



Análisis del Prácticum de Educación Infantil y Primaria en las universidades españolas

Sebastià Verger-Gelabert

Universitat de les Illes Balears, España.

mail: s.verger@uib.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4627-2082>

Laia Riera-Negre

Universitat de les Illes Balears, España.

mail: laia.riera@uib.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4766-6163>

M^a. Rosa Rosselló-Ramon

Universitat de les Illes Balears, España.

mail: mrosa.rossello@uib.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-3094>

Bartomeu Mut-Amengual (autor de correspondencia)

Universitat de les Illes Balears, España.

mail: tomeu.mut@uib.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0414-3044>

RESUMEN

El principal objetivo de este estudio es analizar la implementación del Prácticum en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en las universidades españolas, tanto públicas como privadas.

Para llevar a cabo este estudio se ha dividido el trabajo de campo en dos partes claramente diferenciadas. Una primera parte, de carácter cuantitativo, en la que se ha abordado el análisis de contenido de un total de 123 guías docentes de los grados mencionadas, correspondientes a 63 universidades que ofrecen estos estudios sobre un total de 82 universidades que componen el panorama universitario español. Una segunda parte, de carácter cualitativo, en la que, a través de la técnica del grupo de discusión, se han analizado y contrastado los datos extraídos del primer análisis, relacionando la primera parte de la investigación con la segunda.

El estudio identifica una serie de características del Prácticum que son comunes a todas las universidades españolas: gran similitud en las guías docentes, su ubicación a partir de tercer curso, la escasa participación del estudiante en su evaluación y su desvinculación con el TFG. Tales características dibujan una radiografía que denota una clara separación entre el mundo académico y los centros escolares.

Palabras clave: análisis de contenido; formación del profesorado; grupo de discusión; guías docentes; prácticum.

Prácticum analysis in Early Childhood and Primary Education Studies in Spanish universities

ABSTRACT

The main objective of this study is to analyse the implementation of the *Prácticum* in the curricula of the Early Childhood Education and Primary Education degrees in Spanish universities, both public and private.

In order to carry out this study, the field work has been divided into two clearly differentiated parts. The first part is of a quantitative nature, and it analyses a total of 123 curriculum guides of the aforementioned degrees, corresponding to 63 universities that offer these studies—out of a total of 82 universities that make up the Spanish university panorama. As for the second part, it is of a qualitative nature and, by means of the focus group technique, it analyses and contrasts the data extracted from the first analysis, thus connecting the first part of the research with the second.

This study identifies a series of characteristics of the *Prácticum* which are common to all Spanish universities: great similarity in the curriculum guides, their location in the third year, the little participation of the student in their evaluation, and their separation from the FDP. Such characteristics suggest a strong division between the academic world and schools.

Keywords: content analysis; curriculum guides; focus groups; teacher training, practicum.



1. Introducción

Los grados de Educación Infantil y Educación Primaria tienen un período de prácticas obligatorias que se desarrolla en los centros educativos; este período se corresponde con las materias que cuentan con mayor carga de créditos ECTS. Según la Orden ECI/3857/2007 y la Orden ECI/3854/2007 que regulan los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión en los grados de Educación Primaria y Educación Infantil, respectivamente, se permite que las propias universidades organicen y estructuren dichos períodos de prácticas. En este sentido, la normativa ECI únicamente establece que la duración de los grados debe ser de 240 créditos europeos (ECTS) y que estos deben incluir como mínimo los siguientes módulos con los respectivos créditos cada uno de ellos: Módulo de formación básica (60 créditos), módulo didáctico disciplinar (100 créditos) y, finalmente, módulo de Prácticum, incluyendo el TFG, con un mínimo de 50 créditos. Partiendo de estos criterios preliminares, las diferentes universidades públicas y privadas, distribuyen las prácticas en los centros escolares de forma bastante dispar entre ellas.

Una gran variedad de investigaciones destaca la importancia del Prácticum en los planes de estudio de los grados universitarios (Bretones, 2013; Mendoza *et al.*, 2020), aunque cabe reconocer que este tipo de análisis amplía su alcance a otras etapas educativas como la secundaria y la universitaria (González *et al.* 2020, León-Urquijo *et al.*, 2018; Méndez y Magaña, 2019).

Con todo, la mayoría de estas investigaciones se centran en aspectos distintos de los que ofrece este trabajo, ya que dirigen su mirada hacia las competencias del alumnado y/o de los agentes implicados en este proceso (Poveda *et al.*, 2021), valorando el Prácticum como etapa formativa y reivindicando más protagonismo en sus correspondientes grados (Martínez-Izaguirre *et al.*, 2019). Otros trabajos se centran en los aprendizajes del alumnado en la universidad y en las aulas de las escuelas de Educación Infantil y Primaria, señalando la enorme distancia entre ambas instituciones (Cortés-González *et al.*, 2020). Por otra parte, se ha analizado también el impacto que generan las prácticas entre los agentes e instituciones educativas que participan del proceso (Colén y Castro, 2017 y Gairín-Sallán *et al.*, 2019) y se han hecho propuestas sobre cómo pueden ser para fomentar mecanismos como agentes de cambio y aprendizaje (Díez-Fernández *et al.*, 2018). Existe, además, un extenso elenco de publicaciones que se centran en la construcción de la identidad profesional docente durante estas prácticas (González *et al.*, 2019) y la mejora de la competencia profesional (Fierro y Majós, 2016; Sanmamed y Abeledo, 2011), de manera que se contrarresten las problemáticas que este periodo también puede conllevar (Larrañaga, 2012).

