Prácticum* I, sino que también presentan índices similares: “Bastante de acuerdo”, con un 29,7%; y “Totalmente de acuerdo”, con un 38,6%.

Una vez más, el alumnado del grado de maestro en educación infantil está de acuerdo en que, para adquirir y desarrollar habilidades necesarias para la enseñanza, los centros de práctica y los profesores colaboradores representan un soporte fundamental. Estos resultados se encuentran perfectamente alineados con los obtenidos respecto del grado de satisfacción, ya que ambos agentes recibieron altos porcentajes de aprobación. En este sentido, queda de manifiesto que el apoyo recibido por parte de las escuelas tendría más valor no solo por encauzar y facilitar el proceso de socialización docente del estudiantado de magisterio, sino también porque –en ese proceso y en todas las actividades realizadas– se movilizan importantes competencias profesionales del quehacer docente.

Por otra parte, en cuanto al tercer ítem, referente a la contribución de la universidad en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, la [tabla 4](#) deja en evidencia que al comparar la distribución porcentual de ambos *prácticum* existen valores iguales o similares en determinadas alternativas de respuesta. Este hallazgo viene a verificar lo señalado al comienzo del análisis de los porcentajes, pues en una primera revisión de los datos se advirtió cierta homogeneidad entre las respuestas de cada *prácticum*. Así, por ejemplo, tanto en el *Prácticum* I como en el *Prácticum* II, la opción “Totalmente en desacuerdo” alcanzó un 8,9% de la aprobación. En el otro extremo de la valoración, la alternativa “Totalmente de acuerdo” obtuvo un 2,7% en el *Prácticum* I y un 3% en el *Prácticum* II.

De igual manera, los porcentajes mayoritarios de respuestas del cuarto ítem –enfocado en la contribución del personal tutor de la facultad para el desarrollo de competencias profesionales en el alumnado de magisterio– se ubicaron en la opción “Totalmente en desacuerdo”, tanto para el *Prácticum* I como para el *Prácticum* II (40,2% y 31,7%, correspondientemente). A estos resultados le sigue la alternativa “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, con un 25,9% de aprobación por parte de estudiantes del *Prácticum* I y un 21,8% de los sujetos del *Prácticum* II. Por el contrario, la alternativa “Totalmente de acuerdo” agrupa los porcentajes más bajos en ambos *prácticum*, con un 2,7% para el *Prácticum* I y un 8,9% para el *Prácticum* II.

Si se analizan estos últimos hallazgos, resulta notorio que, nuevamente, el escenario de la universidad no estaría fortaleciendo el desarrollo de competencias profesionales. Concretamente, el estudiantado de este grado de magisterio percibe que los conocimientos teóricos y prácticos recibidos no contribuyen de manera significativa a su formación, al igual que las reuniones con el tutor o tutora. La interrogante está en, si realmente las instituciones de educación superior encargadas de la formación inicial docente no han orientado adecuadamente a sus estudiantes para que establezcan nexos entre la teoría y la práctica, o si los propios estudiantes –debido a la falta de experticia que supone estar en primer y segundo año de carrera– no han logrado llevarlo a cabo.

Sea cual sea la respuesta, la cuestión está en que la adquisición de competencias debería implicar un proceso paulatino; pero, a la vez, constante, donde tanto la universidades como



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

centros de práctica actúen de manera conjunta y sincronizada. Solo de esta manera los futuros y las futuras docentes percibirán que el *prácticum* tiene un sentido realmente significativo dentro del plan de formación, y que no solo se trata de un requisito, o de un mero trámite, para aprobar la titulación. Ante esta situación, no cabe duda de que la universidad tiene una gran responsabilidad, puesto que de ella emanan gran parte de los propósitos, objetivos, actividades y competencias definidas para el *prácticum*, por lo cual –como agente formadora– debería ser la primera en propiciar instancias de aprendizaje significativo para todo el alumnado de magisterio.

