

Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España)

M^a JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ* | M^a PILAR SEPÚLVEDA RUIZ**
DOLORES MADRID VIVAR*** | MONSALUD GALLARDO GIL****

En este artículo se presenta un estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), cuyo propósito es conocer en qué medida los alumnos/as egresados están satisfechos con la formación recibida durante el *practicum*. La investigación que presentamos se plantea como un estudio descriptivo y explicativo de corte cuantitativo, basado en la técnica de la encuesta. Se ofrecen los resultados más relevantes relacionados con el *practicum*, como materia de indiscutible valor para la construcción del pensamiento práctico de los futuros profesionales de la educación, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades, que sometemos a discusión en la parte final del trabajo. Entre las conclusiones del estudio está que las valoraciones más positivas que hacen los alumnos se centran en las dimensiones relativas a la actividad del tutor profesional, al portafolios como instrumento de evaluación, y a la utilidad de las prácticas.

This paper follows on from a study carried out at the Faculty of Education Sciences of the University of Málaga (Spain), in order to reveal the extent to which graduates are satisfied with the training received during the work experience module of their degree programs. The results are presented as a quantitative-type descriptive and explanatory study, based on the survey technique. The most relevant results are given in relation to the work experience, as a module of unquestionable value for the construction of practical thinking among future education professionals, taking into account its strengths and weaknesses, and this is discussed at the end of the article. One of the study's conclusions is that the most positive assessments made by the students are focused on aspects related to the activity of the professional tutor, on portfolios as an assessment instrument, and on the usefulness of the work experience.

Palabras clave

Practicum
Educación
Pensamiento práctico
Investigación
Cuestionario

Keywords

Work experience
Education
Practical thinking
Research
Questionnaire

Recepción: 19 de febrero de 2016 | Aceptación: 10 de mayo de 2016

* Profesora contratada doctora de la Universidad de Málaga (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: formación docente, educación infantil y metodologías docentes. CE: mjmayorga@uma.es

** Profesora titular de la Universidad de Málaga (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: escuela rural, formación del profesorado, innovación y evaluación educativas. CE: mdsepulveda@uma.es

*** Profesora contratada doctora de la Universidad de Málaga (España). Líneas de investigación: formación docente, educación infantil y metodologías docentes. CE: lmadrid@uma.es

**** Profesora ayudante doctora de la Universidad de Málaga (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: formación docente, escuela rural, evaluación e innovación educativas. CE: monsalud@uma.es

INTRODUCCIÓN

Este artículo es la síntesis de un estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España), cuyo propósito fue conocer en qué medida los alumnos/as egresados están satisfechos con la formación recibida durante el *practicum*. Dicha materia supone un primer acercamiento a la realidad profesional, pero a su vez supone la culminación de los estudios; es un espacio donde el alumnado puede poner en práctica gran parte de las competencias que ha adquirido a lo largo de toda su formación inicial. El *practicum* es una oportunidad formativa clave para provocar la construcción del pensamiento práctico; ésta es la principal motivación que nos llevó a profundizar en la valoración que realizan los/as estudiantes que cursan esta materia. No se debe olvidar que, de acuerdo al marco establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las prácticas externas en la formación universitaria han cobrado un protagonismo mayor del que ya poseían, de manera que la formación práctica del alumnado constituye uno de los ámbitos más relevantes en los nuevos planes de estudio de las diferentes titulaciones (Bas, 2005; Gavari y García, 2007; Zabalza, 2004, 2011; González y Hevia, 2011; González y Laorden, 2012). Lo anterior se refleja en el mayor número de créditos que se asignan a cada una de las prácticas correspondientes a las distintas titulaciones de la Facultad de Educación de Málaga (España).

El *practicum* debe permitir una estrecha conexión entre la estructura curricular y competencial de cualquier titulación, y asegurar el encuentro entre teoría, práctica y experiencia vital (Ventura, 2007). Supone un momento de encuentro con la realidad, además de con los propios sentimientos, los miedos y las esperanzas futuras (González y Laorden, 2012). Tal y como indica Zabalza (2011: 25), “aparece como eje de estructuración de la formación el perfil profesional y formativo al que se pretende llegar”, ya que, como sostienen García

y Sáez (2011), la teoría aislada no enseña una profesión, porque ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra (Carr, 1996). Aunque la teoría haya sido adquirida de forma significativa, no es garantía para que tales conocimientos se mantengan a lo largo del tiempo, ni mucho menos su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica (Hernández *et al.*, 2013). Como bien destaca Esteve (2003), el alumnado necesita manipular el conocimiento, seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, aprender permanentemente, entender lo que aprende, y ser capaz de adaptar todo ello a situaciones que se transforman rápidamente. Esto supone adoptar un modelo integrador y constructivo, en el cual se formen profesionales reflexivos, creativos y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos (Vallejo y Molina, 2011).

Para enmarcar la investigación que desarrollamos en estas páginas realizaremos una aproximación teórica, contextualizaremos la investigación y profundizaremos en los factores que explican el grado de satisfacción del alumnado. Por último, se presentan las conclusiones extraídas a partir de la realización de dicha investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las prácticas externas constituyen el eje vertebrador de la formación de un profesional de la educación y un periodo excepcional para que el/la estudiante se sumerja en los contextos profesionales y alcance las competencias propias de la profesión de un modo activo y reflexivo. Lo anterior se dará a partir de la observación, la intervención y el análisis que el profesional realice sobre las experiencias y vivencias que tienen lugar en el contexto real. Esta inmersión profesional también constituye una oportunidad para relacionarse con las posibles salidas laborales que pueda tener, aunque en las titulaciones de educación éstas

están ya muy definidas (Zabalza, 2011). Como señala Tejada (2005: 4), las prácticas suponen “un entramado complejo, es el puente conector de ambos mundos, el formativo y el laboral”.

Cualquier alumno/a, al decidir matricularse en una carrera relacionada con la educación tiene bastante claro cuáles van a ser sus salidas profesionales o el futuro profesional que a él/ella le gustaría (Zabalza, 2011). En efecto, este alumnado conoce —o cree conocer— sus principales salidas profesionales, y quizá este mismo conocimiento hace que las valoren positivamente y que generen grandes expectativas, con frecuencia idealizadas, respecto a los periodos de prácticas (Ridao *et al.*, 1998), ya que es en dichos periodos en los que realmente ejercerán su futura profesión, en el contacto directo con la realidad.

Las prácticas constituyen un espacio privilegiado, una oportunidad idónea, única, diseñada expresamente para que el alumnado investigue, reflexione y construya su pensamiento práctico a partir de las interacciones que pueda establecer entre los planteamientos teóricos y las experiencias que se vivan en los diferentes contextos profesionales. Son una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica (Schön, 1992); constituyen un entorno idóneo para analizar el conocimiento de y para la enseñanza, y para reflexionar sobre qué y cómo conocen los profesores, cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento (González y Fuentes, 2011). Las prácticas profesionales, en resumen, tienen el propósito de formar profesionales reflexivos, capaces de investigar sobre su propia práctica y someterla a un análisis crítico en el que se cuestionen las teorías implícitas en las que se apoya; en suma, capaces de tomar conciencia de las teorías en las que sustenta su conocimiento en la acción. Es a partir de la reflexión sobre las experiencias profesionales, los planteamientos e ideas que respaldan las decisiones que se adopten para resolver una situación determinada, como el futuro profesional irá reconstruyendo su

pensamiento y adquiriendo las competencias profesionales para afrontar su labor profesional. En esta reelaboración, la reflexión juega un papel central; sin ella, la práctica carecerá del carácter profesionalizador que se requiere (Korthagen, 2011; Schön, 1983, 1987, 1998; Argyris, 1993).