1.1. Objetivos

A partir de dichos antecedentes, los objetivos de este estudio son: (a) analizar desde una perspectiva global las características del Prácticum de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria del conjunto de universidades españolas, públicas y privadas, con la intención de (b) identificar específicamente determinados aspectos referidos a su organización, temporalización y evaluación.

2. Método

Para alcanzar los objetivos planteados en el estudio y obtener una visión amplia de la cuestión (Almeida, 2018) se determina la necesidad de utilizar un diseño de investigación mix-

to (Bagur-Pons *et al.*, 2021). Para ello, se combinan los métodos cuantitativo y cualitativo del análisis de datos, cruzando la información obtenida a partir de las guías docentes de los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria y de la realización de dos grupos de discusión con profesionales y estudiantes que participaron en las prácticas de dichos grados en la Universidad de les Illes Balears.

2.1. Análisis de contenido

El estudio comparativo entre las distintas universidades del Estado Español se realiza mediante el análisis de la Guía Docente de los grados de maestro de Educación Primaria y Educación Infantil. En la mayoría de los casos, estos documentos se encuentran publicados en la página web de las universidades, donde se recoge la información referida a las asignaturas y su planificación. Sin embargo, en función de cada universidad, la cantidad y el tipo de información que aparece en ellas difiere ostensiblemente.

El procedimiento seguido para la recogida de información cuantitativa es el siguiente: 1) identificar las universidades españolas que ofrecen los grados de maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, tanto públicas como privadas, presenciales y a distancia; 2) realizar una búsqueda exhaustiva de las guías docentes del Prácticum en la plataforma web de la universidad; 3) extraer la información de la guía docente, si está disponible; 4) volcar los datos en una matriz que contiene todas las dimensiones de interés; y 5) exportar los datos al programa informático de análisis de datos estadísticos Statistical Package for the Social Science SPSS v.19.0. Debido a que la información que aparece en las guías docentes varía en función de cada universidad, se han identificado como dimensiones de interés aquellas que aparecen de forma recurrente:

- Temporalización y carga de créditos.
- Evaluación, porcentajes y agentes de evaluación.
- Relación con el TFG.
- Valoración general y plan de estudios.

2.2. Población y muestra

Si bien la información se recoge a través de las guías docentes de la asignatura del Prácticum, la población de estudio la componen todas aquellas universidades del país que ofertan los estudios de Educación Infantil y/o Educación Primaria. De las 82 universidades del sistema universitario español (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019), 61 (74,39%) realizan el grado de Educación Infantil y 62 (75,61%) ofrecen el grado de Educación Primaria. La muestra final está formada por un total de 123 guías docentes, lo que representa el total de la población estudiada, excluyendo los estudios de doble grado y bilingües. En la siguiente tabla se muestran las universidades analizadas (ver tabla 1):

Tabla 1.

Tipología de las universidades españolas con los grados de interés. Elaboración propia.

Grado	Univ. Públicas	Univ. Privadas	Total
Maestro en E. Infantil	39 (62,9%)	23 (37,1%)	62
Maestro en E. Primaria	38 (62,3%)	23 (37,7%)	61
Total	77 (62,6%)	46 (37,4%)	123

Tabla 2.
Población de muestra del estudio. Elaboración propia.

CCAA	Universidades españolas que ofrecen el grado de...		
	Educación Infantil	Educación Primaria	
Andalucía	Huelva	X	X
	Cádiz	X	X
	Sevilla	X	X
	Loyola Andalucía*	X	X
	Córdoba	X	X
	Málaga	X	X
	Jaén	X	X
	Granada	X	X
	Almería	X	X
Aragón	Zaragoza	X	X
	San Jorge*	X	X
Asturias	Oviedo	X	X
Cantabria	Cantabria	X	X
	Europea del Atlántico*	—	X
Castilla y León	León	X	X
	Salamanca	X	X
	Pontífice de Salamanca*	X	X
	Valladolid	X	X
	Católica de Ávila	X	X
	Burgos	X	X
	Internacional Isabel I de Castilla*	X	X
Castilla-La Mancha	Castilla-La Mancha	X	X
Cataluña	Girona	X	X
	Lleida	X	X
	Autónoma de Barcelona	X	X
	Barcelona	X	X
	Abat Oliba CEU*	X	X
	Vic – Central de Catalunya*	X	X
	Internacional de Catalunya*	X	X
	Ramón Llull*	X	X
	Rovira i Virgili	X	X
Comunidad de Madrid	Alcalá	X	X
	Autónoma de Madrid	X	X
	Complutense de Madrid	X	X
	Rey Juan Carlos	X	X
	Francisco de Vitoria*	X	X
	Alfonso X El Sabio*	X	—
	Antonio de Nebrija*	X	X
	Pontificia Comillas*	X	X
	Camilo José Cela	X	X
A distancia de Madrid	X	X	

CCAA	Universidades españolas que ofrecen el grado de...		
		Educación Infantil	Educación Primaria
Comunidad Foral de Navarra	Pública de Navarra	X	X
	Navarra*	X	X
Comunidad Valenciana	Jaume I de Castellón	X	X
	València	X	X
	Cardenal Herrera -CEU*	X	X
	Católica de València*	X	X
	Internacional Valenciana*	X	X
Extremadura	Alicante	X	X
	Extremadura	X	X
Galicia	A Coruña	X	X
	Santiago de Compostela	X	X
Islas Baleares	Vigo	X	X
	Illes Balears	X	X
Islas Canarias	La Laguna	X	X
	Las Palmas de Gran Canaria	X	X
La Rioja	La Rioja	X	X
	Internacional de La Rioja*	X	X
País Vasco	Euskal Herrijo Unibertsitatea	X	X
	Mondragón Unibertsitates*	X	X
	Deusto	—	X
Región de Murcia	Murcia	X	X
	Católica San Antonio*	X	X

Universidades que ofrecen el grado de Educación Primaria y de Educación Infantil, ordenadas según la comunidad autónoma.