Grado de acuerdo/desacuerdo en el grado de maestro en educación primaria

La tabla que se presenta a continuación revela los hallazgos obtenidos de la muestra correspondiente al Grado de Maestro en Educación Primaria.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos del criterio "Grado de acuerdo o desacuerdo para el grado de maestro en educación primaria"

Grado de maestro en educación primaria									
Grado de acuerdo o desacuerdo (<i>Prácticum</i> I y <i>Prácticum</i> II)		Aspectos relacionados con la aportación de los agentes del <i>prácticum</i> en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales							
		El centro educativo proporcionó experiencias enriquecedoras para adquirir y desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza		Las actividades designadas por el profesorado colaborador del centro de prácticas favorecieron la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales		Los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en la universidad fueron útiles para adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales durante el <i>prácticum</i>		Las reuniones con el personal tutor de la facultad fueron beneficiosas para adquirir y desarrollar competencias profesionales	
		P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II	P.I	P.II
Porcentaje	Totalmente en desacuerdo	0,9	1,0	9,1	3,9	20,9	7,8	38,2	43,7
	Bastante en desacuerdo	11,8	2,9	10,9	11,7	39,1	36,9	19,1	15,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	23,6	7,8	11,8	9,7	25,5	42,7	22,7	25,2
	Bastante de acuerdo	32,7	43,7	36,4	35,9	13,6	10,7	12,7	11,7
	Totalmente de acuerdo	30,9	44,7	31,8	38,8	0,9	1,9	7,3	3,9
Media (X)		3,81	4,28	3,71	3,94	2,35	2,62	2,32	2,17
Desviación típica (D.T.)		1,036	0,809	1,273	1,145	0,990	0,853	1,299	1,222



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Las puntuaciones de la [tabla 5](#), en concreto aquellas que corresponden a las medias y a las desviaciones típicas, advierten sobre un grado de homogeneidad entre ambos *prácticum*. Así pues, mientras en el *Prácticum I* las medias comprenden valores entre 2,32 y 3,81, y las desviaciones típicas oscilan entre 0,990 y 1,299; en el *Prácticum II* estos índices son muy similares, con medias que fluctúan entre 2.17 y 4,28, y desviaciones típicas que se sitúan entre 0,809 y 1,222.

Tanto en el *Prácticum I* como en el *Prácticum II*, las puntuaciones más bajas de las medias recaen sobre el cuarto ítem, referido a la aportación del personal tutor de la facultad en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Asimismo, en este ítem se encuentran las puntuaciones más elevadas en las desviaciones típicas de ambos *prácticum*, por consiguiente, se puede comprobar que existe una mayor dispersión en las alternativas de respuesta seleccionadas por el estudiantado.

Por su parte, los valores de las medias más altos también recaen en el mismo ítem, específicamente en el primero, alusivo al potencial de las experiencias ofrecidas por el centro educativo como catalizadoras de competencias profesionales en estudiantes de magisterio. Sin embargo, solo en el *Prácticum II* este índice se encuentra relacionado con la puntuación más baja en la desviación típica, lo cual es indicativo de un mayor consenso entre este grupo de estudiantes. Para el *Prácticum I*, en tanto, el valor más bajo de la desviación típica está localizado en el tercer ítem (D.T.= 0,990), aunque también en este es posible advertir la segunda media más baja ($X=2,359$). Esta información revela no solo un bajo nivel de aceptación de los encuestados hacia la labor desempeñada por la universidad, sino también un alto consenso al momento de evaluarla.

En relación con la distribución porcentual, se puede señalar que las elecciones de estudiantes del *Prácticum I* y del *Prácticum II* se encuentran distribuidas heterogéneamente entre las cinco alternativas de respuesta de cada ítem. No obstante, al comparar dichos valores en ambos *prácticum*, es posible percibir una cierta similitud que confirma la idea de que las principales diferencias de opiniones se producen al interior de cada *prácticum*, pues los ítems –en general– presentan elevadas puntuaciones en las desviaciones típicas. Pese a ello, al momento de enfrentar las valoraciones de cada ítem entre los estudiantes del *Prácticum I* y el *Prácticum II*, los porcentajes minoritarios o mayoritarios de respuesta suelen ubicarse en las mismas alternativas de respuesta.

En el primer ítem, por ejemplo, los porcentajes mayoritarios de respuesta se concentran en las opciones “Bastante de acuerdo” (P.I=32,7%; P.II= 43,7%) y “Totalmente de acuerdo” (P.I= 30,9%; P.II= 44,7%). Por su parte, los menores índices se encuentran en la alternativa “Totalmente en desacuerdo”, seleccionada solo por un 0,9% de los sujetos del *Prácticum I* y un 1% del *Prácticum II*. Estos datos porcentuales permiten afirmar que un elevado número de estudiantes de esta titulación valora positivamente al centro educativo como promotor de experiencias enriquecedoras para su formación de maestro.