Hemos de destacar también que conseguir este proceso de construcción y adquisición de competencias es complejo, y en modo alguno está garantizado; aunque se proporcionen herramientas para fomentar un aprendizaje basado en la reflexión, tal como plantean Melief *et al.* (2010), el cual puede estar más o menos estructurado para combinar acción y reflexión, no todos los/as estudiantes son capaces de realizar análisis profundos y tomar conciencia de los factores que intervienen en esa situación; así como de buscar soportes teóricos que avalen sus planteamientos y acciones. Además, existen contextos de prácticas en los que no se facilita el desarrollo de propuestas de intervención autónomas sobre las que reflexionar posteriormente y repensar sobre ellas; el alumnado parte de situaciones y bagajes diferentes y, en ocasiones, no cuenta con el apoyo de profesionales que cumplan una función de tutoría y orienten el proceso de construcción. Lo anterior permite afirmar que el aprendizaje del alumnado durante su periodo de formación práctica es complejo, y no es lineal, ya que son muchas las variables, tanto personales como institucionales, que confluyen en este espacio.

Ahora bien, para que el periodo de formación pueda superar tanto el academicismo teórico como el aprendizaje mecánico y rutinario, así como facilitar la construcción del conocimiento profesional y la formación del pensamiento práctico, es necesario que se den ciertas condiciones, como:

- Este periodo tiene que estar bien diseñado y planificado para que los contextos sean relevantes, para que el alumnado pueda tomar conciencia de

los problemas reales de la profesión y aprenda a analizar, diseñar, tomar decisiones oportunas y desarrollar propuestas acordes al contexto.

- Debe estar contemplado un buen sistema de tutorización. El seguimiento es fundamental para provocar la reflexión, la interacción teoría-práctica y comprender el sentido de los fundamentos teóricos.
- Tener previsto un adecuado proceso de acompañamiento personalizado en el transcurso de la formación práctica para favorecer la evolución del pensamiento pedagógico.
- Promover una correcta coordinación entre los tutores implicados, esto es, entre el académico y el profesional (Sepúlveda, 2005; Hernández *et al.*, 2013).

Estamos en un momento oportuno para realizar una revisión de las prácticas externas, para entender cómo los profesionales de la educación dan sentido a su práctica profesional (Korhtagen, 2004), de modo que se cumplan las cuatro condiciones expuestas anteriormente y que forman parte del interés del estudio presentado en estas páginas.

OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer el grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas de las carreras de Pedagogía, Educación social, Educación infantil y Educación primaria desde la perspectiva del alumnado en la Universidad de Málaga (España). Este objetivo general lo concretamos en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el grado de satisfacción del alumnado con respecto a la organización y desarrollo de las prácticas.
- Analizar en qué medida el alumnado conoce los criterios de evaluación a los que es sometido en esta asignatura.

- Saber la valoración del alumnado sobre el seguimiento y tutorización, tanto del tutor profesional como del académico.
- Identificar las percepciones del alumnado respecto a la utilidad de las prácticas externas para su futuro profesional.

METODOLOGÍA

La investigación que presentamos se plantea como un estudio descriptivo y explicativo que sirve para mostrar la visión que tiene el alumnado de su periodo de formación práctica. Dado que el estudio es de corte cuantitativo, se aplicó una encuesta para recoger la información que permitiera contrastar las hipótesis planteadas. El cuestionario se aplicó a todos los estudiantes que durante el curso académico 2014/2015 se encontraban en el segundo semestre del 4º curso de Pedagogía, Educación social, Educación infantil y Educación primaria, periodo en el que desarrollaban las prácticas externas o ya las habían finalizado. La muestra se seleccionó mediante un muestreo aleatorio simple sin reposición, y quedó constituida por un total de 261 alumnos/as.

Para el análisis estadístico de los datos se realizó un estudio descriptivo de los mismos, a la vez que un contraste de hipótesis según las carreras, en todas las dimensiones planteadas en el cuestionario.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de datos se adaptó un cuestionario elaborado por González y Hevia (2011). En el cuestionario resultante se mantuvieron las principales dimensiones recogidas en el cuestionario original, aunque algunos ítems se eliminaron, otros se incluyeron y otros más se modificaron en función de los objetivos planteados. El cuestionario responde a una escala de tipo Likert graduada en cinco valores, que van desde “nada de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. A pesar de que el cuestionario

original constaba de una elevada fiabilidad ($\alpha=.91$), al modificar parte del mismo ésta se volvió a calcular y se obtuvo un coeficiente igual a $\alpha=.934$, para un nivel de confianza de 95 por ciento, que puede considerarse excelente, ya que supera la fiabilidad del cuestionario inicial.

ANÁLISIS DE DATOS

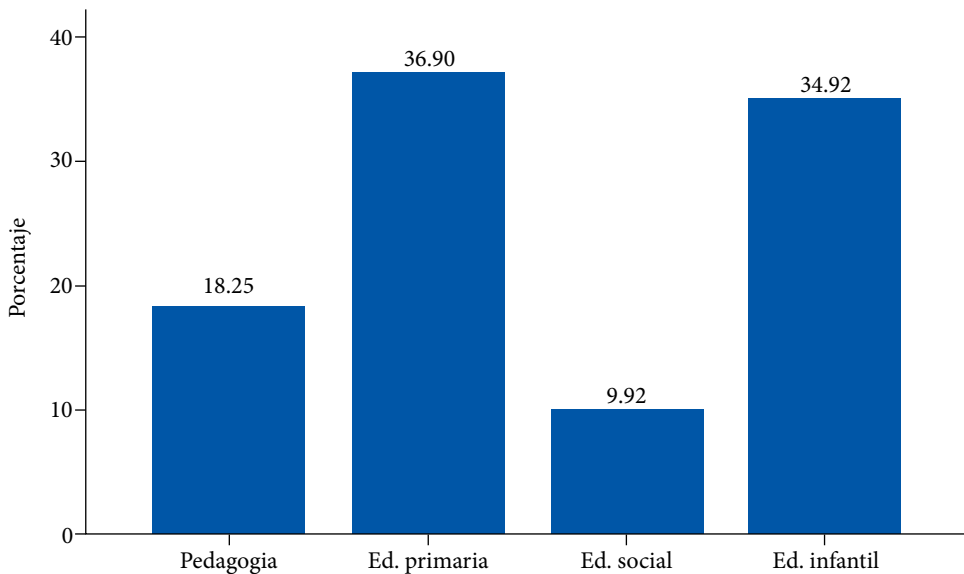
Como sucede en la mayoría de las titulaciones relacionadas con la educación, existe un elevado número de mujeres matriculadas; en nuestro estudio, 81.2 por ciento de las personas que contestaron el cuestionario fueron mujeres, frente a 15.7 por ciento de hombres y un total de 3.1 por ciento de valores perdidos. Las edades del alumnado oscilan entre los 20 y los 48 años; destaca que la mayoría de ellos (57.8 por ciento) se sitúa en una franja de edad entre los 21 y los 23 años. Es de señalar, a su vez, que 88 por ciento de este alumnado accedió a la Universidad mediante las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). De ello se deduce, tanto por la edad como por la forma de acceso, que se trata de un alumnado que pasó directamente de los estudios secundarios a

los universitarios; esto habrá que tenerlo en cuenta en la valoración de las prácticas, puesto que no poseen experiencias previas similares (académicas o profesionales), externas a las universitarias, que pudieran servirles para establecer comparaciones.

Como se puede apreciar en la Gráfica 1, quienes contestaron la encuesta eran, principalmente, alumnos/as que cursaban las carreras de Educación primaria y Educación infantil; no obstante, hemos de señalar que el número de alumnos/as en cada titulación es proporcional al número total de la población. El lugar de realización de las prácticas fue, mayoritariamente, centros educativos de carácter público.

