

¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado

What professional skills are mobilized with the Practicum? Some certainties expressed by the students

**Rosselló Ramon, M. R.
 Ferrer Ribot, M.
 Pinya, C.**

Universidad de las Islas Baleares (España)

**Rosselló Ramon, M. R.
 Ferrer Ribot, M.
 Pinya, C.**

Universidad de las Islas Baleares (España)

Resumen

El Prácticum constituye un momento clave en la formación de los futuros maestros. Así lo recogen los planes de estudio vigentes al ampliar su duración y al depositar en este periodo la capacidad de movilizar el desarrollo de determinadas competencias profesionales. En este contexto, la investigación que presentamos pretende mostrar qué percepción tiene el alumnado del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universidad de las Islas Baleares (UIB) sobre las competencias que se adquieren durante las prácticas. Mediante la aplicación de un cuestionario

Abstract

The Practicum constitutes a key moment in the formation of future teachers. This is reflected in the current study plans by extending their duration and by depositing in this period the capacity to mobilize the development of certain professional skills. In this context, the research presented here aims to show the perception of the students of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education at the University of the Balearic Islands (UIB) about the competences acquired during internships. By applying a questionnaire to the same sample before and after the Practicum,

a una misma muestra antes y después del Prácticum, se compara la importancia que los estudiantes otorgan a las competencias y la valoración que hacen de las mismas. Coincidiendo con otros estudios, los datos revelan que las competencias están estrechamente interrelacionadas y que la percepción de los alumnos sobre su adquisición se incrementa tras el período de prácticas, lo que enfatiza la necesidad de profundizar en aquellos factores que determinan su éxito para garantizar una formación inicial de calidad. El estudio aporta beneficios para las prácticas pedagógicas ya que permite al profesorado universitario avanzar en el desarrollo del enfoque competencial, reflexionar y replantearse contenidos, así como valorar el impacto de su docencia más allá de las habilidades y capacidades académicas, incrementando las posibilidades de transferencia de los conocimientos trabajados.

Palabras clave: período de prácticas, desarrollo profesional, competencias profesionales, formación del profesorado, educación superior.

we compare the importance that students attach to the competences and the assessment they make of them. Coinciding with other studies, the data reveal the competences are closely interrelated and that students' perception of their acquisition increases after the internship period, which emphasizes the need to delve into those factors that determine their success to ensure initial training quality. The study provides benefits for pedagogical practices since it allows university professors to advance in the development of competency focus, reflect and rethink contents, as well as assess the impact of their teaching beyond academic skills and abilities, increasing the possibilities of transferring the knowledge worked.

Key words: internship, professional development, professional skills, teacher training, higher education.

Introducción

La Sociedad del Conocimiento y la Globalización están exigiendo cambios profundos en la estructura económica, política y social de Europa. Estos cambios afectan muy directamente al sistema educativo en todos sus niveles, puesto que se persigue garantizar la formación de personas competentes y con capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida.

En el ámbito universitario, el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, ha propiciado, entre otros aspectos, el desarrollo de unos planes de estudio basados en las competencias profesionales. Aunque no existe una definición unívoca sobre el término, en el caso del Grado de Maestro su concreción viene determinada por las orientaciones que se recogen en los informes sobre función docente contenidos en EURYDICE (2004), en el libro blanco del título de Grado de Maestro de la ANECA en 2004 así como en la Orden ECI/3854/2007 y la Orden ECI 3857/2007 por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios

oficiales. En estos documentos, el Prácticum, dado su carácter de puente entre el mundo académico y el mundo laboral, adquiere una especial relevancia y se configura como un escenario ideal para fortalecer el aprendizaje vinculado a un conjunto de competencias profesionales.

Las investigaciones actuales sobre el Prácticum lo definen como un periodo formativo, único e irremplazable para el desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias que utiliza el profesorado en su práctica diaria. Esta línea de investigación incluye estudios y trabajos que centran su mirada en diversas dimensiones:

En primer lugar, aparecen los trabajos centrados en evaluar la eficacia del Prácticum y su contribución a la formación inicial docente, estudios que recogen los principales obstáculos y problemas inherentes a su organización. Sirven de ejemplo los trabajos de Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson, y Kuhn (2015); Díaz, Mantilla y Cruz (2016) y Tejada y Ruiz, (2016).