* Universidades Privadas.

2.3. Grupo de discusión

Por otro lado, y con el objetivo de comprender con más detenimiento la información recogida a través de las guías docentes, se realiza un análisis cualitativo, mediante Nvivo, a partir de la experiencia personal de personas vinculadas a la asignatura de prácticas de los grados de maestro de Educación Infantil y Educación Primaria en la UIB. Para ello, se llevan a cabo 2 grupos de discusión (Krueger, 2014) de 1,5 horas de duración aproximada. El primero de ellos, llamado grupo de expertos (GE) y realizado el 13 de septiembre de 2021, se dirige a los profesionales implicados en la gestión, coordinación y/o tutorización de las prácticas de grado; mientras que el segundo, llamado grupo de alumnos (GA) y desarrollado el 22 de septiembre de 2021, se dirige a estudiantes de ambos grados que realizaron sus prácticas en un periodo máximo de 2 años anteriores al presente estudio.

2.4. Población y muestra

La muestra para el análisis cualitativo se selecciona con el objetivo de profundizar sobre los datos obtenidos en el análisis cuantitativo, desde diversas perspectivas. Para ello se categoriza a los participantes en función de su relación con el Prácticum, ofreciendo un espacio seguro para la opinión libre del sesgo del

otro grupo. La distribución de los participantes en los grupos de discusión es la siguiente: el GE (grupo experto) compuesto por personal docente, concretamente 1 jefe de estudios del grado de maestro de Educación Primaria y (ex)jefe de estudios del grado de maestro de Educación Infantil en el periodo 2014-2019, dos coordinadoras de las prácticas universitarias en los grados mencionados, dos directoras de Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y una directora de Centro de Formación del Profesorado (CFP). El GA (grupo alumnado) formado por dos graduadas en Educación Infantil y cuatro graduados en Educación Primaria. Cabe mencionar, que cada uno de ellos finalizó los estudios de grado en los últimos dos años (ver tabla 3):

Tabla 3.

Componentes de los grupos de discusión. Elaboración propia.

Grupo de discusión	Nº de componentes	Categoría	Relación con el Prácticum	
1	6	Profesorado y profesional experto (GE)	GE1	Coordinadora prácticas EP
			GE2	Directora CEIP
			GE3	Coordinadora prácticas EI
			GE4	Directora CEIP
			GE5	Directora de Centro Formación Profesorado
			GE6	Jefe de estudios de ambos grados EP y (Ex)EI
2	6	Alumnado (GA)	GA1	Alumna grado EP
			GA2	Alumna grado EI
			GA3	Alumna grado EI
			GA4	Alumno grado EP
			GA5	Alumna grado EP
			GA6	Alumno grado EP

Tabla 4.

Guion del grupo de discusión. Elaboración propia.

Categoría	Información diana	Pregunta
1. Temporalización y carga de créditos	Adecuación	¿Qué temporalización y carga de créditos crees que sería la idónea para las prácticas?
2. Evaluación	Adecuación	¿Cómo debería ser la evaluación de las prácticas?
3. Trabajo de Fin de Grado (TFG)	Valorar el interés de vincular el TFG con las prácticas	¿Consideras que debe existir una relación con el TFG?
4. Valoración general	Aportaciones y relevancia del Prácticum	¿Qué supone para el alumno y para la escuela el período de prácticas?

La grabación ayudó a la realización de las transcripciones de cada grupo de discusión respetando el lenguaje natural y expresiones coloquiales de cada miembro, asegurando una correcta interpretación del discurso. Seguidamente, se agruparon las respuestas según las categorías establecidas en la fase anterior. A partir de aquí se realizó el análisis del contenido, cruzando las reflexiones de ambos grupos entre ellos y, también, con los datos objetivos o cuantitativos recogidos en la fase de análisis de contenido.

3. Resultados y discusión

3.1. Temporalización y carga de créditos

De las 62 universidades analizadas, en 59 de los casos se ofrecen los grados de Infantil y/o Primaria. Sin embargo, 2 universidades privadas únicamente ofrecen el grado de Educación Primaria, mientras que otra universidad privada ofrece solamente el grado de Educación Infantil en su programa de estudios. Se observa que existe una gran similitud entre las guías docentes de las universidades que ofrecen los dos grados. Más concretamente, el número de créditos totales asignados a las prácticas externas que son, aproximadamente, 43 créditos en ambos grados (ver tabla 5), y mediante la prueba t para la igualdad de medias se confirma que son estadísticamente iguales.

