



COMPETENCIAS PROFESIONALES MOVILIZADAS EN EL PRÁCTICUM: PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PROFESSIONAL SKILLS APPLIED IN THE PRACTICUM: PRE-SERVICE PRIMARY
SCHOOL TEACHER STUDENT PERCEPTIONS

Volumen 14, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp. 1-24

Este número se publicó el 30 de setiembre de 2014

Michelle Mendoza Lira
Carmen Gloria Covarrubias Apablaza

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



COMPETENCIAS PROFESIONALES MOVILIZADAS EN EL PRÁCTICUM: PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PROFESSIONAL SKILLS APPLIED IN THE PRACTICUM: PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHER STUDENT PERCEPTIONS

Michelle Mendoza Lira¹

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza²

Resumen: Este artículo revela los resultados de un estudio transeccional descriptivo de enfoque cuantitativo, cuyo objetivo fundamental es conocer la visión del estudiantado del grado de Maestro en Educación Primaria de una universidad pública de Madrid, respecto de las competencias profesionales que adquieren y desarrollan gracias al Practicum. Para obtener esta información, se diseñó y validó un cuestionario dirigido al estudiantado de esa titulación, el cual fue respondido por 213 sujetos. Los hallazgos revelan, de manera general, que el Practicum ayuda a fortalecer la dimensión personal mediante la adquisición y desarrollo de competencias reflexivas y otras particulares de cada estudiante para su desempeño profesional. No obstante, al catalizar la socialización docente para la movilización de competencias participativas, la contribución del Practicum es insuficiente. Estos resultados no solo describen una parte de la realidad de éste en el contexto estudiado, sino también promueven la búsqueda de soluciones y opciones, por parte de las instituciones formadoras de maestros y maestras, así como los centros de práctica, para lograr que este componente formativo se transforme en un espacio ideal donde se activen todas las competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

Palabras clave: ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, PRACTICUM, COMPETENCIAS PROFESIONALES, EDUCACIÓN SUPERIOR, ESPAÑA

Abstract: This article reveals the results of a descriptive transactional approach, and using quantitative methodology, whose main objective is to know the vision of the students of Minor degree in Elementary Education at a public university in Madrid with regard to professional skills that they acquire and develop by the Practicum. To obtain this information, we designed and validated a questionnaire for students of this degree, which was answered by 213 subjects. The findings reveal, in general, that the Practicum helps future teachers to strengthen their personal dimension through the acquisition and development of reflective and personal skills. However, when catalyzing teaching socialization for mobilizing participatory skills, Practicum's contribution is insufficient. These results not only describe a part of the reality of the Practicum in the context studied, but also promote the search for solutions and alternatives, by teacher training institutions and practice centers, to ensure that this training component turns into an ideal space where future teachers activate all the professional skills needed for teaching.

Keywords: EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, INITIAL TEACHER TRAINING, PRACTICUM, PROFESSIONAL COMPETENCIES, HIGHER EDUCATION, SPAIN

¹ Académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. Doctora en Educación. Dirección electrónica: mmendozal@uautonoma.cl

² Académica del Programa de Formación Fundamental de la Universidad de Talca. Doctora en Educación. Dirección electrónica: cacovarrubias@utalca.cl

Artículo recibido: 21 de enero, 2014

Devuelto para corrección: 22 de abril, 2014

Aprobado: 31 de julio, 2014

1. Introducción

El sistema universitario español, con el propósito de responder a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, ha desplegado una serie de acciones que buscan mejorar la calidad de su formación a través de nuevas fórmulas que otorguen un real protagonismo al alumnado en su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, una de las apuestas más significativas es la incorporación de currículos basados en competencias, por medio de los cuales se pretende que los y las profesionales en formación estén preparados para desempeñar su labor en una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

En este contexto, el Prácticum,³ como nexo ineludible entre el mundo académico y el mundo laboral, ocupa un lugar destacado en la adquisición y desarrollo de las competencias transversales y específicas de cada titulación, pues sitúa al estudiantado en entornos y condiciones reales de la profesión que desempeñarán. La formación inicial del profesorado, en este sentido, no ha estado ajena a la construcción de un nuevo currículo adaptado a la convergencia europea. Por esta razón, no solo ha asumido una formación por competencias, sino que también ha ampliado significativamente los períodos de prácticas en centros escolares, a fin de que los y las estudiantes de pedagogía adquieran todas las habilidades necesarias para la enseñanza.

Sin embargo, la revisión de la bibliografía especializada deja entrever que el Prácticum, aun cuando se trate de un componente más dentro del currículum formativo, no solo fomenta las competencias transversales y específicas de la profesión, definidas en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio, sino que también aporta otras competencias docentes que solo pueden adquirirse desde su potencial práctico. Pareciera ser que en él se movilizan una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que no se adquieren o desarrollan del todo con la exclusiva formación académica otorgada por la Universidad. Así pues, el encuentro del alumnado 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 realizar una investigación que dé cuenta, a partir del punto de vista de los y las estudiantes de los Grados de Magisterio, de las competencias que se movilizan o se deben movilizar en este

³ En el contexto español, el Prácticum abarca no solo la práctica en el centro educativo, sino también las tutorías, seminarios y trabajos de la Facultad.

período, de acuerdo con los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido, la relevancia de esta investigación radica en explorar un tema que, si bien ha sido estudiado en los últimos años, ofrece una interesante perspectiva en cuanto a conocer, desde la óptica de sus principales protagonistas, cuáles son las competencias involucradas en el Prácticum y cómo estas contribuyen a la formación de maestros y maestras competentes. ¿Quiénes mejor que los y las estudiantes pueden dar cuenta directa de si el actual modelo educativo promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior está respondiendo a las expectativas provenientes del contexto académico y profesional?