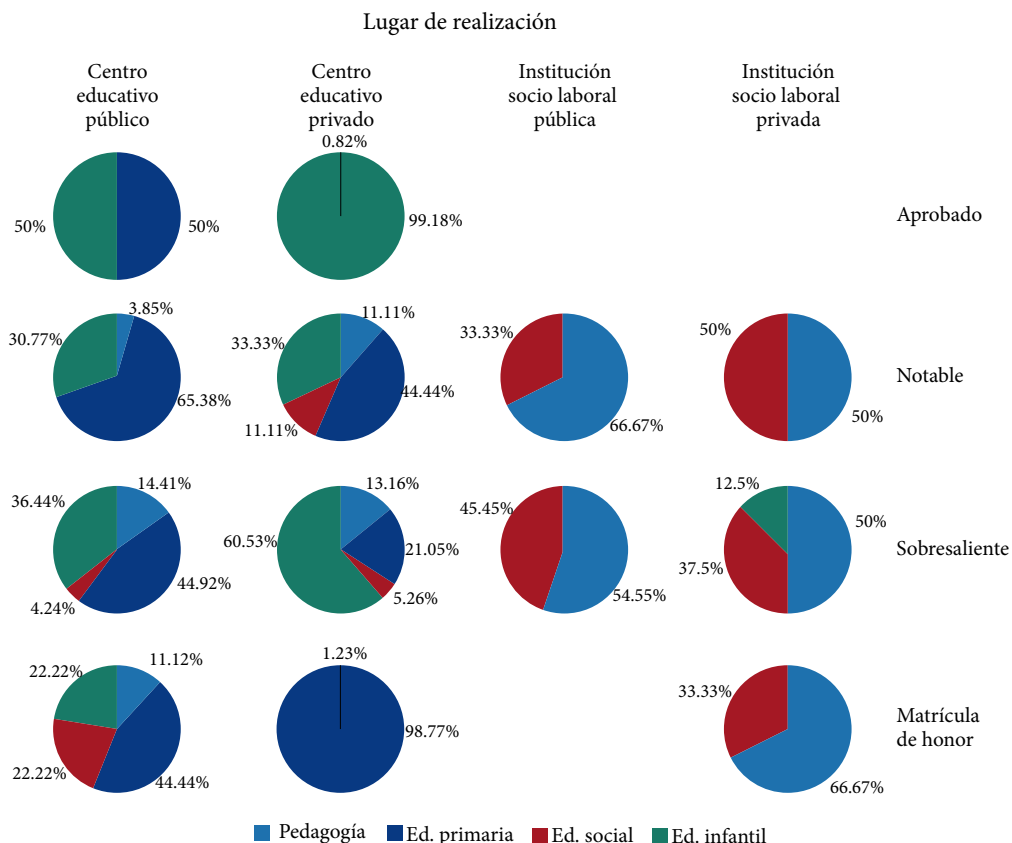
En la Gráfica 2 se aprecia la distribución del alumnado a partir del lugar de realización y las calificaciones obtenidas en prácticas anteriormente realizadas. De esta gráfica por sectores se deduce que sus calificaciones eran bastante altas, y que los/as estudiantes de Pedagogía y Educación social realizaban su periodo de formación práctica en instituciones socio-laborales tanto públicas como privadas, lo cual nos induce a pensar que,

Gráfica 1. Porcentaje de alumnos/as por titulación



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Porcentaje de alumnos/as según centro de realización de prácticas y calificaciones obtenidas anteriormente



Fuente: elaboración propia.

para el alumnado de Pedagogía, la educación reglada oficial ya no es su principal salida profesional, sino que está buscando itinerarios alternativos. En cuanto a las calificaciones obtenidas en los centros educativos públicos, éstas son más altas que las obtenidas en los centros educativos privados; a diferencia de las instituciones socio-laborales públicas, cuyas calificaciones son inferiores a las instituciones socio-laborales privadas. El alumnado de Pedagogía obtuvo un porcentaje mayor de calificaciones positivas que el resto.

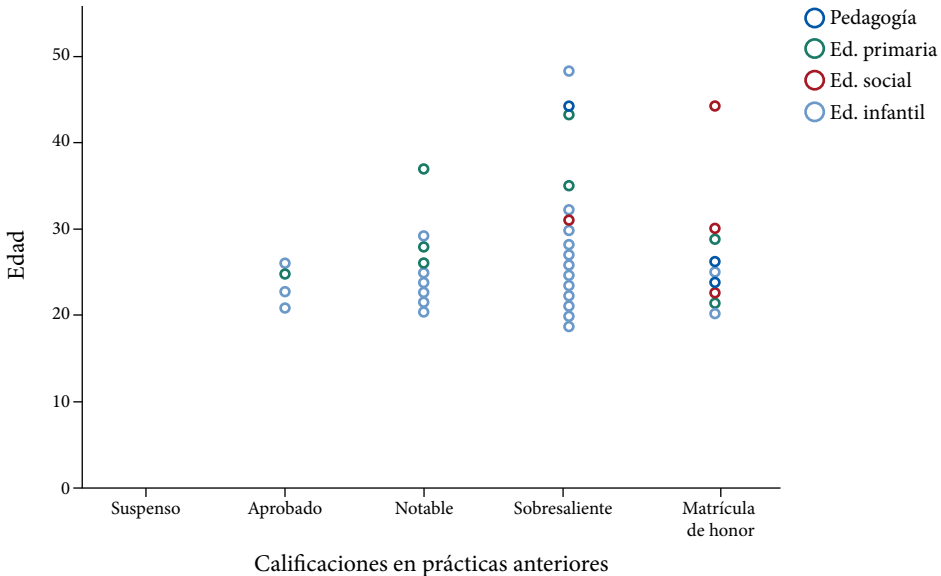
En la Gráfica 3 se muestra la distribución de edad del alumnado, tanto respecto a la carrera que están cursando como respecto a las calificaciones obtenidas en prácticas anteriores, con el fin de conocer la relación existente

entre la madurez y el rendimiento por carrera. Como puede verse, la calificación más común es la de sobresaliente; además, los alumnos/as más jóvenes de Educación infantil tienen un mayor número de sobresalientes. No existe una tendencia concreta respecto a la edad en la elección de carrera. Es destacable que ningún alumno/a encuestado ha suspendido la asignatura de prácticas y que sólo alumnos/as de las titulaciones de Educación primaria e infantil obtuvieron calificaciones bajas, concretamente aprobados, y que las matrículas de honor se reparten entre todas las carreras. Esto induce a pensar cómo están evaluando el *practicum*, es decir, si realmente se exige en él lo mismo que en otra asignatura de la titulación o se está considerando como una

asignatura de escasa relevancia. ¿Es el profesorado consciente del sentido de esta materia en el plan de estudios correspondiente? ¿Existe una relación en cuanto a grado de exigencia entre el número de créditos correspondiente a una materia de cualquier carrera y una

de prácticas externas? ¿Está garantizada una buena nota con el mero hecho de asistir al centro de prácticas y entregar un documento? Estas son cuestiones sobre las que el profesorado implicado en la tutorización de las mismas tendría que reflexionar.

Gráfica 3. Relación entre edad, rendimiento y titulación



Fuente: elaboración propia.

Mediante el análisis descriptivo de los ítems del cuestionario se puede apreciar que el alumnado valora todos positivamente, ya que no existe ninguna media por debajo de 2.60. A pesar de ello, las valoraciones más positivas se centran en las dimensiones relativas a la actividad del tutor profesional, al portafolios y a la utilidad de las prácticas. Todos los ítems que se destacan a continuación poseen valoración media por encima de 4:

- Dentro de la actividad del tutor profesional hay que destacar los siguientes ítems: x3.2.1: el tutor profesional realiza una adecuada acogida en el centro o institución; x3.2.9: el tutor profesional demuestra una actitud personal cercana hacia el estudiante que realiza las prácticas.