En el grado de maestro de Educación Infantil hay 12 universidades que tienen el Prácticum planteado de manera anual, 6 con el Prácticum combinado (en algunos cursos es semestral y en otros es anual) y 43 con el Prácticum semestral.

En el caso del grado de Educación Primaria, hay 14 universidades con el Prácticum anual, 7 con el Prácticum combinado, y 41 con las prácticas semestrales. Ver la tabla 5.

En la siguiente tabla (ver tabla 6) se observa como mayoritariamente la distribución de créditos de Prácticum en los grados mencionados se sitúa a partir del quinto semestre, es decir, al empezar tercero. La mayoría de los créditos en ambos grados se concentran en los dos últimos cursos, siendo el último curso (semestres 7 y 8) el más común para cursar la asignatura de prácticas.

Se realiza un análisis de la diferencia de medias de las 39 universidades públicas y las 23 universidades privadas contempladas en el estudio. Como se observa en la tabla 7, la media de los créditos que recibe la asignatura de las prácticas externas en las universidades públicas es $m=43,91$, en comparación con la media de las universidades privadas $m=41,32$. El estadístico t para muestras independientes tiene un valor de $t=3,615$ con una significación próxima a 0, indicativo de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Sin embargo, esta diferencia en el número de créditos se considera no relevante debido a que representa un diferencial del 5,89% ($d=2,59$).

La media de los créditos que recibe la asignatura de las prácticas externas en el grado de Educación Infantil es $m=42,84$, en comparación con la media del grado de Educación Primaria $m=42,98$. El estadístico t para varianzas iguales tiene un valor de $t=-0,179$ con una significación $p=0,858$, la cual es mayor que el valor límite alfa. Este hecho indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los dos grados. Ver siguiente tabla:

Los participantes del grupo de discusión muestran ciertas reticencias a esta distribución. Coinciden en que iniciar las prácticas en el 3er curso (5º o 6º semestre, como indican el mayor número de casos) no resulta la estrategia más adecuada, debido a varias razones. Afirman que un inicio más temprano de las prácticas en el grado permite una mejor asimilación de los conocimientos teóricos y plantean la urgencia de poner a prue-

Tabla 5.

Número de créditos por semestre y grado en cada una de las universidades españolas. Elaboración propia. Fuente: Tabla de elaboración propia

CCAA	Universidad	Semestre															
		Educación Infantil								Educación Primaria							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Andalucía	Huelva						20	24							20	21	
	Cádiz						18	24							18	24	
	Sevilla						20	24							30	14	
	Loyola Andalucía					8	12	22					6	12	24		
	Córdoba			8		8	10	18			8		18			18	
	Málaga			6			8	30					6	8	30		
	Jaén						20	24						20		24	
	Granada						20	24						20		24	
	Almería			8		12		24			6		14			24	
Aragón	Zaragoza				6		14	20			6		14		30		
	San Jorge				2		14	24				6		14	24		
Asturias	Oviedo				8		12	24			8		12	24			
Cantabria	Cantabria			12		12		24				12		12		24	
	Europea del Atlántico									6		6	6	6	6	12	
Castilla y León	León					20		22						20		22	
	Salamanca					20		24						20		24	
	Pontífice de Salamanca						12	14	12						12	14	12
	Valladolid					20		24						20		24	
	Católica de Ávila						18	26							18	26	
	Burgos					20		22						23		19	
	Internacional Isabel I de Castilla	6		12		12		12		6		6		12		12	
Castilla-La Mancha	Castilla-La Mancha					18		24						18	24		
Cataluña	Girona					20		24						21		24	
	Lleida				6		14	24					6	14		24	
	Autónoma de Barcelona	6	12			14		12				6	12	16	12	12	
	Barcelona					18		27				6			30	9	
	Abat Oliba CEU					21		21						21		21	
	Vic – Central de Catalunya			8		15		18				8		15		8	
	Internacional de Catalunya				5	15			24				6	14		24	
Comunidad de Madrid	Ramón Llull			6		20		18				6		20		18	
	Rovira i Virgili					21		21						21		21	
	Alcalá			8			12	18			8			12		18	
	Autónoma de Madrid			6		12		27			6		12			27	
	Complutense de Madrid				8		6	30					8		6	30	
	Rey Juan Carlos					18		18								30	
Francisco de Vitoria					18		26						18		26		

CCAA	Universidad	Semestre																
		Educación Infantil								Educación Primaria								
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Comunidad de Madrid	Alfonso X El Sabio			6	7,5	8	7,5		6									
	Antonio de Nebrija	6		8		12		12		6		8		12		12		
	Pontificia Comillas			6	9		9		11			6	9		9		11	
	Camilo José Cela			6		8		11		15			6		8		11	15
	A distancia de Madrid				12		12		12				12		12		12	
Comunidad Foral de Navarra	Pública de Navarra					6		15	18					6		15	18	
	Navarra							24	21							24	21	
Comunidad Valenciana	Jaume I de Castellón					20		24						18		26		
	Valencia	7,5				16,5		21		6				16,5		22,5		
	Cardenal Herrera -CEU					20		24						20		24		
	Católica de Valencia			5		6		6	21			4,5		6		6	21,5	
	Internacional Valenciana					5		15	22				9		9		23	
	Alicante							18	18	12					18		18	12
Extremadura	Extremadura				24				24				24				24	
Galicia	A Coruña							9	36							9	36	
	Santiago de Compostela					18			24					18			24	
	Vigo							48								48		
Islas Baleares	Illes Balears						24	24						18	18	9		
Islas Canarias	La Laguna					12		12	24					14		9	21	
	Las Palmas de Gran Canaria				14			19,5	10				12,5		21		10	
La Rioja	La Rioja						3,5	16,5	21						3,5	15	22,5	
	Internacional de La Rioja					12	12		12					12	12		12	
País Vasco	Euskal Herrijo Unibertsitatea				8		12		18				9		11		18	
	Mondragón Unibertsitates				8		6		30				8		6		30	
	Deusto													12			30	
Región de Murcia	Murcia			6	8		15		15				8		21		15	
	Católica San Antonio							24	24							20	24	