2. Antecedentes

La adhesión del Estado Español a la Unión Europea ha traído consigo importantes cambios en su sistema político, económico, social y educativo, siendo este último en el que se han evidenciado las reformas más significativas (Rodicio e Iglesias, 2011). El ámbito universitario es, sin lugar a dudas, el modelo insigne de esta transformación que se inicia a partir de la Carta Magna de las Universidades Europeas (1988), seguida de las declaraciones de La Sorbona (1998), Bolonia (1999) y otras posteriores, y que ha desembocado en lo que se conoce como el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES).

La creación de este nuevo escenario ha significado para España, al igual que para todos los miembros de la Unión Europea, un proceso de convergencia que no solo ha modificado la estructura de su sistema universitario, enfocado en la armonización de las universidades a rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior (Jacobs y Van der Ploeg, 2006), sino también su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto último supone el paso de un modelo educativo basado en las clases magistrales y la reproducción de contenidos, a otro donde el verdadero protagonista del aprendizaje es el alumno (De la Calle, 2004).

Sin embargo, tal como señalan De Juanas y Fernández (2008) y Rodríguez (2007), es la adopción de una enseñanza basada en competencias la que se ha plasmado como uno de los ejes centrales en la reconfiguración del sistema educativo europeo y, por ende, del español. Esta perspectiva educativa, en consonancia con el protagonismo delegado a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pone el acento en la necesidad de desarticular las brechas entre el mundo académico y el mundo profesional

(Tejada, 2006), a fin de que los estudiantes alcancen un nivel de desarrollo que les permita desempeñarse satisfactoriamente a lo largo de toda su vida laboral.

Ante estos nuevos retos educativos, la Universidad se ha visto obligada a establecer canales de diálogo con los futuros empleadores, pues las conexiones entre las realidades laborales y académicas son fundamentales para la adquisición de las competencias (Castilla, 2005). De ahí que el Prácticum, dado su carácter de puente entre ambos contextos, se configura como un escenario ideal para responder a las actuales demandas sociales, las cuales –en un entorno cada vez más competitivo- hacen referencia a la necesidad de contar con profesionales que posean destrezas, capacidades y aptitudes que satisfagan las amplias necesidades del campo laboral. Como consecuencia, los sistemas de educación superior en Europa han tenido el desafío de diseñar planes de estudio donde el Prácticum cumpla con este cometido.

Tales replanteamientos y retos en los estudios universitarios españoles incluyen, evidentemente, los relativos a la formación de maestros (Bolívar, 2007). De acuerdo con Coiduras, Gervais y Correa (2009, p. 11), el diseño de los planes de estudio para las nuevas titulaciones de grado de magisterio "constituye, debido a su carácter profesionalizador basado en competencias y la ampliación de los estudios a cuatro cursos, una oportunidad para las facultades de educación de mejora de la calidad de la formación inicial de maestros". Dichas competencias, al igual que en el resto de las titulaciones, han sido definidas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y utilizadas en los Libros Blancos, cuya elaboración ha estado a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

El Libro Blanco del título de grado de magisterio, en sus volúmenes 1 y 2, muestra el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, con el objetivo de diseñar los títulos de los grados de maestro en Educación Infantil y maestro en Educación Primaria, adaptados al EEES. En él es posible advertir tanto las competencias transversales (genéricas) a todas las titulaciones, como los dos tipos de competencias específicas de formación disciplinar y profesional de los maestros (aquellas comunes a todos los perfiles de maestro y otras específicas de cada perfil/titulación). Por otro lado, se encuentran los objetivos del título de grado de magisterio y otros datos relevantes para la futura formación profesional (ANECA, 2004).

A pesar de la interesante propuesta curricular del Libro Blanco para las actuales titulaciones de grado de magisterio, no existe una formulación explícita de competencias

para el Prácticum, aunque, como ya se ha advertido, de acuerdo con el marco fijado por el EEES, la formación práctica de los estudiantes universitarios es uno de los ámbitos fundamentales en los nuevos planes de estudio de todas las titulaciones (González y Hevia, 2011). Según Tejada (2006), esta ausencia puede deberse, entre otras razones, a la dificultad de proponer un modelo competencial que resuelva las exigencias del Prácticum. Estas exigencias, no obstante, no pueden llevar a desconocer que el Prácticum reporta una serie de beneficios para el desarrollo personal y profesional de los aspirantes a maestros.

Al respecto, la bibliografía especializada de los últimos años revela un amplio consenso respecto del Prácticum como pieza clave en la preparación integral de los futuros maestros en aspectos pedagógicos, disciplinarios, interpersonales, entre otros (Carless y Prodan, 2003; Hastings, 2004; Haverback y Parault, 2011; Hong, 2010). Asimismo, los especialistas concuerdan en el hecho de que el Prácticum se perfila como un escenario sumamente eficaz en la construcción, adquisición y movilización de competencias transversales y específicas necesarias para la profesión docente (Coiduras, Gervais y Correa, 2009; Leshem y Bar-Hama, 2008; Muradás y Porta, 2007; Zabalza, 2001).

No obstante, como ya se ha señalado, en el Libro Blanco de las Titulaciones de Magisterio no existen competencias específicas para este componente. Esta omisión conduce no solo a replantear el actual vínculo entre el Prácticum de Magisterio y el desarrollo de competencias en la formación universitaria, sino también a dilucidar las competencias que definen este componente formativo. Para ello, se propone una investigación empírica basada en la opinión de los estudiantes de los grados de maestro en Educación Primaria respecto del Prácticum como catalizador de competencias profesionales necesarias para la enseñanza.