- Respecto al uso del portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje, cabría destacar los ítems: x4.2.2: la introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales en el portafolios es fundamental para entender el papel del alumno/a en el desarrollo de las prácticas; y x4.2.4: la profundidad de análisis y reflexiones personales en el portafolios da cuenta de la evolución y maduración académica de los estudiantes.
- Y, por último, la dimensión más valorada es la relacionada con la utilidad de las prácticas para el futuro profesional, concretamente los ítems: x5.1: las prácticas dan la oportunidad de desarrollar conocimientos profesionales, habilidades

y actitudes adquiridas durante la carrera; x5.2: experiencia formativa que sirve para complementar y ampliar los aprendizajes académicos; x5.3: las prácticas externas aproximan a los estudiantes a escenarios profesionales reales; x5.4: permite realizar procesos de reflexión teoría-práctica sobre la profesión; x5.5: las prácticas permiten diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión; x5.6: las prácticas favorecen desarrollar actividades propias de la profesión; x5.7: las prácticas dan a conocer diferentes salidas profesionales; x5.8: las prácticas ayudan a desarrollar competencias relacionadas con la inserción laboral;

x5.10: las prácticas se deben considerar como una primera experiencia laboral. En esta última dimensión, todos los ítems son valorados muy positivamente; sólo el ítem x5.9 posee una media por debajo de 4, concretamente $x=3.35$, y se refiere a la utilidad de las prácticas como instrumento facilitador de empleo. Esto puede ser debido a que la mayoría de los alumnos/as que contestaron el cuestionario tienen una orientación profesional muy concreta, el funcionariado, es decir, aspiran a desarrollar su labor profesional en la función pública.

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de la prueba:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos							
	N	Media	Desv. típ.		N	Media	Desv. típ.
ID2-1-1	253	3.92	1.026	ID3-1-8	253	3.62	3.648
ID2-1-2	253	3.38	1.003	ID3-2-1	253	4.17	1.001
ID2-1-3	253	3.42	1.105	ID3-2-2	253	3.88	1.106
ID2-1-4	249	3.37	1.028	ID3-2-3	253	3.89	1.169
ID2-1-5	251	2.76	1.257	ID3-2-4	252	3.89	1.225
ID2-1-6	252	2.99	1.270	ID3-2-6	252	2.65	1.264
ID2-1-7	253	3.37	1.213	ID3-2-7	253	3.70	1.277
ID2-1-8	253	3.74	1.028	ID3-2-8	252	3.82	1.193
ID2-1-9	253	3.56	1.186	ID3-2-9	253	4.11	1.105
ID2-1-10	252	3.01	1.148	ID3-2-10	253	3.98	1.185
ID2-1-11	253	3.04	1.149	ID4-1-1	253	3.41	1.018
ID2-1-12	248	3.34	.939	ID4-1-2	253	3.51	1.115
ID2-2-1	254	3.39	1.213	ID4-1-3	253	3.65	1.038
ID2-2-2	254	3.11	1.194	ID4-1-4	253	3.57	1.058
ID2-2-3	254	2.91	1.156	ID4-1-5	251	3.33	.999
ID2-2-4	253	3.32	1.078	ID4-1-6	253	3.64	1.337
ID2-2-5	254	3.60	1.208	ID4-2-1	253	3.85	.851
ID2-2-7	253	2.91	1.278	ID4-2-2	253	4.07	.756
ID2-2-8	251	3.48	1.100	ID4-2-3	253	3.96	.799
ID2-3-1	253	3.81	1.068	ID4-2-4	251	4.04	.781
ID2-3-2	253	3.38	1.115	ID4-2-5	253	3.77	.837
ID2-3-3	253	3.22	1.218	ID4-2-6	253	3.38	1.104

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

(continuación)

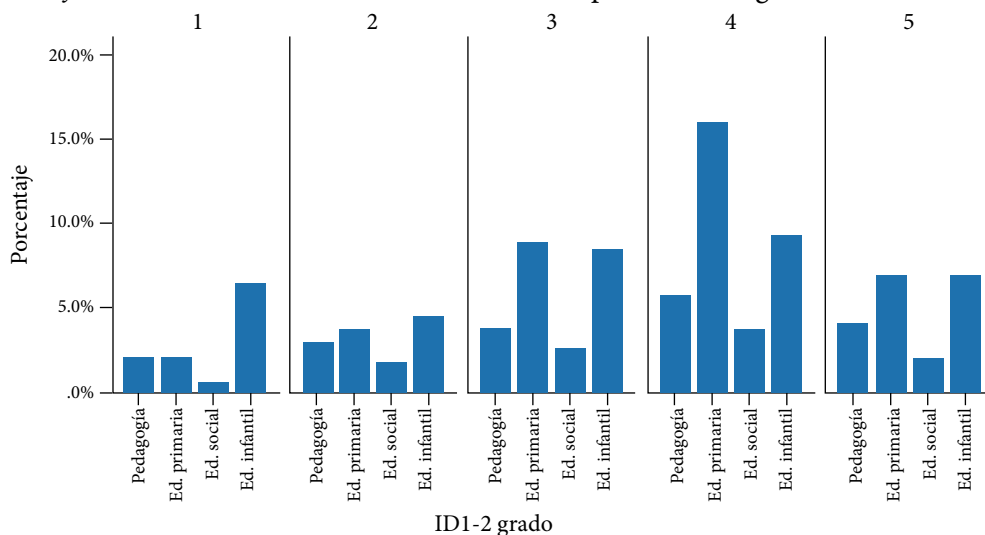
Estadísticos descriptivos							
	N	Media	Desv. típ.		N	Media	Desv. típ.
ID2-3-4	253	3.49	1.170	ID4-2-7	248	2.92	1.206
ID2-3-5	253	3.60	1.125	ID4-2-8	251	3.50	.896
ID2-3-6	253	3.77	1.002	ID5-1	251	4.35	.855
ID2-3-7	251	3.76	.996	ID5-2	251	4.41	.807
ID2-3-8	252	3.73	.948	ID5-3	251	4.58	.751
ID2-3-9	252	3.64	1.136	ID5-4	251	4.47	.776
ID3-1-1	253	3.71	1.175	ID5-5	251	4.32	.892
ID3-1-2	253	2.77	1.204	ID5-6	251	4.41	.821
ID3-1-3	253	3.28	1.223	ID5-7	251	4.02	1.079
ID3-1-4	253	3.26	1.193	ID5-8	251	4.13	.967
ID3-1-5	253	3.72	1.130	ID5-9	251	3.35	1.396
ID3-1-6	252	3.57	1.194	ID5-10	251	4.22	1.090
ID3-1-7	253	3.37	1.233				
N válido (según lista)	223			N válido (según lista)	223		

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, hay que destacar el ítem x3.1.8, que posee una desviación típica de 3.64. Este ítem se refiere a si el tutor de la Facultad orienta satisfactoriamente las prácticas. A continuación mostramos una gráfica por carreras para clarificar esta situación.

En la Gráfica 4 puede verse que no existe una tendencia uniforme en los datos, sino que están bastante dispersos. Los alumnos/as de Educación primaria son los que valoran más positivamente este ítem, mientras que las mayores discrepancias las encontramos en el alumnado de Educación infantil. Para unos dicho

Gráfica 4. Valoración de la orientación del tutor profesional según la titulación



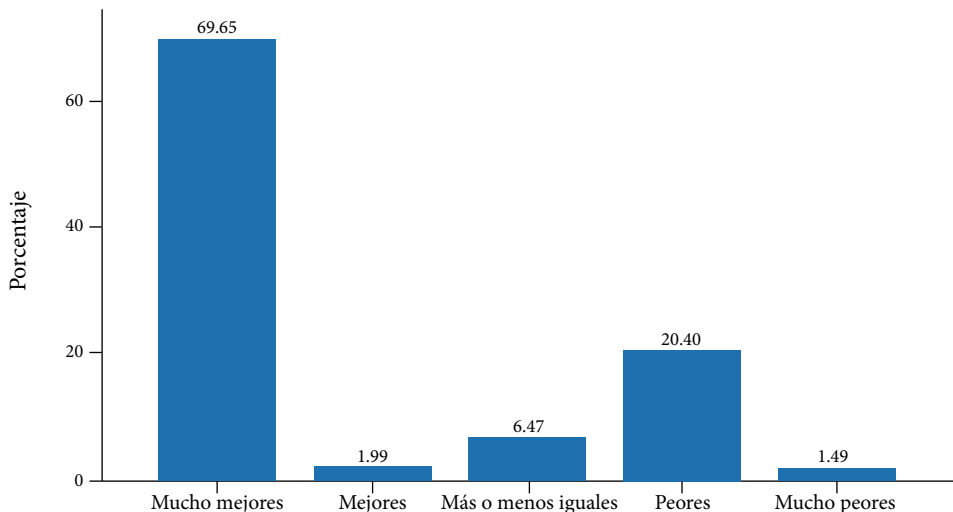
Fuente: elaboración propia.

apoyo es muy positivo, y para otros es francamente negativo.