ba la capacidad intrínseca de los estudiantes para ser maestros y gestionar un aula adecuadamente. El sujeto GA2 manifiesta que “empezar las prácticas en 3ero resulta demasiado tarde. Todos podemos ser buenos estudiantes, pero hasta que llegas a las prácticas no te das cuenta de si tienes la vocación y/o aptitud necesaria para estar con un grupo de niños”. Además, se deben poner en práctica recursos que únicamente se pueden asimilar dentro del aula: “Cuando te enfrentas a una clase como tutor cambia mucho y sientes que no tienes las herramientas necesarias para llevar una clase. Te falta gestión de aula” (GA6). Las prácticas suponen un espacio de creación de conocimientos y adelantando este periodo se favorecería esta construcción, ayudando a los alumnos a entender mejor la teoría (GE2 y GE4). Como dice GE1, “La teoría y la práctica se deberían trabajar juntas, no primero la teoría y después la práctica. Esto permite trabajar la teoría de otra manera y entenderla desde otra perspectiva”.

En relación con la carga de créditos, a los participantes les parece claro que resultan insuficientes en cantidad, pero también en calidad. Por un lado, ponen de manifiesto la necesidad de plantear unas prácticas competenciales y bien organizadas (GE3). Compaginar las prácticas con otras asignaturas es incompatible con asistir a las actividades de claustro, y otras actividades burocráticas, de documentación y gestión que se llevan a cabo en los centros escolares. Se trata de una parte de la labor del maestro que se desarrolla poco durante las prácticas y, sin embargo, “es importante también estar en el claustro de maestros porque te permite ver la asignatura de otra manera” (GA5). Por otro lado, 43 ECTS es un peso demasiado bajo para un período tan enriquecedor, por lo que es necesario que el número de créditos sea mayor (GA1, GA6 y GE5). Para ello las prácticas deben alargarse en el tiempo, por lo que GA1 se plantea la posibilidad de “hacer el Prácticum seguido, durante un año lectivo entero y eliminando las demás asignaturas”. Una modificación del plan

de estudios supone para las universidades un proceso administrativo y protocolario, por lo que “se debería justificar bien la propuesta, pero se podría llevar a cabo” (GE6).

3.2. Evaluación, porcentajes y agentes de evaluación

Tabla 8.

Distribución de los porcentajes de evaluación asignados a cada evaluador en el Prácticum.

CCAA	Universidad	Educación Infantil			Educación Primaria		
		TU	TE	AL	TU	TE	AL
Andalucía	Huelva	60	40		60	40	
	Cádiz	50	50		60	40	
	Sevilla				50	50	
	Loyola Andalucía	50	40	10	50	40	10
	Córdoba	60	40		60	40	
	Málaga	60	40		60	40	
	Jaén	30	70		30	70	
	Granada						
	Almería	60	40		70	30	
	Aragón	Zaragoza	70	30		70	30
	San Jorge	70	30		70	30	
Asturias	Oviedo						
Cantabria	Cantabria						
	Europea del Atlántico						
Castilla y León	León	55	45		55	45	
	Salamanca						
	Pontífice de Salamanca	30	70		30	70	
	Valladolid	55	45		55	45	
	Católica de Ávila	60	40		60	40	
	Burgos	50	50		45	50	5
	Internacional Isabel I de Castilla						
Castilla-La Mancha	Castilla-La Mancha	50	50		50	50	
	Girona	50	45	5	50	45	5
Cataluña	Lleida						
	Autónoma de Barcelona	75	25		70	30	
	Barcelona	60	40		60	40	
	Abat Oliba CEU	50	50		50	50	
	Vic – Central de Catalunya	60	40		60	40	
	Internacional de Catalunya	70	30		70	30	
	Ramón Llull	80	20		60	40	
	Rovira i Virgili	60	40		60	40	
	Alcalá	50	50		50	50	
	Autónoma de Madrid						
Comunidad de Madrid	Complutense de Madrid	65	35		35	65	
	Rey Juan Carlos	40	60		40	60	
	Francisco de Vitoria						
	Alfonso X El Sabio						
	Antonio de Nebrija	25	75		25	75	
	Pontificia Comillas	50	50		50	50	
	Camilo José Cela	55	45		55	45	
	A distancia de Madrid	40	60		40	60	