Una situación idéntica acaeció en el segundo ítem, pues las mayores cargas porcentuales recayeron en las alternativas “Bastante de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Mientras en el *Prácticum I* estas opciones alcanzaron un 36,4% y un 31,8% (respectivamente), en el *Prácticum II*





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

obtuvieron un 35,9% y un 38,8%. En el otro extremo, la valoración “Totalmente en desacuerdo” también obtuvo los porcentajes más bajos de consenso entre sujetos de ambos *prácticum*. Solo un 3,9% de estudiantes del *Prácticum* II eligió esta alternativa, frente a un 9,1% de los encuestados del *Prácticum* I.

Los resultados anteriormente descritos respecto del primer y segundo ítem muestran una marcada tendencia, entre el alumnado de este grado de magisterio –así como también del grado de maestro en educación infantil– a valorar positivamente las escuelas y al profesorado colaborador. Efectivamente, un elevado porcentaje de la muestra correspondiente al *Prácticum* I y al *Prácticum* II deja entrever, a partir de sus opiniones, que este escenario sí es un aporte significativo para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Nuevamente, se destaca el hecho de que los centros de práctica actúan como fuentes reales de aprendizaje, mientras que las universidades destacan por todo lo contrario.

Así pues, en el tercer ítem, los porcentajes inferiores de respuesta recaen, para ambos *prácticum*, en la opción “Totalmente de acuerdo”, con un 0,9% en el *Prácticum* I y un 1,9% en el *Prácticum* II. Por su parte, los valores porcentuales más elevados pertenecen a las alternativas de respuesta “Bastante en desacuerdo” (P.I=39,1%; P.II= 36,9%) y “Ni acuerdo ni desacuerdo” (P.I=25,5%; P.II= 42,7%). Si se relacionan todos estos datos, se puede afirmar que un gran número de estudiantes del grado de maestro en educación primaria no está de acuerdo, o no del todo, con que la universidad sea un aporte en la adquisición y desarrollo de competencias fundamentales para su formación docente.

Por otro lado, en el cuarto ítem también es posible advertir que los porcentajes minoritarios y mayoritarios de respuestas coinciden –tanto en el *Prácticum* I como en el *Prácticum* II– en las mismas alternativas de respuesta. En efecto, los porcentajes más altos se ubican en las alternativas “Totalmente en desacuerdo” y “Ni acuerdo ni desacuerdo”; mientras que los más bajos, en la opción “Totalmente de acuerdo”. Concretamente, en el *Prácticum* I los porcentajes superiores corresponden a un 38,2% y un 22,7%; en tanto, en el *Prácticum* II, a un 43,7% y 25,2% de los sujetos encuestados. Los porcentajes inferiores para el *Prácticum* I alcanzan un 7,3%; y para el *Prácticum* II, un 3,9%. Estos hallazgos permiten comprobar que este ítem, al igual que el anterior, no recibe mucha aprobación por parte de los aspirantes y las aspirantes a docente de esta titulación.

Estos resultados dejan en evidencia que, aun cuando se trata de *prácticum* distintos y que cada uno de ellos busca movilizar competencias adecuadas al nivel de sus estudiantes, la universidad y el profesorado tutor no contribuirían mayormente en este ámbito. La búsqueda está, entonces, en descubrir qué factores favorecen o dificultan, al interior de las instituciones de educación superior, un adecuado proceso de formación basado en competencias. En un principio, parece evidente que establecer nexos entre la teoría y la práctica, con el propósito de desarrollar competencias profesionales, tendría más sentido al interior de las escuelas y, por esta razón, el alumnado evaluaría mejor el trabajo realizado por las mismas. No obstante, las universidades adquieren esa misma responsabilidad, e inclusive una mayor, toda vez que deben proporcionar las bases teóricas y prácticas para un adecuado desempeño en los centros de práctica.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Discusión

El apoyo, la orientación y el trato recibidos de parte de los principales agentes del *prácticum* son esenciales en el desarrollo personal y profesional del estudiantado de magisterio. No obstante, este soporte no es suficiente, si no se complementa con la entrega de conocimientos y habilidades para que puedan desempeñarse con éxito en sus primeras experiencias docentes. Conocer, pues, en qué medida los centros de prácticas, la facultad, el profesorado colaborador y el personal tutor están contribuyendo a este propósito es imperioso, especialmente en el escenario actual de una formación por competencias, donde la calidad de las experiencias prácticas tiene un papel preponderante.