En general, el alumnado hace una valoración muy positiva de las prácticas, como se aprecia en el análisis descriptivo global, pero a

pesar de ello, cuando se les pregunta directamente si estas prácticas son mejores o peores que las realizadas en otras ocasiones, su valoración es negativa, es decir, ellos consideran que han cursado otras prácticas mejores que éstas.

Gráfica 5. Valoración del alumnado de prácticas realizadas con anterioridad



Fuente: elaboración propia.

Como puede verse, las prácticas realizadas con anterioridad fueron calificadas positivamente por el alumnado: 69.65 por ciento las calificó como mucho mejores, y 1.9 por ciento sólo las aprobaron. Para profundizar más en los resultados obtenidos se realizaron varios contrastes de hipótesis mediante pruebas no paramétricas para muestras independientes, ante la imposibilidad de garantizar los supuestos paramétricos de homocedasticidad

y normalidad. Mediante la prueba H de Kruskal-Wallis, que se realizó para analizar la diferencia en la distribución de rangos entre los grupos, se llevó a cabo un primer contraste bilateral para identificar si el rango de edad del alumnado es el mismo en las distintas titulaciones. Como se puede apreciar en la Tabla 2, el análisis arroja que no existe significación estadística (p -valor=.175), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 2. Contraste de hipótesis edad-carrera

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	75.056	3	25.019	1.666	.175
Intra-grupos	3589.907	239	15.021		
Total	3664.963	242			

Fuente: elaboración propia.

Es decir, la edad no determina la preferencia por cursar una titulación u otra, ya que la elección de carrera estará relacionada con factores como la vocación, los intereses profesionales y los intereses personales, entre otros. En este estudio, se realizó un contraste de hipótesis para pruebas no paramétricas para *k* muestras independientes en cada dimensión planteada en la prueba, según la titulación que

está cursando el alumnado, para contrastar la igualdad de medias. A continuación se muestran las variables cuyas medias presentan diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significación de 0.05. En la dimensión “organización de las prácticas: secuenciación temporal” existen 9 ítems que muestran diferencias estadísticamente significativas, como podemos apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3. Dimensión “organización de las prácticas: secuenciación temporal”

	ID2-1-1	ID2-1-2	ID2-1-3	ID2-1-4	ID2-1-5	ID2-1-6	ID2-1-7	ID2-1-8	ID2-1-9	ID2-1-10	ID2-1-11	ID2-1-12
Chi-cuadrado	3.95	7.84	8.90	6.52	2.94	36.25	31.09	13.27	19.77	11.57	11.71	10.87
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.267	.049	.031	.089	.401	.000	.000	.004	.000	.009	.008	.012

Fuente: elaboración propia.

Según la opinión del alumnado, existen diferencias entre carreras respecto a la calidad en la información presentada sobre los objetivos de las prácticas (x2.1.2); por otro lado, también existen diferencias respecto a la información proporcionada por los tutores/as académicos sobre las tareas a realizar durante el periodo formativo (x2.1.3). En estos dos ítems existen diferencias entre todas las titulaciones, es decir, el análisis *post hoc* no registró ninguna similitud entre las diferentes titulaciones. En el resto de los ítems planteados en la Tabla 3, como se puede apreciar, existen diferencias estadísticamente significativas, y al realizar un análisis *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé se identificaron las principales diferencias entre los grupos, es decir que tiene repercusiones estadísticamente significativas pertenecer a una carrera u otra a la hora de valorar los diferentes ítems.

Para el alumnado encuestado el periodo de tiempo destinado a la elección de plazas no es suficiente (x2.1.6). En este ítem, las principales diferencias se encuentran entre Pedagogía y Educación primaria, con un *p*-valor=.001; así

como entre Pedagogía y Educación infantil, con *p*-valor=.001; Educación social y Educación infantil, con *p*-valor=.037. Cuando se les plantea si el proceso de asignación de centros de prácticas es correcto (x2.1.7), existen diferencias entre las distintas titulaciones, principalmente entre Pedagogía y Educación infantil, con *p*-valor=.006; Educación primaria y Educación social, con *p*-valor=.001; y Educación social y Educación infantil con *p*-valor=.001.

Los alumnos/as de Educación social y Educación infantil (con *p*-valor=.010) discrepan, fundamentalmente, en cuanto a la mejor distribución temporal de las horas de prácticas (x2.1.8): mientras que para unos el tiempo de permanencia en el centro de prácticas a lo largo del semestre es el adecuado (x2.1.9), para otros no lo es, puesto que no se acepta la hipótesis nula. Las principales discrepancias se muestran en Pedagogía y Educación primaria, con *p*-valor=.041; Pedagogía y Educación social, con *p*-valor=.003; Educación primaria y Educación infantil, con *p*-valor=.021; y Educación social y Educación infantil, con *p*-valor=.029. Estos alumnos/as tampoco están de acuerdo en que

el tiempo destinado a la redacción del portafolios sea suficiente (x2.1.10); las principales diferencias se ubican entre Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.023. Tampoco están de acuerdo con que el plazo de entrega del mismo sea suficiente (x2.1.11); especialmente discrepan en esta cuestión los alumnos/as de Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.042. También existen discrepancias respecto a la valoración general de la secuenciación temporal de las prácticas (x2.1.12); al igual que en el ítem anterior, las principales diferencias se centran entre Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.023.

En los ítems que no hay diferencias significativas por titulación se acepta la hipótesis nula de igualdad de media, y son los

siguientes: la realización de las prácticas en el último curso es adecuada (x2.1.1, $\chi^2=3.951$; p-valor=.267); y la dinámica de trabajo a seguir en la asignatura de prácticas externas se ajusta al tiempo disponible (x2.1.4, $\chi^2=6.521$, p-valor=.089). Es decir que en todas las carreras los alumnos/as obtienen una adecuada información respecto a las tareas a realizar. Por otro lado, en este alumnado tampoco existen diferencias significativas respecto a la fecha en que se presentan los centros de prácticas, de manera que es considerada como adecuada (x2.1.5, $\chi^2=2.942$; p-valor=.401).

Respecto a la dimensión “organización de las prácticas: centros e instituciones de prácticas”, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 4. Dimensión “organización de las prácticas: centros e instituciones”

	ID2-2-1	ID2-2-2	ID2-2-3	ID2-2-4	ID2-2-5	ID2-2-6	ID2-2-7
Chi-cuadrado	95.196	57.008	42.456	33.302	11.131	17.624	17.179
Gl	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.000	.000	.000	.000	.011	.001	.001

Fuente: elaboración propia.

En el contraste de hipótesis planteado en la Tabla 4 se rechaza la hipótesis nula, puesto que sí existen diferencias significativas en todos los ítems presentados. Dichos ítems se refieren a la existencia de una adecuada variedad de centros/instituciones de prácticas (x2.2.1); según el análisis de comparaciones múltiples de Scheffé, las principales diferencias se encuentran entre los siguientes grupos: Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.001; Pedagogía y Educación infantil, con p-valor=.001; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.001; y Educación social y Educación infantil, con p-valor=.001.