CCAA	Universidad	Educación Infantil			Educación Primaria		
		TU	TE	AL	TU	TE	AL
Comunidad Foral de Navarra	Pública de Navarra	40	60		40	60	
	Navarra						
Comunidad Valenciana	Jaume I de Castellón	50	50		50	50	
	Valencia						
	Cardenal Herrera -CEU	60	40		60	40	
Extremadura	Católica de Valencia						
	Internacional Valenciana				60	40	
	Alicante	40	60		40	60	
Galicia	Extremadura	60	40		60	40	
	A Coruña	55	45		55	35	10
Islas Baleares	Santiago de Compostela	60	40		70	30	
	Vigo	60	40		50	50	
Islas Canarias	Illes Balears	50	50		40	60	
	La Laguna	70	30		70	30	
La Rioja	Las Palmas de Gran Canaria	50	50		50	50	
	La Rioja						
País Vasco	Internacional de La Rioja	60	40		60	40	
	Euskal Herrijo Unibertsitatea	70	30		70	30	
	Mondragón Unibertsitates						
Región de Murcia	Deusto				60	30	10
	Murcia	65	35		70	30	
Comunidad de Madrid	Católica San Antonio	80	20		80	20	

Fuente: Tabla de elaboración propia. (Tutor universidad TU, Tutor escuela TE y Autoevaluación del alumno AL).

En 38 de las guías docentes del grado de Educación Infantil se especifica el porcentaje de evaluación de cada uno de los actores: el tutor de la universidad, el alumno y el tutor de la escuela. Únicamente en 3 de los casos el estudiante lleva a cabo una autoevaluación, con un peso promedio del 18% en la nota final (ver tabla 9). En el mismo grado, el peso promedio de la evaluación del tutor de la universidad es del 55%, mientras que la del tutor de la escuela es del 46%. Por otro lado, en el grado de Educación Primaria la evaluación por parte del alumno se concreta en un solo caso, con un peso del 10%.

Se evidencia la necesidad de mejorar el sistema de evaluación de las prácticas docentes. El vínculo que se crea entre el tutor de centro y el alumno supone, en un gran número de casos, un sesgo difícil de evitar (GE1). Por otro lado, el alumno puede verse ante la tesitura de no informar de alguna situación problemática en la escuela por miedo a repercusiones sobre su nota final (GA6). Se trata de evaluaciones que pueden estar condicionadas, hecho que en muchos casos pasa desapercibido por la falta de implicación del tutor de la universidad en el proceso. A su vez, se pone de manifiesto la necesidad de un acompañamiento real de ambos tutores y de una evaluación consensuada, donde el tutor de la universidad compruebe si se han adquirido las competencias necesarias (GE3). Si bien es cierto que “es muy difícil estar de

Tabla 9.

Porcentajes de evaluación. Elaboración propia.

Estudios	Evaluación								
	Tutor			Alumno			Escuela		
	N	Media	Mediana	N	Media	Mediana	N	Media	Mediana
E. Infantil	38	55%	55%	3	18%	10%	36	46%	45%
E. Primaria	30	53%	55%	1	10%	10%	30	46%	43%

acuerdo entre todos los tutores porque evalúan cosas diferentes y la relación que el alumnado tiene con ellos es muy diferente” (GE2), debe haber un acompañamiento constructivo entre ellos durante todo el período y que culmine en una sesión de cierre, donde el alumnado pueda mostrar, contrastar con sus compañeros las experiencias vividas y los aprendizajes adquiridos. El objetivo es el de conseguir una valoración compartida que dé lugar a un consenso real entre ambos (GE1), de modo que no sean necesarios “porcentajes” puesto que ambos estarán de acuerdo con la nota final del estudiante.

Además, la reflexión general es que no debería haber una única calificación por parte del tutor de la escuela, sino que deberían participar todas las personas implicadas con el practicante, para que haya “una comunicación y una nota global objetiva, contando con más información para poder evaluarlo de mejor” (GA1). Entre estas personas se incluye a los alumnos de clase, así como al mismo practicante, para lo que deberá adoptar una visión crítica de sí mismo (GE2). GE3 introduce la idea de evaluar de manera continua mediante una rúbrica cíclica, sistematizando el acompañamiento, pero teniendo en cuenta que esta herramienta evalúa unos ítems finalistas y que la realidad no facilita el proceso de evaluación consensuada (GE5). Para ello, GA5 y GE3 proponen calificar las prácticas mediante un Apto/No apto, permitiendo al practicante centrarse en su proceso de aprendizaje y no tanto en su calificación final.

3.3. Relación con el Trabajo de Fin de Grado

Se analiza la vinculación de la asignatura de las prácticas externas con el TFG. En un solo caso, en una universidad pública, las asignaturas del Prácticum I y II comparten los créditos con las asignaturas del TFG I y el TFG II, sumando un total de 45 créditos ECTS. Únicamente en 2 de las 62 guías docentes, el 3,22% del total, se hace mención a la posible vinculación del Prácticum con el TFG, concretamente en la Universitat de Girona y la Universitat Rovira i Virgili. El resto de las universidades las plantea como asignaturas independientes, si bien en la mayoría de los casos se realizan de manera simultánea. Este hecho se deduce del análisis de los datos, puesto que únicamente en 1 caso, el 1,61% del total, se concreta la simultaneidad de ambas asignaturas en la guía docente.