3. Objetivos de la investigación

A partir de los antecedentes descritos anteriormente, ha surgido –como objetivo general- conocer la percepción del estudiantado de los grados de maestro en Educación Primaria acerca de la contribución del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales necesarias para la enseñanza. De este objetivo, se desprenden dos objetivos específicos: el primero de ellos apunta a describir las valoraciones de los y las estudiantes respecto de la aportación del Prácticum en la

adquisición y desarrollo de las dimensiones competenciales necesarias para la enseñanza; el segundo objetivo, en tanto, está enfocado en identificar las dimensiones competenciales y las competencias profesionales específicas que presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los y las estudiantes.

4. Consideraciones teóricas

4.1 Competencias profesionales necesarias para la enseñanza

El concepto de competencia profesional abarca, de acuerdo con Rosales (2010), un significado más amplio desde el ámbito de la enseñanza. Así pues, mientras en la formación profesional se entiende como la capacidad para realizar de manera eficaz determinadas tareas vinculadas a una profesión, en la esfera educativa comprende, además, la integración social de la persona y su desarrollo global. Este planteamiento coincide con el de Cano (2005, p. 18), quien afirma que el actual discurso de las competencias docentes posee una visión amplia, desde la cual la formación profesional se fundamenta en un "modelo práctico reflexivo y se vincula a la profesionalización entendida desde un paradigma integrador y abierto que se centra en la reflexión en la acción".

Desde este modelo, los programas de formación inicial y permanente del profesorado deben procurar que los maestros en formación y en activo adquieran y movilicen todas las competencias necesarias para el desarrollo exitoso de su profesión (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler y Shaver, 2005; Pérez, M^a J., 2005). Sin embargo, ese propósito no está exento de dificultades. Tal como señalan Koster, Brekelmans, Korthagen y Wubbels (2005), gran parte de las críticas a una formación del profesorado desde el enfoque competencial apuntan a que los listados de competencias no logran eliminar la complejidad e imprevisibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, también se cuestiona la validez y viabilidad de los sistemas de evaluaciones de las competencias, entre otros aspectos.

A estos juicios negativos, Perrenoud (2001) agrega que en muchos programas de formación inicial docente no se realiza un adecuado análisis de las competencias y de los recursos necesarios para la preparación de los futuros profesores, lo que conduce a una limitada formación profesional enfocada exclusivamente en los saberes y principios pedagógicos/didácticos que debieran poseer. Ante esta situación, el autor plantea la necesidad de "identificar *el conjunto* de las competencias y de los recursos que obran en

las prácticas profesionales y escoger de manera estratégica las que importa comenzar a constituir en la formación de practicantes reflexivos" (p. 7).

Pese a las debilidades y desafíos de la formación profesional por competencias, especialmente aquellas que se presentan en el contexto de la formación del profesorado, la bibliografía ha revelado que, desde sus orígenes hasta hoy, su aceptación y popularidad han ido en aumento. En la década de los noventa, por ejemplo, Whitty y Willmott (1991, p. 317) ya destacaban algunas ventajas de este enfoque: "1) desmitificación de la formación del profesorado; 2) un papel más claro de las escuelas/universidades en el proceso de formación; 3) una mayor confianza de los empleadores respecto de aquello que pueden hacer los profesores principiantes y 4) objetivos más claros para los estudiantes".

En la actualidad, el creciente interés por este enfoque no ha mermado, hasta el punto de ser adoptado por muchos sistemas educativos encargados de la formación inicial y permanente del profesorado. Junto con ello, es posible advertir, entre la bibliografía especializada, numerosas investigaciones y tratados que abordan el tema de las competencias tanto a nivel general como relacionado concretamente con la formación docente. En este último aspecto, la revisión de diversos estudios revela la existencia de numerosas propuestas descriptivas en torno a las competencias profesionales que deben adquirir los docentes en formación y en activo.

Dichas competencias, emanadas principalmente del análisis de las distintas funciones, roles y tareas que demanda la profesión docente, tienen por objetivo favorecer actuaciones eficaces en cada una de las etapas de la intervención educativa. Por otro lado y en muchos casos, se exponen como opciones al diseñar, planificar y ejecutar programas de formación docente, en su nivel inicial y en el permanente. En este sentido, cabe destacar lo señalado por Marchesi (2007, p. 37), quien apoya la idea de que las competencias de los profesores "no se adquieren ni se manifiestan de manera plena al comienzo de la vida profesional del docente, sino que se desarrollan, se completan o se deterioran a lo largo de su vida laboral".

De ahí la importancia de replantear constantemente las competencias profesionales requeridas para la enseñanza, pues su carácter dinámico, así como el de la labor docente, requieren innovaciones a la luz de las exigencias y los cambios sociales. Conocer, en definitiva, algunas de estas competencias, puede transformarse en un primer

paso para la búsqueda de mejores opciones formativas que satisfagan la urgencia de contar con profesores que sepan dar respuesta a las necesidades educativas.

5. Metodología

5.1. Tipo de estudio

Se llevó a cabo una investigación no experimental cuantitativa, en la cual no se manipularon deliberadamente los fenómenos, sino que fueron observados en su ambiente natural para luego 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 fenómenos y analizar su incidencia en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

5.2. Participantes

La muestra del estudio está conformada por 213 estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria de una universidad pública de la Comunidad Autónoma de Madrid. De esta muestra, 110 participantes realizaron el Prácticum I, mientras que 103, el Prácticum II. Para la selección de los sujetos se optó por un muestreo no probabilístico, basado en el consentimiento del alumnado para participar.

5.3. Instrumento de recogida de información

Para recoger información relevante que responda a los objetivos del estudio, previamente se diseñó y validó estadísticamente un instrumento *ad hoc* que lleva por título "*Competencias profesionales en el Prácticum de los grados de magisterio*", y consta –además de las variables de identificación– de 34 ítems, agrupados en 7 factores (Ver anexo). Dichos ítems corresponden a competencias docentes que deben ser valoradas por los y las estudiantes del grado de maestro en Educación Primaria, en cuanto al grado en el cual el Prácticum les ayudó a adquirirlas y a desarrollarlas.