Al plantear si la oferta de plazas totales es suficientemente amplia (x2.2.2), también existen diferencias, sobre todo entre Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.001; Pedagogía y Educación infantil, con p-valor=.001;

Educación primaria y Educación social, con p-valor=.001; y entre Educación social y Educación infantil, con p-valor=.001. Cuando al alumnado se le preguntó si el número de plazas ofertadas por centro es adecuado (x2.2.3) tampoco hubo acuerdo, y se rechaza la hipótesis nula; las principales discrepancias se encontraron en Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.022; Pedagogía y Educación infantil, con p-valor=.001; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.003; y con Educación infantil, con p-valor=.031; así como Educación social con Educación infantil, con p-valor=.001.

Respecto a si la concreción del perfil profesional en el centro de prácticas es adecuada (x2.2.4), los alumnos/as que discrepan están en Pedagogía y Educación primaria, con p-valor=.020, y con Educación infantil, con p-valor=.001; Educación primaria con Educación

social, con p -valor=.001; y Educación social con Educación infantil, con p -valor=.001.

También existen opiniones contrarias respecto a si la información previa que se posee del centro de prácticas influye en su posible elección (x2.2.5). Dichas discrepancias se focalizan en Pedagogía con Educación infantil, con p -valor=.043; y Educación social con Educación infantil, con p -valor=.046. Cuando se les plantea si sería recomendable realizar las prácticas II en el mismo centro donde se realizaron las prácticas I (x.2.2.6), los alumnos/as que discrepan son principalmente los que cursan Pedagogía y Educación social, con p -valor=.006; Educación primaria con Educación social, con p -valor=.008; y Educación social con Educación infantil, con p -valor=.001.

Y, por último, en esta dimensión se les preguntó si, en general, la experiencia en el centro de prácticas había correspondido con las expectativas iniciales (x2.2.7) y se observaron discrepancias entre Pedagogía con Educación social, con p -valor=.011; Educación primaria con Educación social, con p -valor=.011; y Educación social con Educación infantil, con p -valor=.001.

En lo que se refiere a la dimensión “organización de las prácticas: seminarios de prácticas”, hay que tener en cuenta que un vez realizado

el contraste de hipótesis no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los ítems planteados, es decir, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias entre las diferentes carreras. Los ítems planteados fueron: la realización de seminarios es útil para analizar el proceso de desarrollo de las prácticas externas (x2.3.1); las fechas en las que se efectúan son adecuadas (x2.3.2); los horarios de realización son apropiados (x2.3.3); la convocatoria del lugar y hora es correcta (x2.3.4); la participación de los profesores/as contribuye a aclarar aspectos relativos a problemas surgidos en las prácticas externas (x2.3.5); la puesta en común de los diferentes planes de trabajo es interesante (x2.3.6); el análisis y discusión de los aprendizajes proporcionan información pertinente y útil para el desarrollo de las prácticas externas (x2.3.7); el análisis y discusión de las dificultades experimentadas favorece el posterior desarrollo de las prácticas externas (x2.3.8); y, por último, la asistencia a los seminarios resulta una buena experiencia formativa (x2.3.9). Con relación a esta dimensión se puede afirmar que el alumnado está satisfecho con los seminarios de prácticas, puesto que no existen grandes diferencias en sus opiniones respecto de las distintas titulaciones.

Tabla 5. Organización de las prácticas: seminarios

	ID2-3-1	ID2-3-2	ID2-3-3	ID2-3-4	ID2-3-5	ID2-3-6	ID2-3-7	ID2-3-8	ID2-3-9
Chi-cuadrado	5.466	3.251	2.574	3.898	5.196	.380	.213	.856	.799
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.141	.354	.462	.273	.158	.944	.975	.836	.850

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión relativa a “agentes implicados en las prácticas externas”, concretamente respecto al tutor académico, sucede lo mismo que en la dimensión anterior, es decir, se acepta la hipótesis nula para la igualdad de medias en los ítems planteados. Dichos ítems se focalizan en los siguientes aspectos: previo a la llegada al

centro, el tutor académico proporciona la información necesaria para el acceso: carta presentación, referencias... (x3.1.1); el tutor académico mantiene una buena comunicación y coordinación con el tutor profesional (x3.1.2); el tutor académico asesora adecuadamente en el diseño del plan de trabajo, propuesta

de intervención y elaboración del portafolios (x3.1.3); efectúa un seguimiento correcto de las prácticas y mantiene un *feedback* adecuado (x3.1.4); las tutorías obligatorias permiten el intercambio de información entre alumnado y tutor (x3.1.5); el tutor académico actúa como

elemento de apoyo en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas (x3.1.6); lleva a cabo con eficacia las tutorías individuales (x3.1.7); y por último, el tutor de la facultad orienta satisfactoriamente las prácticas (x3.1.8).

Tabla 6. Agentes implicados, tutor académico

	ID3-1-1	ID3-1-2	ID3-1-3	ID3-1-4	ID3-1-5	ID3-1-6	ID3-1-7	ID3-1-8
Chi-cuadrado	2.121	6.562	5.439	.556	1.313	3.133	.734	4.338
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.548	.087	.142	.906	.726	.372	.865	.227

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la dimensión “agentes implicados en las prácticas externas”, también se les preguntó a los alumnos respecto a la figura del tutor profesional o tutor del centro de prácticas. En la Tabla 7 se muestran todas aquellas

variables en las que se rechaza la hipótesis nula, puesto que sí existen diferencias significativas entre las medias de los alumnos que cursan los diferentes grados.

Tabla 7. Agentes implicados, tutor profesional

	ID3-2-1	ID3-2-2	ID3-2-3	ID3-2-4	ID3-2-5	ID3-2-6	ID3-2-7	ID3-2-8	ID3-2-9
Chi-cuadrado	14.998	13.496	16.976	16.339	4.038	11.667	15.537	13.020	17.433
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.002	.004	.001	.001	.257	.009	.001	.005	.001

Fuente: elaboración propia.

Las variables en las que se encuentran las diferencias son: el tutor profesional realiza una adecuada acogida en el centro/institución (x3.2.1); según la prueba *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé las principales diferencias se encuentran entre Pedagogía y Educación social, con p-valor=.0014; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.009; Educación social y Educación infantil, con p-valor=.002. Al preguntar al alumnado si el tutor profesional explica y describe el funcionamiento y programas del centro/institución (x3.2.2), las diferencias se encuentran entre Educación social y Educación infantil, con p-valor=.034. También

existen diferencias en las medias en el ítem x3.2.3, en el cual se pregunta al alumnado si el tutor profesional asesora y orienta al alumnado en sus actividades día a día. Las diferencias más importantes están entre Pedagogía y Educación social, con p-valor .004; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.003; Educación social y Educación infantil, con p-valor=.001.

Las principales discrepancias en el ítem x3.2.4 (el tutor profesional proporciona los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante las prácticas), se encuentran en Pedagogía y Educación social, con p-valor=.026;

Educación primaria y Educación social, con p -valor=.020; y Educación social y Educación infantil, con p -valor=.001. Respecto al ítem x3.2.6, si el tutor profesional potencia la participación autónoma del estudiante en innovaciones, nuevos programas, resolución de conflictos, etcétera, las discrepancias se encuentran entre Educación social y Educación infantil, con p -valor=.038. Las diferencias al cuestionar si el tutor profesional desarrolla de forma eficaz la atención al estudiante en prácticas (x3.2.7) son entre Educación social y Educación infantil, con p -valor=.003. En el ítem x3.2.8, en el que se plantea si el tutor profesional demuestra una actitud personal cercana hacia el estudiante que realiza las prácticas, se encontraron diferencias entre Educación social y Educación infantil, con p -valor=.006. El último ítem planteado en

esta dimensión es el x3.2.9, donde se valora la satisfacción hacia la orientación del tutor profesional en general; en este ítem se rechazó la hipótesis nula y se identificaron discrepancias entre Pedagogía y Educación social, con p -valor=.0012; y Educación primaria y Educación social, con p -valor=.010.