Los participantes del grupo de discusión consideran que la realización de las prácticas a la vez que el TFG y otras asignaturas supone una considerable cantidad de trabajo para los estudiantes, los cuales se sienten saturados y “no nos deja disfrutar del proceso de prácticas” (GA6). Si bien es cierto que vincular el TFG con el Prácticum “te ayuda a aplicarlo a un contexto real y es más enriquecedor” (GA5), aunque no siempre se cuenta con el permiso de las escuelas y, además, “debe ser sobre algo que te motive y te interese, tenga que ver o no con el Prácticum” (GA1). Los participantes consideran que no debe ser obligatoria la condición de relacionar las dos materias entre sí, y que, de ser así, esta situación debería verse compensada por la posibilidad de

elección en la tipología de TFG (GA6). Actualmente, parte del alumnado decide vincular las dos asignaturas de manera voluntaria para “matar dos pájaros de un tiro, debido a la gran cantidad de trabajo que ambas tareas implican” (GA2). Además, esta vinculación permite al estudiantado profundizar en una temática de interés (GE3), lo que puede redundar, sin duda, en su profesionalización. Para los centros, esta vinculación puede resultar una experiencia enriquecedora, puesto que una investigación sobre una temática específica del contexto escolar ayudaría a mejorar y evidenciaría las prácticas educativas desarrolladas en ese mismo contexto (GE1).

3.4. Valoración general

Los participantes en el GE manifiestan que el período de Prácticas es básico para lograr que el alumnado relacione de manera adecuada la teoría con la práctica, puesto que “sino queda desvinculado para siempre y entonces es cuando vemos que la teoría no sirve para nada” (GE3). Ambos grupos coinciden en señalar que, para el alumnado, es el momento más esperado de su carrera: “lo que el alumnado espera durante todo el grado es empezar las prácticas en la universidad” (GE6). Desde el GE se resalta la importancia de realizar un buen plan de acogida desde el centro escolar, ya que ésta que se hace a los nuevos practicantes muy probablemente marcará su recorrido posterior.

Sin embargo, el Prácticum no solo beneficia al futuro docente; para los centros educativos representa también una oportunidad de desarrollo y de ampliación de perspectivas: “Para el centro supone poder dar una vuelta a todo, una oportunidad para replantearse, revisarse y reflexionar sobre la propia práctica docente o sobre la línea de centro” (GE3). Si bien, desde una mirada más individualista, para los tutores de centro supone una implicación y un trabajo extra, por lo que resulta relevante no perder de vista el rol formativo que ejercen con los practicantes. Como dice GE5:

Lo que no se debería hacer es recibir a un igual, ya que, el alumnado en prácticas no es un compañero o compañera. Es evidente que muchas veces es una ayuda, pero debemos tener en cuenta que los practicantes todavía no son docentes. No podemos perder de vista que les falta mucho camino todavía por recorrer. No debemos valorarlos como si ya fuese un profesional acabado de construir.

Según el GE otro factor relevante a la hora de ofrecer unas prácticas de calidad es la implicación de ambos tutores, tanto del centro como de la universidad. Especialmente el tutor de centro, ya que resulta fundamental que se produzca un acompañamiento constructivo fomentando así, un clima comunicativo y un aprendizaje bidireccional. En este sentido, se señala la importancia de formar a los tutores de prácticas, tanto de centro como de universidad.

Los participantes de ambos grupos de discusión coinciden en que el período de prácticas supone para el alumnado un puen-

te entre los conocimientos teóricos adquiridos durante el grado y la posibilidad de aplicarlos en un contexto real, lo que supone asimilar la teoría y ser capaz de trasladarla a la práctica, a la vez que se desarrollan las competencias y habilidades. El GA le otorga gran importancia al hecho de que este período permite al alumnado comprender que a veces no resultan suficientes los conocimientos teóricos y es necesario hacer uso de la intuición y de aptitudes personales: “te das cuenta de las pequeñas cosas que no te enseñan en la teoría y que pueden hacer que una clase funcione bien o no” (GA4); “hay algunas cosas que se deben adaptar y faltan muchas cosas por aprender en la universidad que son más reales y prácticas” (GA5); “de cara al alumnado supone tocar la realidad, ver la diversidad y las problemáticas reales que se dan dentro de un aula” (GE1).

4. Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos, se constata una vez más la importancia que desempeña el Prácticum en la formación de los futuros maestros. Sin embargo, el estudio ha puesto de manifiesto no sólo una gran similitud entre las guías docentes de las universidades estudiadas, sino también como este periodo se traduce en la mayoría de ellas y en los grados estudiados a 43 créditos ECTS, distribuidos normalmente a partir del quinto semestre, es decir, al empezar tercero. La escasa carga que tienen las prácticas en comparación con las asignaturas teóricas y su ubicación en los últimos cursos, muestra de nuevo la tradicional separación entre teoría y práctica, entre un conocimiento académico impartido en la universidad y los conocimientos profesionales que utiliza el profesorado en los centros escolares, ahondando en uno de los problemas fundamentales de la formación inicial docente. Romper esta dicotomía supone, sin duda, fomentar y avanzar en la colaboración entre escuela y universidad (Méndez, 2012; Jones *et al.*, 2016; Onrubia *et al.*, 2020).

En este sentido, tal como muestra el estudio, resulta primordial formar a los tutores de prácticas, tanto de centro como de universidad, en un modelo de acompañamiento constructivo en el que la práctica reflexiva sea un contenido clave para establecer un contraste real entre teoría y práctica mediante un discurso indagador; fomentado un aprendizaje bidireccional (Trumbull y Fluet, 2008). Björck y Johansson (2018) plantean la necesidad de construir relaciones más horizontales, capaces de superar algunas de las limitaciones a la colaboración que plantea el trabajo desde cada una de las instituciones de las que proceden.