En los resultados de esta investigación, el estudiantado de los grados de magisterio comparte ciertas percepciones en torno a la labor ejercida por estos agentes. De manera general, se puede señalar que aquellos que realizaron el *Prácticum I* y el *Prácticum II* de los grados de maestro en educación infantil y maestro en educación primaria manifiestan altos grados de conformidad o acuerdo con las actividades y experiencias ofrecidas por los centros de prácticas y el profesorado colaborador para la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Por el contrario, el aporte de la universidad y del personal tutor de la facultad presentan los índices más bajos de aprobación.

Al contrastar estos resultados con los de otros estudios similares, es posible advertir que el centro de prácticas también es considerado como un promotor de experiencias que promueve la movilización de competencias. Al respecto, la investigación llevada a cabo por [A. Z. Saka y A. Saka \(2009\)](#), que pretendía conocer la opinión de los estudiantes del *Prácticum I* y el *Prácticum II* de Pedagogía en Ciencias y Pedagogía en Física de una universidad turca, respecto de los efectos de las prácticas en las escuelas para el desarrollo de habilidades, reveló que –para la mayoría de los futuros y las futuras docentes– las experiencias proporcionadas por los centros de práctica contribuían al desarrollo de competencias personales y profesionales. De la misma forma, el estudio de [Hascher et al. \(2004\)](#) señala que tanto el estudiantado de magisterio como sus profesores colaboradores consideran que las experiencias de campo (en las escuelas) son la mejor manera de adquirir conocimientos y habilidades como maestro.

Por su parte, la investigación de [Smith y Lev-Ari \(2005\)](#) dio a conocer que, si bien los maestros y las maestras en formación califican las experiencias prácticas en las escuelas como la mejor fuente de muchos aspectos del conocimiento profesional docente, la formación teórica y práctica otorgada por la universidad también ocupa un lugar importante en el desarrollo profesional. Junto a ello, estos estudiantes destacaron considerablemente el apoyo emocional y pedagógico recibido de sus tutores y profesores colaboradores durante la práctica. En esta misma línea, el estudio llevado a cabo por [Beck y Kosnik \(2002\)](#) demostró que gran parte del estudiantado de pedagogía asumía que la preparación ofrecida por las instituciones de formación docente tenía un alto impacto en su desarrollo profesional.

Los resultados de estos dos últimos estudios no concuerdan con los de la presente investigación, pues los sujetos encuestados no valoran de igual manera la formación recibida





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

en la universidad y los centros de prácticas. Son las escuelas y sus profesores colaboradores los que acogen los porcentajes más elevados de aprobación en torno a la gestión que realizan para que puedan adquirir y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes imprescindibles para la enseñanza. En el otro extremo, como se ha indicado, las actuaciones de la universidad y el personal tutor –en pro de su formación como maestros y maestras– no son apreciadas de manera favorable.

Esta marcada diferencia al momento de evaluar positivamente un contexto u otro (escuela y universidad) puede explicarse, siguiendo a [Liston, Whitcomb y Borko \(2006\)](#), por el hecho de que los futuros y los nuevos profesores sienten que los programas de formación del profesorado no los preparan adecuadamente para las tareas específicas que deben cumplir en las escuelas. El argumento más recurrente, de acuerdo con los autores, es que estos programas dedican más atención a la teoría y no lo suficiente a la enseñanza de habilidades prácticas. Por este motivo, es habitual que el estudiantado de magisterio vea en las escuelas, y en cada uno de sus factores y participantes, un espacio que le garantizará experiencias y actividades idóneas para enfrentarse con éxito a los primeros retos del proceso enseñanza-aprendizaje. El desafío se encuentra, entonces, en encontrar un equilibrio entre la teoría y la práctica.

Conclusiones

En general, no existen diferencias significativas entre el alumnado de ambos grados de magisterio –y sus respectivos *prácticum*– al momento de valorar la organización de las prácticas y el apoyo, trato y orientación recibido por sus principales agentes. Si bien existe un reparto heterogéneo entre las alternativas de respuesta para cada aspecto a evaluar, los porcentajes más altos de satisfacción se encuentran en el papel del profesorado colaborador de prácticas y del centro educativo. Por el contrario, el desempeño del personal tutor de la facultad –como guía y soporte durante este proceso– así como la organización general del *prácticum*, son las áreas peor evaluadas por los maestros y maestras en formación.