Para la elaboración de dicho cuestionario, en una fase inicial se procedió a especificar cada una de las variables que lo conformarían. Con este propósito, se llevó a cabo una amplia revisión y análisis de la bibliografía especializada en el ámbito del Prácticum y las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Este primer estudio dio como resultado el establecimiento de 3 partes, correspondientes a las siguientes variables: 1) Características sociodemográficas del encuestado; 2) Información

relativa a aspectos organizativos del Prácticum; y 3) Valoración del Prácticum en cuanto a su aporte en la movilización de competencias profesionales para la enseñanza.

Por medio de las 2 primeras variables, de carácter mucho más amplio, se busca recoger los datos de identificación de los encuestados e información general sobre el Prácticum. En tanto, con la tercera variable se pretende extraer gran parte de la información relacionada con las competencias que los maestros y las maestras en formación catalizan gracias al Prácticum. Para obtener estos datos, los estudiantes deben valorar en qué medida esta instancia práctica les ha brindado la posibilidad de movilizar una serie de habilidades profesionales.

Una vez definidas las variables idóneas al propósito del cuestionario, se elaboró un extenso banco de ítems, basado en la revisión bibliográfica que forma parte de esta investigación. Asimismo, se determinó el formato de cada variable y de sus reactivos, y el tipo de respuesta que debe otorgar la población encuestada. Cabe destacar que para validar el cuestionario se llevó a cabo una prueba piloto con una muestra de 211 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación de una universidad pública de Madrid (distinta a la que formó parte central de este estudio). El formato de respuesta utilizado para la tercera parte del cuestionario (foco de esta investigación) fue una escala tipo Likert con 5 categorías: (1) Nada; (2) Poco; (3) Algo; (4) Bastante y (5) Mucho.

Las técnicas estadísticas para llevar a cabo la validación de constructo del instrumento de recogida de datos, han sido el análisis factorial exploratorio y el índice de consistencia interna alfa de Cronbach. La primera técnica estadística reveló la presencia de 7 dimensiones, a saber: "*Competencias metodológicas*", "*Competencias técnicas*", "*Competencias participativas*", "*Competencias personales*", "*Competencias reflexivas*", "*Competencias sociales*" y "*Competencias de implicación*". En tanto, la segunda técnica arrojó un índice de confiabilidad de 0,930, el cual excede el valor mínimo de 0,70 para determinar la confiabilidad de la prueba (DeVellis, 2003; Kline, 2000).

5.4. Análisis de datos

La información entregada por la muestra de 213 sujetos fue codificada en una base de datos para su posterior tratamiento con el paquete estadístico SPSS 15.0. A través de este *software*, y de acuerdo con los objetivos de la investigación, se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- Análisis descriptivos: para conocer la distribución de la muestra (media y desviación típica) en cada una de las variables definidas en esta investigación.
- Análisis de contrastes sobre medias (*Prueba T de Student para grupos independientes*): para examinar la existencia de diferencias significativas entre la variable de escala del cuestionario (43 ítems) y las variables categóricas "Prácticum".
- Estadístico *medias*: para precisar las dimensiones competenciales y las competencias profesionales específicas (variables de escala) que presentan diferencias significativas entre las valoraciones de los estudiantes.

6. Resultados y sus análisis

En esta sección se describen detalladamente las respuestas obtenidas de la muestra por medio del instrumento aplicado. En un primer momento se presentan los resultados relacionados con el objetivo específico 1 y, posteriormente, los pertenecientes al objetivo específico 2.

6.1. Descripción del aporte del Prácticum en la adquisición y desarrollo de las dimensiones competenciales necesarias para la enseñanza (objetivo específico 1)

Para cumplir con este objetivo, se realizó un análisis de contraste sobre medias a través del procedimiento *T de Student para muestras independientes* (Tabla 1). Las variables de escala por contrastar fueron las dimensiones competenciales definidas tras el proceso de validación del cuestionario, mientras que las variables categóricas de agrupación corresponden al "Prácticum" (Prácticum I y Prácticum II).

Tabla 1
Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las dimensiones
competenciales del Prácticum

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA								
Dimensiones competenciales por adquirir y desarrollar durante el Prácticum	Estadísticos descriptivos				Comparación de medias			
	X		D.T.		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas (F)	Sig.	Prueb a T para la iguald ad de media s (t)	Sig. (bilatera l) *Nivel crítico significa tivo al 0,05
	P. I	P. II	P. I	P. II				
Competencias metodológicas	3,4591	3,6990	0,86356	0,63964	14,296	0,000	-2,314	0,022*
Competencias técnicas	3,5625	3,6493	0,72764	0,52774	4,915	0,028	-1,001	0,318
Competencias participativas	2,9545	2,9830	1,10886	0,94859	3,969	0,048	-0,202	0,840
Competencias personales	3,9045	3,7985	0,72234	0,71320	0,072	0,789	1,077	0,283
Competencias reflexivas	3,8477	3,8228	0,85811	0,67304	3,676	0,057	0,235	0,815
Competencias sociales	3,8061	3,5275	0,84759	0,78455	1,003	0,318	2,484	0,014*
Competencias de implicación	3,3303	3,4790	0,99489	0,94243	0,420	0,518	-1,118	0,265

Fuente: elaboración propia. 2013

Los datos de los estadísticos descriptivos evidencian un notorio parecido entre las puntuaciones de ambos Prácticum. En cuanto a las medias, los índices del Prácticum I fluctúan entre 2,9545 y 3,9045, mientras que el Prácticum II, entre 2,9830 y 3,8228. Por su parte, los valores en las desviaciones típicas se sitúan –en el Prácticum I- entre 0,72234 y 1,10886, frente a un 0,52774 y 0,94859 en el Prácticum II.