Dentro de esta dimensión, el único contraste en el que se puede aceptar la hipótesis nula es el relacionado con la variable x3.2.5: el tutor profesional se comunica habitualmente con el tutor académico ($\chi^2=4.038$, p -valor=.257), puesto que no hay diferencia entre la media de los alumnos por carrera.

Respecto a la dimensión “evaluación: criterios de evaluación”, existen diferencias significativas en la variable x4.1.3: el tutor académico actúa como responsable final del proceso de evaluación del alumnado.

Tabla 8. Dimensión “evaluación: criterios de evaluación”

	ID4-1-1	ID4-1-2	ID4-1-3	ID4-1-4	ID4-1-5	ID4-1-6
Chi-cuadrado	3.935	1.218	9.055	7.452	2.227	7.468
Gl	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.269	.749	.029	.059	.527	.058

Fuente: elaboración propia.

En el resto de los ítems considerados en este contraste no existen diferencias significativas, por lo que se acepta la hipótesis nula. La media del alumnado no difiere entre una disciplina y otra en lo que se refiere a x4.1.1: los procedimientos de evaluación están claramente definidos previamente ($\chi^2=3.935$, p -valor=.269); x4.1.2: la participación del alumno en los seminarios es considerado un criterio de evaluación ($\chi^2=1.218$, p -valor=.749); x4.1.4: la valoración del trabajo del alumno por parte del tutor profesional está adecuadamente considerada a la hora de calificar, como se puede apreciar en el análisis de varianza ($\chi^2=7.452$, p -valor=.059); en x4.1.5: la valoración del desarrollo, organización y gestión de las prácticas externas, por parte de los alumnos a través de un cuestionario es

pertinente ($\chi^2=2.227$, p -valor=.527); y, por último, en la variable x4.1.6: la calificación final debe estar determinada un 50 por ciento por el tutor académico y otro 50 por ciento por el tutor profesional ($\chi^2=7.468$, p -valor=.058).

Dentro de esta dimensión “evaluación”, en el apartado referido al portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje, al realizar el contraste de hipótesis se aprecia que sólo hay un ítem donde existen diferencias significativas entre los alumnos que cursan las diferentes titulaciones, por lo cual se rechaza la hipótesis nula. Es el caso del ítem x4.2.5: la pertinencia y actualidad de la bibliografía recogida informa de la capacidad para buscar y utilizar fuentes de información complementarias.

Tabla 9. Dimensión “evaluación: portafolios”

	ID4-2-1	ID4-2-2	ID4-2-3	ID4-2-4	ID4-2-5	ID4-2-6	ID4-2-7	ID4-2-8
Chi-cuadrado	4.015	3.755	6.007	2.983	8.332	5.716	4.335	2.228
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.260	.289	.111	.394	.040	.126	.227	.526

Fuente: elaboración propia.

La hipótesis nula fue aceptada en el resto de los casos, puesto que no se muestran diferencias entre las medias. Los ítems considerados en este contraste son x4.2.1: las condiciones formales de presentación son aspectos importantes a la hora de evaluar el portafolios; x4.2.2: la introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales es fundamental para entender el papel del alumno en el desarrollo de las prácticas; x4.2.3: el establecimiento de relaciones entre los contenidos teóricos y las prácticas constituye un elemento para verificar las evidencias de aprendizaje; x4.2.4: la profundidad de análisis y reflexiones personales da cuenta de la evolución y maduración académica de los estudiantes; x4.2.6: existe un *feedback* adecuado durante la elaboración del portafolios por parte del tutor académico; x4.2.7: la utilización de portafolios digitales (Mahara) facilita la elaboración del mismo; y x4.2.8: en general, estos criterios de evaluación son aplicados y operativos. En este caso, al realizar el análisis *post hoc* de comparaciones múltiples de Scheffé no se identificaron diferencias significativas entre las carreras.

La última dimensión analizada fue “utilidad de las prácticas para el futuro profesional”. Las variables en las que se rechaza la hipótesis nula, puesto que existen diferencias significativas, son: x5.4: las prácticas permiten realizar procesos de reflexión teoría-práctica sobre la

profesión; según el análisis *post hoc* de Scheffé las principales diferencias se encuentran en Pedagogía y Educación social, con p-valor=.023; x5.5: las prácticas externas permiten diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión, las diferencias fundamentales están en Pedagogía y Educación social, con p-valor=.001; y Educación primaria y Educación social, con p-valor=.003; Educación social y Educación infantil, con p-valor=.005; x5.6: las prácticas externas favorecen desarrollar actividades propias de la profesión, donde las principales diferencias están entre Pedagogía y Educación social, con p-valor=.010; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.004; y Educación social y Educación infantil, con p-valor=.030. Respecto al ítem x5.8: las prácticas externas ayudan a desarrollar competencias relacionadas con la inserción laboral, las diferencias están entre Pedagogía y Educación social, con p-valor=.006; y Educación social y Educación infantil, con p-valor=.040. Por último, respecto al ítem x5.9: las prácticas externas son un instrumento facilitador de empleo, las diferencias están entre Pedagogía y Educación social, con p-valor=.002; Educación primaria y Educación social, con p-valor=.024; y Educación social y Educación infantil, con p-valor=.025. En la Tabla 10 se muestra el estadístico de contraste de los ítems analizados en esta dimensión.

Tabla 10. Dimensión “utilidad de las prácticas”

	ID5-1	ID5-2	ID5-3	ID5-4	ID5-5	ID5-6	ID5-7	ID5-8	ID5-9	ID5-10
Chi-cuadrado	4.007	7.082	7.501	9.336	13.941	10.105	3.159	13.787	14.206	3.548
Gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	.261	.069	.058	.025	.003	.018	.368	.003	.003	.315

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, no existen diferencias significativas, por lo que se acepta la hipótesis nula en los siguientes ítems: x5.1: las prácticas son una oportunidad para desarrollar conocimientos profesionales, habilidades y actitudes adquiridas durante la carrera; x5.2: son una experiencia formativa que sirve para complementar y ampliar los aprendizajes académicos; x5.3: las prácticas externas aproximan a los estudiantes a escenarios profesionales reales; x5.7: las prácticas externas dan a conocer diferentes salidas profesionales; y x5.10: las prácticas externas se deben considerar como una primera experiencia laboral.

Los estudiantes que han participado en el estudio no hacen muchas aportaciones sobre cómo podrían mejorarse las prácticas.

CONCLUSIONES

Debido a la situación que se vive, tanto en la universidad como en el mercado laboral, es necesario que exista una íntima vinculación entre los aprendizajes académicos y los laborales. Se trata de formar profesionales que sean capaces de construir, modificar o refutar conocimientos y competencias utilizando los contenidos disciplinares; éstos constituyen un medio, y no un fin. Con la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha intentado minimizar la brecha existente en este sentido, aunque somos conscientes que queda mucho camino por recorrer.

Del estudio presentado en este artículo se sacan interesantes conclusiones. Por un lado, hay que tener en cuenta que muestra dos factores fundamentales: uno centrado en

aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje presencial oficial, es decir, a los aprendizajes adquiridos por el alumnado en la propia facultad (aspectos sobre todo que se fundamentan en el tutor académico y con cuestiones relativas a la evaluación); y un segundo factor, centrado en el tutor profesional. Ello muestra que para el alumnado lo más importante es la relación personalizada con los tutores, de manera que quedan en un segundo plano otras cuestiones relativas a la organización y funcionamiento de las prácticas.

Del análisis de los datos se desprende claramente un perfil de este alumnado: se trata fundamentalmente de mujeres de entre 20 y 23 años, que estudian prioritariamente Educación primaria o infantil, es decir, con vocación de maestras, que realizan las prácticas en instituciones de carácter público, lo cual lleva a pensar que orientan su futuro profesional claramente hacia el funcionariado. Las calificaciones obtenidas en los centros educativos públicos son más altas que las obtenidas en los centros educativos privados, a diferencia de las instituciones socio-laborales públicas, cuyas calificaciones son inferiores a las instituciones socio laborales privadas. El alumnado de Pedagogía otorga un porcentaje mayor de calificaciones positivas que el resto de estudiantes.