Considerando estos resultados y el de otras investigaciones, se puede advertir que las valoraciones de estudiantes de los grados de magisterio hacia los agentes del *prácticum* tienden a ser más positivas cuando los aspectos organizativos de las prácticas son considerados satisfactorios. Esto lleva a concluir que una correcta organización del *prácticum*, cuyos lineamientos proceden fundamentalmente de la universidad, puede influir de manera positiva en el desempeño de sus agentes y, por ende, en la percepción que de éste tengan los futuros maestros.

En cuanto al grado de acuerdo o desacuerdo sobre el aporte de los agentes del *prácticum* en la movilización de competencias profesionales necesarias para la enseñanza, los hallazgos de este estudio revelan que el estudiantado del *Prácticum I* y el *Prácticum II* de ambos grados de magisterio concuerdan en evaluar positivamente las actividades y experiencias ofrecidas por el centro educativo y el profesorado colaborador. Asimismo, coinciden en otorgar los porcentajes más bajos de aprobación a la gestión realizada por la universidad y sus tutores en pro de su formación como maestros.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Si se comparan estos resultados con los obtenidos en la medición del grado de satisfacción del estudiantado con la organización del *prácticum* y el soporte recibido de sus principales agentes, se puede comprobar que existe una marcada tendencia a percibir que la institución formadora (universidad) y su agente más representativo (tutor) no responden a las demandas de apoyo emocional, profesional y pedagógico indispensables para sortear con éxito esta etapa. Por el contrario, los centros de práctica y el profesorado colaborador no solo son vistos como las principales fuentes de orientación y soporte durante el *prácticum*, sino también como referentes para adquirir y desarrollar competencias profesionales.

De lo anterior se puede colegir que el estudiantado de magisterio percibe que la universidad y sus formadores están desatendiendo las exigencias y las expectativas de lo que debería ser un buen *prácticum*, tanto en lo que respecta a su organización como a la calidad de las experiencias de aprendizaje. Este hecho, sin embargo, trasciende la esfera del *prácticum*, puesto que el alumnado de ambos grados de magisterio no están de acuerdo en que los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la universidad sean de utilidad para adquirir y desarrollar competencias profesionales durante su experiencia práctica. Debido a esto, no es de extrañar que conciban el *prácticum* como un contexto clave para aprender y potenciar sus habilidades pedagógicas.

Los actuales programas de formación inicial docente conviven constantemente con el reto de lograr que el alumnado de pedagogía establezca relaciones de sentido entre los contextos reales de enseñanza y los conocimientos conceptuales que han aprendido. El *prácticum*, por el momento, parece ser el único espacio que asegura el cumplimiento de esta necesaria condición. Producto de ello, ha ido adquiriendo –cada vez más– un lugar preponderante dentro del desarrollo personal y profesional de los maestros y las maestras en formación. Sin embargo, no se desconoce la necesidad de que todos los componentes de los planes de estudios formadores de docentes estén orientados a promover experiencias significativas. Ciertamente, no se puede delegar todo el peso de una formación integral a las prácticas desarrolladas en las escuelas.

No obstante, a este planteamiento también deben adherirse los sectores políticos encargados de los sistemas formativos y universitarios de cada país. Los esfuerzos individuales de las instituciones de educación superior pueden resultar, a veces, de poco alcance, tanto por cuestiones organizativas como de recursos. Por este motivo, es preciso contar con un apoyo gubernamental que responda a estas necesidades y que, a su vez, establezca lineamientos legales que unifiquen criterios en torno a la formación práctica de todos los futuros profesionales, muy especialmente de los aspirantes y las aspirantes a docentes.

De esta manera, cabría plantear la posibilidad de que las Consejerías de Educación, las Secretarías Ministeriales de Educación o el Ministerio de Educación supervisaran la labor ejercida por las instituciones formadoras de docentes y los centros de práctica, especialmente en lo que respecta a la idoneidad de personal tutor y profesorado colaborador.