Para ambos Prácticum, las puntuaciones medias más bajas, junto a los valores más elevados en las desviaciones típicas, pertenecen a la dimensión "Competencias participativas". Estos datos indican que existe un reparto heterogéneo entre las 5 opciones de respuesta para este factor, además de una baja aprobación de los y las estudiantes de esta titulación al valorar el aporte del Prácticum en la adquisición y desarrollo de esta dimensión competencial.

Respecto a las medias más altas, la tabla demuestra que las puntuaciones no recaen sobre las mismas dimensiones en ambos Prácticum. En el caso del Prácticum I, la puntuación más alta corresponde al factor "Competencias personales", en el cual también se encuentra el valor más bajo en la desviación típica. Con esta información se afirma que esta dimensión es la mejor evaluada por el alumnado que cursa este Prácticum. Por su parte, para el Prácticum II, la media más alta se encuentra en la dimensión "Competencias reflexivas", en tanto el menor índice en la desviación típica se ubica en el factor "Competencias técnicas".

El análisis de comparación de medias en función de la variable "Prácticum" muestra, en primer lugar, que la prueba *F de Levene* no permite asumir igualdad de varianzas en todas las dimensiones. Concretamente, los valores de significación de la **F** son inferiores a 0,05 en los factores "Competencias metodológicas" (Sig.=0,000), "Competencias técnicas" (Sig.=0,028) y "Competencias participativas" (Sig.=0,048). Por esta razón, no se pueden establecer generalizaciones estadísticamente significativas en tales dimensiones.

Finalmente, los resultados del contraste sobre medias plantean la existencia de diferencias significativas en 2 de las 7 dimensiones competenciales valoradas por los futuros maestros de Primaria. Por un lado, el factor "Competencias metodológicas" exhibe un valor de 0,022 en la Sig. (bilateral) vinculada al estadístico de contraste **t**, mientras que el factor "Competencias sociales", un índice de 0,014. Estos valores, al ser más bajos que el nivel crítico de significación asociado a la Prueba T (0,05), permiten suponer la presencia de diferencias en las medias de estas dimensiones. Particularmente, la valoración media de la dimensión "Competencias metodológicas" es superior en el Prácticum II ($X=3,6999$), sin embargo, la dimensión "Competencias sociales" es mejor evaluada en el Prácticum I ($X=3,8061$).

6.2. Identificación de las dimensiones competenciales y competencias profesionales específicas que presentan diferencias entre las valoraciones de los estudiantes (objetivo específico 2)

A través del estadístico *medias*, se contrastaron las medias obtenidas en las competencias profesionales de aquellas dimensiones que exhibieron diferencias en función de la variable "Prácticum". Los resultados del contraste sobre medias realizados anteriormente a través del estadístico **t**, evidenciaron que 2 de las 7 dimensiones competenciales evaluadas por los y las estudiantes de este grado de magisterio

presentaban diferencias significativas. Efectivamente, tanto la dimensión "Competencias metodológicas" como el factor "Competencias sociales", exhibieron valores inferiores en la Sig. (bilateral) asociada a la Prueba T para la igualdad de medias ($p < 0,05$).

Si se analizan las puntuaciones medias alcanzadas en las competencias profesionales de la dimensión "Competencias metodológicas" (Tabla 2), es posible comprobar que no existen diferencias significativas entre las valoraciones que el alumnado del Prácticum I y el Prácticum II otorga a dichas competencias. Al revisar los resultados de la prueba *F de Levene* (arrojados en la Prueba T de Student para muestras independientes), se advierte que los datos de esta dimensión en particular no permiten asumir igualdad de varianzas. Como consecuencia, no se presentan diferencias estadísticamente significativas y es complicado establecer generalizaciones sobre los resultados.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión "Competencias metodológicas"

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA				
DIMENSIÓN "COMPETENCIAS METODOLÓGICAS"	PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.	3,15	1,367	3,07	1,078
2. Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.	3,69	1,155	3,79	0,824
3. Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.	3,47	1,098	3,80	0,844
4. Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.	3,25	1,167	3,53	0,872
5. Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.	3,47	1,209	3,97	0,845
6. Evaluar el grado en el que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.	3,31	1,155	3,80	0,901
7. Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3,65	1,001	3,76	0,891
8. Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.	3,69	1,098	3,88	0,796

Fuente: elaboración propia. 2013

Por último, en cuanto a la dimensión "Competencias sociales", los datos organizados en la Tabla 3 muestran que solo una competencia profesional presenta diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de los estudiantes de

ambos Prácticum. Específicamente, estas diferencias recaen sobre el segundo ítem, con una media de 4,04 en el Prácticum I, frente a un 3,78 en el Prácticum II. En esta oportunidad, los y las estudiantes del Prácticum I evalúan mejor el aporte de su experiencia práctica en la adquisición y desarrollo de esta competencia, aunque el elevado índice en la desviación típica (1,040) permite afirmar la existencia de una alta variabilidad y heterogeneidad entre las respuestas de estos sujetos. No obstante, esta situación también es reconocible en el Prácticum II, pues la desviación típica asociada a este ítem es igualmente alta (1,009).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos y comparación de medias para las competencias profesionales de la dimensión "Competencias sociales"

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA				
DIMENSIÓN "COMPETENCIAS SOCIALES"	PRÁCTICUM I		PRÁCTICUM II	
	X	D.T.	X	D.T.
1. Promover instancias de comunicación con el equipo docente del centro para el desarrollo de proyectos u otras tareas educativas.	3,50	1,098	3,07	1,096
2. Establecer buenas relaciones interpersonales en el contexto del trabajo.	4,04	1,040	3,78	1,009
3. Cumplir los compromisos adquiridos con el equipo docente del centro.	3,88	1,020	3,74	1,038

Fuente: elaboración propia. 2013

Si bien los análisis estadísticos revelan diferencias entre las valoraciones de los estudiantes del grado en maestro de Educación Primaria, estas no son del todo concluyentes, pues el margen de desigualdad es mínimo. Tales resultados permiten colegir, en primera instancia, que no existiría un progreso en los aprendizajes, es decir, que aquello que aporta el Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, sería igual, o al menos similar, tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II. Sin embargo, al no tratarse de un estudio longitudinal, este supuesto no puede demostrarse de forma tajante. De todas maneras, el hecho de que la media de las valoraciones se sitúe principalmente en la opción "Algo", posibilita afirmar que ambas experiencias prácticas no responden satisfactoriamente a las demandas y necesidades de los futuros maestros.