El hecho de haber utilizado un cuestionario fundamentado en dimensiones nos permitió conocer en profundidad las opiniones del alumnado, el cual expresó estar muy satisfecho con todas las cuestiones relacionadas con la actividad del tutor profesional, el portafolios y la utilidad de las prácticas para

el futuro profesional. El resto de las cuestiones difieren dependiendo de la carrera que se esté cursando. Respecto a la dimensión “organización de las prácticas: secuenciación temporal”, el mayor número de discrepancias se encuentra entre Pedagogía y Educación primaria, y las menores diferencias entre Pedagogía y Educación social.

En la dimensión “organización de las prácticas: centros/instituciones de prácticas” no existe igualdad de medias en ninguno de los ítems planteados; además, en todos ellos Educación social difiere del resto. Para los alumnos participantes en el estudio no existe variedad de ofertas de centros, las plazas no son suficientes, la concreción del perfil profesional no está muy definido, no se posee suficiente información previa del centro, no es necesario realizar las Prácticas II en el mismo centro donde se realizaron las primeras, y las experiencias en el centro de prácticas no tienen por qué corresponder con las expectativas iniciales.

Respecto a la “organización de los seminarios de prácticas”, el alumnado está muy satisfecho, y no existen discrepancias al respecto; para ellos, los seminarios son muy útiles, las fechas y horarios apropiados, la convocatoria correcta, la participación del profesorado les permite clarificar dudas, la puesta en común es interesante, y el análisis y discusión de los aprendizajes y de las dificultades es pertinente. En definitiva, la asistencia a los seminarios se considera como una buena experiencia formativa.

Para el alumnado, la figura del tutor académico es fundamental, puesto que, como se ha comentado, los ítems de esta dimensión forman parte del primer factor del análisis factorial, además de que no existen discrepancias entre las carreras respecto a la valoración de los ítems. Para los alumnos, los tutores académicos son una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como enlace entre la universidad y el mundo profesional. Respecto a la figura del tutor profesional existen más discrepancias en-

tre el alumnado, pero están de acuerdo en que éste se comunica habitualmente con el tutor académico. Al igual que sucedía en la dimensión “organización de las prácticas: centros e instituciones de prácticas”, la carrera que difiere en mayor medida respecto del resto es Educación social. El motivo de estas discrepancias puede ser el nivel de implicación de los tutores profesionales relacionados con el ámbito social, debido a que una parte importante de su labor está relacionada con la vocación y motivación hacia la profesión.

En la dimensión “evaluación: criterios de evaluación”, las principales discrepancias se encuentran en la consideración de que el tutor académico sea el responsable final de la evaluación del alumno; esto puede ser debido a que éste ya no se siente receptor del conocimiento, sino constructor del mismo. Esto explica la discrepancia relativa a la calificación final de las prácticas, ya que el alumnado considera que no tiene por qué dividirse 50-50 entre el tutor académico y el tutor profesional, es decir, se entiende que los propios alumnos quieran tener voz y voto en la determinación de dicha calificación. El alumnado está muy de acuerdo en la utilidad y uso del portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje; la única discrepancia evidente es la pertinencia de la bibliografía para buscar y utilizar fuentes de información complementarias.

La última dimensión, pero no menos importante, es la relativa a la “utilidad de las prácticas para el futuro profesional del alumnado”. En ésta existen discrepancias sobre todo respecto de Educación social, como sucedió en dimensiones anteriores. Esto puede ser debido a que el alumnado de esta disciplina considera que las prácticas podrían proporcionarles una mayor reflexión teórico-práctica sobre la profesión y competencias profesionales para el diseño, ejecución y evaluación de actividades propias de la misma, de manera que sean un instrumento facilitador de empleo y una auténtica primera experiencia laboral.

En definitiva, el *practicum* constituye un espacio de indiscutible valor para la construcción del pensamiento práctico de los futuros

profesionales de la educación, a pesar de tener fortalezas y debilidades, como hemos destacado en este trabajo.

REFERENCIAS

- ARGYRIS, Chris (1993), *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*, San Francisco, Jossey Bass.
- BAS Peña, Encarna (2005), "El *practicum* en las titulaciones de pedagogía y educación social: entre el discurso y sus prácticas", *Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación*, núm. 23, pp. 191-208.
- CARR, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- ESTEVE Zarazaga, José Manuel (2003), *La tercera revolución educativa: la educación en la Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- GARCÍA Molina, José y Juan Sáez Carrera (2011), "Educación social. ¿Qué formación para qué profesional?", *RES, Revista de Educación Social*, núm. 13, pp. 1-14.
- GAVARI Starkie, Elisa y M^a José García Ruiz (2007), "La virtualización del *practicum* en pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia", *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8, núm. 1, pp. 162-178, en: <http://www.usal.es/teoriaeducacion> (consulta: 13 de octubre de 2015).
- GONZÁLEZ Riaño, Xosé Antón e Isabel Hevia Artime (2011), "El *practicum* de la licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 209-236.
- GONZÁLEZ Garzón, María Leonor y Cristina Latorre Gutiérrez (2012), "El *practicum* en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes", *Pulso*, núm. 35, pp. 131-154.
- GONZÁLEZ Sanmamed, Mercedes y Eduardo José Fuentes Abeledo (2011), "El *practicum* en el aprendizaje de la profesión docente", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 47-70.
- HERNÁNDEZ Munilla, Estrella, M^a Pilar Sepúlveda Ruiz, Manuela Jimeno Pérez, Antonio Ortiz Villarejo y Angel Ignacio Pérez Gómez (2013), *El *practicum* en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco*, Málaga, Universidad de Málaga, en: <http://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/cms/base/ver/base/basecontent/61454/practicum-educacion-infantil/> (consulta: 14 de octubre de 2015).
- KORTHAGEN, Fred (2004), "In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 77-97.
- KORTHAGEN, Fred (2011), "Making Teaching Education Relevant for Practice: The Pedagogy of realistic teacher education", *Orbis Scholae*, vol. 5, núm. 2, pp. 31-50.
- MELIEF, Ko, Anke Tigchelaar y Fred Korthagen (2010), "Aprender de la práctica", en Olga Esteve, Ko Melief y Ángel Alsina (coord.), *Creando mi profesión*, Barcelona, Octaedro, pp. 19-38.
- RIDAO García, Isabel, Javier Gil Flores y Olga Guijarro Cordobés (1998), "Valoración y necesidades formativas percibidas tras el periodo de prácticas en la formación inicial de maestros", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 31, pp. 147-160.
- SCHÖN, Donald (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Londres, Temple Smith.
- SCHÖN, Donald (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SCHÖN, Donald (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- SEPÚLVEDA Ruiz, María Pilar (2005), "Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional", *Revista Educar*, núm. 36, pp. 71-76.
- TEJADA Fernández, José (2005), "El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y evaluarlo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/192> (consulta: 13 de octubre de 2015).
- VALLEJO Ruiz, Mónica y Jesús Molina Saorín (2011), "Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado", *REIFOP*, vol. 14, núm. 1, pp. 207-217, en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588697.pdf (consulta: 7 de octubre de 2015).
- VENTURA Blanco, Javier (2007), "El *practicum* en el futuro grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas", en Alfonso Cid Sabucedo, María Muradás López, Miguel Ángel Zabalza,

Mercedes Sanmamed, Manuela Raposo y María Lina Iglesias (coords.), *Buenas prácticas en el prácticum*, Pontevedra, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 1237-1249.

ZABALZA Beraza, Miguel Ángel (2004), "Condiciones para el desarrollo del prácticum", *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-22, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf> (consulta: 5 de octubre de 2015).

ZABALZA Beraza, Miguel Ángel (2011), "El prácticum en la formación universitaria: el estado de la cuestión", *Revista de Educación*, núm. 354, pp. 21-43.