En el sistema universitario español, por ejemplo, se han puesto en marcha ciertos dispositivos tendentes a reconocer el valor del *prácticum* no solo desde un punto de vista formativo, sino también desde una dimensión legal. El esfuerzo, sin embargo, no ha sido





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

suficiente, pues aún existen ciertos aspectos perfectibles (como los revelados en este estudio) que necesitan una pronta solución. Por esta razón, resulta indispensable que todos los sectores y actores involucrados desarrollen un trabajo mancomunado para lograr que este escenario se transforme en un espacio ideal de aprendizaje para todo el estudiantado de magisterio.

Un primer paso, no obstante, se encuentra en la realización de más estudios que den cuenta de las actuales fortalezas y debilidades de las experiencias prácticas diseñadas por la universidad y los centros educativos. Concretamente, la presente investigación, más allá de mostrar una radiografía de las opiniones de los futuros y las futuras docentes respecto del *prácticum*, pretende generar instancias de análisis y reflexión orientadas a la búsqueda de mejoras significativas. De todas maneras, y para que dichas transformaciones tengan un real alcance e impacto, sería interesante considerar la opinión de otros agentes involucrados, tales como el personal tutor de la facultad y el profesorado colaborador del centro de prácticas, utilizando, para ello, tanto técnicas cualitativas y como cuantitativas.

Efectivamente, y aunque la percepción de los maestros y las maestras en formación es clave para conocer la realidad del *prácticum*, pues son sus principales protagonistas, no se puede desconocer el hecho de que la mirada de otros actores puede aportar más y mejores antecedentes. No cabe duda de que las opiniones que se emitan desde el contexto de la universidad y de las escuelas revelarán un panorama más amplio y menos sesgado de los aciertos y las necesidades del *prácticum*, lo cual –como consecuencia– puede conducir a replantear no solo las funciones de tutores y profesores colaboradores, sino también a evaluar y redefinir los modelos más recientes de la formación práctica universitaria.

Referencias

- Alred, G. y Garvey, B. (2000). Learning to Produce Knowledge: The Contribution of Mentoring [Aprender a producir conocimiento: la contribución de la tutoría]. *Mentoring & Tutoring*, 8(3), 261-271. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/713685529>
- Barquín, J. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3271610520.pdf?documentId=0901e72b812598b7>
- Beck, C. y Kosnik, C. (2002). Professors and the Practicum: Involvement of University Faculty in Preservice Practicum Supervision [Los profesores y el Prácticum: Participación de la Facultad Universitaria en la supervisión del Prácticum de Pregrado]. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053001002>
- Cabrerizo, J., Rubio, M. J. y Castillo, S. (2010). *El prácticum en los grados de pedagogía, de magisterio y de educación social*. Madrid: Pearson Educación.
- Castilla, M. T. (2005). El *prácticum* de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed, L. Iglesias, M. Muradás y M. Zabalza (Coord.), *El prácticum en el nuevo*