7. Discusión y conclusiones

En general, los resultados reflejan que la contribución del Prácticum en la movilización de las competencias y las dimensiones competenciales propias de este período es un tanto baja. Efectivamente, las puntuaciones medias alcanzadas por los estudiantes del Prácticum I y II del grado de maestro en Educación Primaria recaen en las opciones "Poco" y "Algo" (principalmente en esta última), lo cual demuestra que este componente formativo no estaría aportando mayormente en la adquisición y el desarrollo de las competencias profesionales.

En particular, en la dimensión "Competencias participativas", el Prácticum presenta un menor aporte, en tanto los factores "Competencias personales" y "Competencias reflexivas", ejercen una mayor influencia. En otros estudios que indagan, entre otras cosas, el aporte del Prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias desde el punto de vista de los maestros y las maestras en formación, se observa un cierto grado de correspondencia con los resultados obtenidos en esta investigación. Así pues, en estudios como los de Álvarez, Iglesias y García (2007), García y Martín (2011) y Mérida (2007), una de las dimensiones competenciales más desarrollada gracias al Prácticum corresponde al factor "Competencias personales", denominadas por estos autores como "Competencias del saber ser", "Competencias de carácter personal" y "Competencias actitudinales", respectivamente.

De estos hallazgos se desprende la idea de que el Prácticum ayuda al alumnado de pedagogía a fortalecer su dimensión personal, promoviendo –entre otros aspectos- la construcción de una visión personal y crítica de la realidad educativa, así como la necesidad de investigar desde la propia práctica, todo con el fin de aprender los conocimientos, las habilidades y las actitudes indispensables para el desempeño profesional. Sin embargo, respecto al proceso de socialización docente, fundamental para adquirir y desarrollar "competencias participativas", la contribución del Prácticum sería insuficiente. Esta situación puede deberse a que las actuaciones del alumnado en práctica no sobrepasa el límite de la sala de clases, por lo cual sus interacciones con otros miembros de la comunidad educativa se reducen de manera considerable. Así pues, muchos Prácticum están orientados básicamente a que el estudiantado de pedagogía adquiera habilidades para su quehacer pedagógico en las aulas, dejando a un lado el resto de las áreas de desarrollo personal y profesional.

Debido a esto, resulta entendible que los futuros maestros y las futuras maestras perciban que el Prácticum no les ayuda a aprender cómo trabajar con otros colegas, a involucrarse con las familias o a colaborar con los distintos agentes de la realidad educativa. En este sentido, el Prácticum - además de procurar la movilización de competencias para que los estudiantes de los grados de magisterio sepan actuar idóneamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje- debe promover actividades y experiencias prácticas que les permitan conocer y comprender cómo se desarrollan las distintas dinámicas de participación entre todos los agentes de la comunidad escolar. Cabe mencionar que dichas experiencias significativas no solo deben verse reducidas a los centros de prácticas, sino también a aquellas que, desde la propia universidad, se organicen con el propósito de otorgar una formación integral.

Por otro lado, resulta necesario señalar que en otras investigaciones no ha sido posible advertir si, al igual que en este estudio, el Prácticum resulta poco fructífero para el desarrollo de "competencias participativas". De igual manera, tampoco se ha encontrado estudios cuyo propósito sea descubrir si existen diferencias significativas entre las valoraciones del alumnado respecto de las competencias profesionales que se adquieren y desarrollan en cada una de las prácticas profesionales. Esto se puede deber, en primer lugar, a las características de cada investigación, pues no todos los estudios coinciden con los propósitos de este trabajo. Por lo mismo, resulta complicado establecer correspondencias con otros tratados que abordan parcialmente, o desde otras perspectivas, los objetivos y el trazado metodológico definido para el estudio.

En segundo lugar, gran parte de estas investigaciones utilizan instrumentos de medida basados total o parcialmente en aportaciones de otros especialistas (Delors, 1996; Perrenoud, 2004; Tejada, 2005, 2009; entre otros), o en propuestas estandarizadas (ANECA, 2004; González y Wagenaar, 2003; etc.) que, además de no haber sido sometidas a un proceso de validación, solo presentan algunas de las dimensiones competenciales y competencias específicas del Prácticum definidas en el estudio. En este sentido, al no existir una teoría unificadora para el constructo de las competencias, debido a su reconocido carácter polisémico, se hace un tanto complejo establecer comparaciones entre los ámbitos competenciales y las competencias sugeridas por la bibliografía y la estructura factorial del instrumento definida para esta investigación.

En tercer lugar, no se debe olvidar que las valoraciones del estudiantado respecto al aporte del Prácticum en la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes

necesarias para la enseñanza dependen, en un alto porcentaje, del tipo de experiencias organizadas por los centros de prácticas y las universidades. Cuando estas no satisfacen las expectativas, no solo las percepciones de los maestros y las maestras en formación pueden ser desfavorables, sino también la calidad de los aprendizajes.

Finalmente, y atendiendo a los resultados relativos a la casi nula existencia de diferencias sustanciales, entre las valoraciones que los estudiantes del Prácticum I y el Prácticum II emiten sobre las distintas variables relacionadas con su experiencia práctica, se puede decir que –si bien se puede suponer que la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales no varía mayormente entre un Prácticum y otro, esto solo podría confirmarse si se realizara un estudio longitudinal para analizar la evolución personal y profesional de los y las estudiantes desde el primero hasta el último Prácticum.