Un buen punto de partida puede ser, tal como se evidencia en nuestra investigación, mejorar el sistema de evaluación, dando un mayor protagonismo al propio estudiante y buscando fórmulas, consensuadas y dialogadas, mediante el uso de instrumentos de carácter más formativo. Por otra parte, el hecho de que únicamente en 2 de las 62 guías docentes (el 3,22% del total) se haga mención a la posible vinculación del Prácticum con el TFG, resulta un dato, como mínimo, sorprendente, en el sentido en que a través de este trabajo el alumnado puede tener la oportunidad de profundizar y ahondar en el conocimiento de algún aspecto surgido durante el periodo de prácticas.

Mencionar, por último, que, aunque el estudio analiza la práctica totalidad de las guías docentes de los Prácticum de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil de las universidades españolas, hubiese enriquecido el estudio tener acceso a la normativa propia de cada universidad, así como a las posibles rúbricas de evaluación y otros documentos generados en las distintas facultades. A su vez, otra posible limitación que presenta el trabajo es el sesgo geográfico que supone organizar

los grupos de discusión con miembros una misma comunidad autónoma. Aunque este hecho, como se ha mencionado anteriormente, ayuda comprender con más detenimiento los objetivos planteados en el estudio.

Referencias

- Almeida, F. (2018). Strategies to perform a mixed methods study. *European Journal of Education Studies*, 5(1), 137-151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1406214>
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M.R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1), art. 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bretones, A. (2013). El prácticum de magisterio en educación primaria: Una mirada retrospectiva. *Revista Complutense De Educación*, 24(2), 443-471. <http://doi:10.5209/revRCED.2013.v24.n2.42088>
- Björck, V., y Johansson, K. (2019). Problematising the theory-practice terminology: A discourse analysis of students' statements on work-integrated learning. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (10), 1363-1375. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1483016>
- Colén, M. T., y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(1), 59-79. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10352>
- Cortés-González, P., González, B., y Padua, D. (2020). Students' perspectives and the meaning of the practicum in primary education. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 34(2), 275-298. <https://doi:10.47553/rifop.v34i2.79613>
- Díez-Fernández, Á., y Domínguez-Fernández, R. (2018). University tutors as facilitators of student-teachers' reflective learning during their teaching practice. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 311-328. <https://doi:10.4067/S0718-07052018000200311>
- Fierro, B. T., y Majós, T. M. (2016). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 343-363. <https://doi:10.4067/S0718-07052016000200020>
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., Del Arco Bravo, I., y Alarcia, O. F. (2019). Effect and impact of curricular practices of the early childhood education and primary education bachelor's degrees: Opinion of students, tutors and coordinators. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi:10.5944/educxx1.21311>
- González, E., Muñoz, M., Cruz, A., y Olivares, M. A. (2019). Construction of the teaching professional identity in early childhood education in Córdoba (Spain). *Revista De Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41. <https://www.redalyc.org/journal/280/28060161002/>
- González, F., Bisquert, M., Haba-Osca, J., y Osca-Lluch, J. (2020). Secondary teacher training in Spain: A study through the official masters in secondary education in public universities. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 34(2), 205-224. <https://doi:10.47553/rifop.v34i2.78055>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., y Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16301664>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.

- Larrañaga, A. E. (2012). Problemática de los alumnos de magisterio durante el prácticum: Estudio en la facultad de educación y humanidades de Melilla. *Publicaciones De La Facultad De Educación y Humanidades Del Campus De Melilla*, 42, 107-120. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2183>
- León-Urquijo, A. P., García-Jiménez, O. L., y Rendón-Lara, D. B. (2018). Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Espacios*, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-07.pdf>
- Martínez-Izaguirre, M., Barrenetxea, L., y Díaz-Iso, A. (2019). Aprendizaje entre iguales y desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas del Grado de Educación Primaria a través de los foros online. *Aloma*, 37(1), 45-53. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/355>
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642. <https://doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-155>
- Méndez, V. G., y Magaña, E. C. (2019). Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Prácticum del Máster de Educación Secundaria. *Revista Española De Educación Comparada*, 34(1), 163-181. <https://doi:10.5944/reec.34.2019.23524>
- Mendoza, M., Drouilly, N., y Covarrubias, C. G. (2020). Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 139-157. <https://doi:10.4067/S0718-07052020000200139>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Secretaria General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Onrubia, J., Mauri, T., Colomina, R., y Ginesta, A. (2020). Promover la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad en "espacios compartidos" de evaluación formativa en el prácticum de Maestro de Educación Primaria. En C. Lindín, M.B. Esteban, J.C. Bergmann, N. Castells, y P. Rivera-Vargas (Ed.) (2020), *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos* (pp. 192-198). Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona.
- Orden ECI/3857/2007. Por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *BOE*, núm. 312, de 27 de diciembre de 2007.
- Orden ECI/3854/2007. Por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *BOE*, núm. 312, de 27 de diciembre de 2007.
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I., y López-Gómez, E. (2021). Perceptions and beliefs of education students about learning at university and during the practicum: A qualitative study. *Revista Complutense De Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi:10.5209/RCED.67953>
- Sanmamed, M. G., y Abeledo, E. J. F. (2011). Practicum in the learning of teaching professionals. *Revista De Educación*, 354, 47-70.
- Trumbull, D. J., y Fluett, K. (2008). What can be learned from writing about early field experiences? *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1672-1685. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.12.001>