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

contexto del espacio europeo de educación superior (pp. 281-295). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (enero-abril, 2011). La tutoría en el *prácticum*: Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf
- Clift, R. y Brady, P. (2005). Research on Methods Courses and Field Experiences [La investigación en los cursos de métodos y las experiencias de campo]. En M. Cochran-Smith y K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* [Estudiando la formación del profesorado: Informe del Panel AERA sobre la Investigación y la Formación Docente] (pp. 309-424). Mahwah, NJ: American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum.
- Coiduras, J. L., Gervais, C. y Correa, E. (2009). El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El *prácticum* en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado. *Educar*, 44, 11-29. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/104/91>
- De Miguel, J. M. (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219255665.pdf
- García, E. (2006). Prácticas externas. En J. M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp. 103-132). Madrid: Alianza.
- Gavari, E. (2006). El *prácticum* en el espacio europeo de educación superior. En E. de Lara y J. Quintanal (Coord.), *El prácticum en las titulaciones de educación: Reflexiones y experiencias* (pp. 83-92). Madrid: Dykinson.
- González, M. (2001). ¿Qué se aprende en el *prácticum*? ¿Qué hemos aprendido sobre el *prácticum*? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 61-97). Lugo: Unicopia.
- González, M. y Fuentes, E. J. (enero-abril, 2011). El *prácticum* en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Hascher, T., Cocard, Y., y Moser, P. (2004). Forget About Theory Practice is All? Student Teacher's Learning in Practicum [¿Olvidar la teoría práctica es suficiente? El aprendizaje del aspirante a maestro en el Prácticum]. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1354060042000304800>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Latorre, M. J., Pérez, M. P. y Blanco, F. J. (abril, 2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en educación primaria y en educación física. Un estudio comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 85-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015332007.pdf>
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity [Un enfoque cuantitativo sobre validez de contenido]. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lázaro, Á. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En V. Álvarez y Á. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 249-281). Arjona: Aljibe.
- León, M. J. y López, M. C. (2006). El *prácticum* en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_22.pdf
- Liston, D., Whitcomb, J. y Borko, H. (setiembre-octubre, 2006). Too Little or too Much: Teacher Preparation and the First Years of Teaching [Muy poco o demasiado: Preparación del maestro y los primeros años de enseñanza]. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351-358. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487106291976>
- Martín, A. (2008). *Cómo mejorar el practicum de educación social*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Martínez, E. y Raposo, M. (enero-abril, 2011). Funciones generales de la tutoría en el *practicum*: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_07.pdf
- Mayor, C. (Ed.). (2001). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Mendoza, M. (2013). *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de los grados de magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de sus estudiantes* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/20566/1/T34368.pdf>
- Molina, E. (Dir.). (2004). La mejora del *practicum*, esfuerzo de colaboración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-31. Recuperado <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/567/56780205.pdf&chrome=true>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G. y Russel, A. (2000). Under Stress: The Concerns and Coping Strategies of Teacher Education Students [Bajo Estrés: Las Preocupaciones y Estrategias de adaptación de los estudiantes aspirantes a maestro]. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/713667267>
- Saka, A. Z. y Saka, A. (2009). Student's Teachers' Views About Effects of School Practice on Development of their Professional Skills [Puntos de vista de los maestros en formación inicial acerca de los efectos de la Escuela Práctica en el desarrollo de sus competencias profesionales]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1597-1604. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.281>
- Sánchez, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el EEES*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Shkedi, A. y Laron, D. (2004). Between Idealism and Pragmatism: A Case Study of Student Teacher's Pedagogical Development [Entre el idealismo y el pragmatismo: Estudio de caso del desarrollo pedagógico de un aspirante a maestro]. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 693-711. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.006>
- Smith, K. y Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in preservice teacher education: the voice of the students [El lugar del prácticum en la formación inicial docente: la voz de los estudiantes]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13598660500286333>
- Spooner, M., Flowers, C., Lambert, R. y Algozzine, B. (2008). Is More Really Better? Examining Perceived Benefits of an Extended Student Teaching Experience [¿Más es realmente mejor? Examinando los beneficios percibidos de la experiencia docente extendida de un estudiante]. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(6), 263-270. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.81.6.263-270>
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A. y Pearson, C. A. (2002). 'Am I Doing What I am Supposed to be Doing?': Mentoring Novice Teachers Through the Uncertainties and Challenges of Their First year of Teaching [¿Estoy haciendo lo que se supone que debo hacer?: Tutorizando maestros novatos a través de las incertidumbres y los desafíos de su primer año de enseñanza]. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 71-81. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13611260220133162>
- Timošćuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student Teachers' Professional Identity [Identidad Profesional de los aspirantes a maestro]. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Wilson, G. y L' Anson, J. (2006). Reframing the Practicum. Constructing Performative Space in Initial Teacher Education [Replanteando el Practicum. La construcción del espacio





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

performativo en la formación inicial del profesorado]. *Teaching and Teacher education*, 22(3), 353-361. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.006>

Yunus, M., Hashim, H., Ishak, N. y Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL Pre-service Teachers' Teaching Experiences and Challenges Via Post-Practicum Reflections Forms [Entendiendo las experiencias de enseñanza de los aspirantes a maestros de pregrado y los desafíos de las formas reflexivas posteriores al *prácticum* en la enseñanza del inglés como segunda lengua (TESL)]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.224>

Zabalza, M. A. (1998). El practicum en la formación de los maestros. En A., Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2006). El *practicum* y la formación del profesorado: Balance y propuestas para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Coord.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: Políticas y prácticas* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.

Zabalza, M. A. (2009). *Prácticum* y formación: ¿En qué puede formar el *practicum*? En M. Raposo, M. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coord.), *El practicum más allá del empleo: Formación vs. Training*, (pp. 45-65). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Zabalza, M. A. (enero-abril, 2011). El *practicum* en la formación universitaria. Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Zabalza, M. A. y Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 58(2), 247-267.



Cómo citar este artículo en APA:

Mendoza-Lira, M. (setiembre-diciembre, 2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