En el estudio, tal como quedó de manifiesto, la muestra de ambos Prácticum del grado de maestro en Educación Primaria corresponde a muestras diferentes, por lo cual no se puede afirmar tajantemente que la similitud presente en gran parte de los resultados refleje que las variables estudiadas no estén evolucionando a través del tiempo. Por esta razón, convendría realizar investigaciones longitudinales que permitan medir el impacto real que tiene el Prácticum durante la formación inicial docente.

Todas las evidencias expuestas conducen, inevitablemente, a repensar y replantear la actual organización de las prácticas en los grados de magisterio, especialmente en lo que respecta a las competencias por movilizar en cada uno de sus Prácticum. En este sentido, las instituciones formadoras de maestros y maestras, así como los centros de prácticas, deben ser conscientes de que el progreso de los aprendizajes no depende exclusivamente del aumento paulatino de días y horas que el estudiantado de magisterio pasa en las escuelas, sino de la calidad de las experiencias prácticas. Solo de esta forma se logrará que el Prácticum se transforme en un escenario donde se obtengan gran parte de las habilidades de la profesión docente.

8. Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1 y 2). Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Álvarez, Emilio, Iglesias, María Teresa y García, Marta Soledad. (2007). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1-2), 65-78.

- Bolívar, Antonio. (2007). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. En Jesús Romero y Alberto Luis Gómez (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 79-120). Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Cano, Elena. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carless, Sally y Prodan, Olivia. (2003). The impact of Practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 89-94. DOI: 10.1080/00049530412331312944
- Carta Magna de las Universidades Europeas* (1988). Consejo de Universidades Europeas: Autor. Recuperado de <http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catderpu/material/EUROPEAS.PDF>
- Castilla, María Teresa. (2005). El prácticum de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea, desde un modelo de formación por competencias. En Manuela Raposo, Alfonso Cid, M. Sanmamed, Lina Iglesias, M. Muradás y Miguel Zabalza (Coords.), *El Prácticum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 281-295). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Coiduras, Jordi, Gervais, Colette y Correa, Enrique. (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. *Educación*, 44, 11-29.
- De Juanas, Ángel y Fernández, María Pilar. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 217-230.
- De La Calle, María Jesús. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 251-258. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418316>
- Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. (1998). Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Delors, Jacques. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- DeVellis, Robert. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2a. ed.). Newbury Park, CA: Sage.

- Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Fajet, Walter, Bello, Manuel, Leftwich, Suzette, Mesler, Judith y Shaver, Annis. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727. DOI: 10.1016/j.tate.2005.05.002
- García, Marta y Martín, María Eugenia. (2011). El Prácticum I como elemento de desarrollo de las competencias profesionales en estudiantes de magisterio. *Revista de Orientación Educativa*, 25(48), 45-58.
- González, Julia y Wagenaar, Robert. (2003). *Tuning. Estructuras educativas en Europa*. (Informe Final. Fase I). Deusto: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Ftuning.unideusto.org%2Ftuningal%2Findex.php%3Fopti%3Dcom_docman%26task%3Ddown%26bid%3D3&ei=QfcAVOzkAZHesASk2YHqAQ&usq=AFQjCNFtFVJjXdikajsS4LCGRWQuqtUYdA&sig2=3i3kmjelZboyXIANiuH57g&bvm=bv.74115972,d.cWc&cad=rja
- González, Xosé y Hevia, Isabel. (2011). El Prácticum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, (354), 209-236. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_09.pdf
- Hastings, Wendy. (2004). Emotions and the Practicum: the cooperating teachers perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148. DOI: 10.1080/1354060042000187991
- Haverback, Heather y Parault, Susan. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 703-711. DOI: [10.1016/j.tate.2010.12.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.001)
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hong, Ji. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. DOI: [10.1016/j.tate.2010.06.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003)
- Jacobs, Bas y Van Der Ploeg, Frederick. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 21(47), 535-592. DOI: 10.1111/j.1468-0327.2006.00166.x
- Kline, Paul. (2000). *The handbook of psychological testing* (2a. ed.). New York: Routledge.
- Koster, Bob, Brekelmans, Mieke, Korthagen, Fred y Wubbels, Theo. (2005). Quality requirements for teachers educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176. DOI: [10.1016/j.tate.2004.12.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004)

- Leshem, Shosh y Bar-Hama, Rivka. (2008). Evaluating teaching practice. *ELT Journal*, 62(3), 257–265. DOI: 10.1093/elt/ccm020
- Marchesi, Álvaro. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mérida, Rosario. (2007). El Prácticum y la formación de competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(7), 1-14.
- Muradás, María y Porta, María Isabel. (2007). Las memorias del Prácticum I de maestros de Educación Infantil: sobre qué reflexionan los alumnos. En Alfonso Cid, María Muradás, Miguel Ángel Zabalza, Mercedes González, María Lina Iglesias y Manuela Raposo (Coord.), *Buenas prácticas en el Prácticum* (pp. 977-990). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- Pérez, María Jesús. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/114/1106>
- Perrenoud, Philippe. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodicio, María Luisa e Iglesias, María Josefa. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, (354), 99-124. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf
- Rodríguez, Agustín. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153. Recuperado de http://umd.upla.cl/cursos/fmdelbuey/marco_competencias/competencias_en_ees_tipologias.pdf
- Rosales, Carlos. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo de innovación implica? *Innovación educativa*, (20), 77-88. Recuperado de <http://minerva.usc.es/bitstream/10347/4999/1/06.Rosales.pdf>
- Tejada, José. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/192>
- Tejada, José. (2006, junio). El Prácticum. Comunicación presentada en las *Jornadas Sobre el Futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona, 2-3 junio. Recuperado de http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_12.pdf

- Tejada, José. (2009). Competencias Docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Whitty, Geoff y Willmott, Elizabeth. (1991). Competence-based teacher education: approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 309-318. DOI: 10.1080/0305764910210305
- Zabalza, Miguel Ángel. (2001). Competencias personales y profesionales en el Prácticum. En María Lina Iglesias, Miguel Ángel Zabalza, Alfonso Cid y Manuela Raposo (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 1-22). Lugo: Unicopia.

ANEXO

ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA MOVILIZACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PRÁCTICUM

Estimado/a estudiante:

Por medio de la siguiente encuesta queremos conocer cuál es tu opinión sobre el Prácticum como instancia para adquirir competencias profesionales necesarias para tu formación de maestro. Para ello, te solicitamos que tus respuestas estén basadas en el **último Prácticum** que has realizado.

Instrucción: Marca con una **X** la respuesta que se ajusta a tu situación u opinión, según corresponda.

I. Información General.

1. Sexo:

Mujer Hombre

2. Edad: 17-20 21-24 25-28 Más de 29

3. Grado:

Infantil Primaria

4. Curso:

Primer curso Segundo curso Tercer curso Cuarto curso

5. Último Prácticum realizado:

Prácticum I Prácticum II Prácticum III Prácticum IV

6. Centro de prácticas:

Público Concertado Privado no concertado

II. Aspectos organizativos del Prácticum.

1. Número de meses presenciales en el centro de prácticas:

Entre 1 y 2 meses
Entre 3 y 4 meses
Entre 5 y 6 meses
Más de 6 meses

2. Número de días por semana en el centro de prácticas:

- 1 día a la semana
- 2 días a la semana
- 3 días a la semana
- 4 días a la semana
- 5 días a la semana

3. Número de horas diarias en el centro de prácticas:

- De 1 a 2 horas
- De 2 a 4 horas
- De 4 a 6 horas
- De 6 a 8 horas

III. Valoración del Prácticum.

Marca con una **X** el grado en que el Prácticum te ayudó a adquirir y a desarrollar las siguientes competencias profesionales necesarias para la enseñanza. Ten en cuenta que:

1: NADA; 2: POCO; 3: ALGO; 4: BASTANTE; 5: MUCHO

COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA ENSEÑANZA	APOORTE DEL PRÁCTICUM				
1. Crear documentos (informes, registros, diarios de aula, etc.) propios de la profesión docente.	1	2	3	4	5
2. Detectar necesidades o problemas educativos que surjan en el aula y en el centro.	1	2	3	4	5
3. Intervenir, de forma programada y progresiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.	1	2	3	4	5
4. Analizar los datos obtenidos a través de la observación sistemática de la realidad educativa.	1	2	3	4	5
5. Resolver casos prácticos surgidos en el aula o en el centro educativo.	1	2	3	4	5
6. Evaluar el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.	1	2	3	4	5
7. Identificar las estrategias metodológicas, empleadas por el profesor del centro, que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
8. Reconocer los principales problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen en el aula.	1	2	3	4	5
9. Conocer los documentos oficiales propios de la realidad escolar: proyecto educativo, programación docente y programación de aula.	1	2	3	4	5
10. Conocer el funcionamiento y organización del centro educativo en el que se desarrolla la práctica.	1	2	3	4	5
11. Saber identificar las necesidades y oportunidades de la realidad educativa del centro.	1	2	3	4	5
12. Aprender cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5

13. Examinar los recursos empleados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.	1	2	3	4	5
14. Conocer las habilidades sociales en el trato y relación con el entorno familiar de los alumnos.	1	2	3	4	5
15. Conocer las estrategias de observación y análisis de contextos educativos.	1	2	3	4	5
16. Conocer las estrategias para abordar la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales presentes en el aula y en el centro.	1	2	3	4	5
17. Trabajar en equipos interdisciplinarios o del mismo ámbito.	1	2	3	4	5
18. Implicarse en los actos, reuniones y eventos de la institución a la cual se pertenece.	1	2	3	4	5
19. Trabajar de forma cooperativa con familias, colegas y miembros de la comunidad escolar.	1	2	3	4	5
20. Colaborar en propuestas de mejora de la calidad de la enseñanza en el centro.	1	2	3	4	5
21. Construir una visión personal de la realidad educativa a partir de la experiencia práctica.	1	2	3	4	5
22. Investigar, desde la propia práctica, las estrategias didácticas que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
23. Valorar la realidad educativa y la interrelación de sus factores implicados.	1	2	3	4	5
24. Asumir el período de prácticas como una instancia para desarrollar competencias profesionales necesarias para la enseñanza.	1	2	3	4	5
25. Reflexionar sobre cómo se planifican las clases y se dan las instrucciones de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4	5
26. Autoevaluar sistemáticamente el proceso de práctica para mejorar las intervenciones en el aula y en el centro.	1	2	3	4	5
27. Analizar las respuestas educativas del dentro ante la diversidad cultural y las necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
28. Analizar los propios progresos en la comunicación con los estudiantes y los profesores del centro.	1	2	3	4	5
29. Promover instancias de comunicación con el equipo docente del centro para el desarrollo de proyectos u otras tareas educativas.	1	2	3	4	5
30. Establecer buenas relaciones interpersonales en el contexto del trabajo.	1	2	3	4	5
31. Cumplir los compromisos adquiridos con el equipo docente del centro.	1	2	3	4	5
32. Conocer los cauces de colaboración del centro con distintos sectores de la comunidad educativa, en especial con las familias de los alumnos.	1	2	3	4	5
33. Asumir el proyecto educativo del centro.	1	2	3	4	5
34. Comprometerse con la mejora educativa del centro.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por tu colaboración.