En segundo lugar, destacan las investigaciones que persiguen identificar las creencias, expectativas, percepciones y valoraciones que sobre dicho período poseen y realizan los estudiantes, tutores y supervisores. Cabe mencionar en este grupo los estudios de Latorre (2007), López y Hinojosa (2008), Jiménez y Mauri (2012), entre otros.

Otra área de trabajo que está emergiendo busca mostrar y valorar la contribución de las tecnologías de la información y la comunicación a este período formativo, mediante el uso de herramientas tecnológicas y evaluativas (tutorización vía Internet, portafolios electrónicos, experiencias colaborativas en red...) como los trabajos siguientes: Capllonch y Castejón (2007); Cebrián y Monedero (2009); Muñoz-Repiso y del Pozo (2016).

En cuarto lugar, están las investigaciones que analizan las relaciones que se establecen entre los centros escolares y la Universidad en el desarrollo de las prácticas (Louws, Meirink, Van Veen y Van Driel, 2017) así como el papel de la tutoría (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Jaspers, Meijer, Prins y Wubbels, 2014), sea ejercida por el profesorado universitario o por el profesorado tutor del centro (Sorensen, 2014).

También irrumpe con fuerza en este campo un amplio y creciente conjunto de estudios que recoge y valora las estrategias y los modelos alternativos de Prácticum (aprendizaje colaborativo, enseñanza por pares...), así como novedosos instrumentos de evaluación. Entre estos trabajos destacan: Muñoz (2007); Roca de Larios y Manchón (2007); Mérida, González y Olivares (2012); Rodríguez Marcos *et al.* (2011) y Fraser (2016).

Finalmente, aparecen las investigaciones que se centran en analizar el Prácticum como plataforma para el aprendizaje de las competencias profesionales. Dentro de este apartado, la mejora de los aprendizajes que realiza el alumnado y la búsqueda de indicadores y/o condiciones clave en la configuración de un modelo de Prácticum de calidad, ocupan la atención de muchos autores (Molina, Iranzo, López y Molina, 2008; Mendoza y Covarrubias, 2014).

En este marco, es indiscutible vincular el Prácticum con el desarrollo de competencias profesionales. En comparación con otras materias del plan de estudios, las prácticas permiten al alumnado aplicar en un contexto real los conocimientos

académicos adquiridos durante la carrera; experimentar una aproximación global e interdisciplinar a los problemas; integrarse en un medio nuevo y culturalmente distinto a la universidad (otros usos, otras figuras, otras prioridades, otros referentes), facilitando un proceso de socialización y adaptación al ámbito profesional. Precisamente, es este carácter transversal que posee el Prácticum lo que facilita el aprendizaje de un conjunto de competencias de difícil adquisición por otro medio. En palabras de Palmer, Montaña y Palou (2009:438):

el aprendizaje por competencias no es una mera tecnología educativa orientada al desempeño inmediato de habilidades, sino que contempla la educación integral del estudiante, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos, así como las actitudes o compromisos personales, que van del *saber* y *saber hacer* al *saber ser* o *estar*.

Desde nuestra perspectiva, si los planes de estudios de Grado conciben el Prácticum como un periodo clave en la formación de los alumnos, averiguar qué competencias se consideran relevantes y cuáles se desarrollan durante este período, son interrogantes de suma importancia. Aunque otras investigaciones se han acercado a las percepciones de los alumnos sobre el proceso de construcción de las competencias (Mendoza y Covarrubias, 2014) este estudio aporta la novedad de reunir y contrastar la percepción que tiene el alumnado antes y después de las prácticas. Ese conocimiento puede contribuir a mejorar los planes de estudio, siendo útil, especialmente, para la organización y aprovechamiento del Prácticum.

Metodología

La finalidad de esta investigación es mostrar la incidencia que tienen las prácticas en el aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales. Se persigue recoger y comparar las percepciones del alumnado del Grado de Maestro respecto a la importancia que otorga a las competencias profesionales propias del Prácticum. A su vez, se analizan las percepciones sobre el grado de adquisición de tales competencias que experimenta el/ la estudiante durante este período.

De acuerdo con estos objetivos, se plantean las siguientes hipótesis:

1. *El perfil del alumnado participante incide en la valoración que hace de las competencias.*
2. *Las percepciones del alumnado en cuanto a la importancia que tienen las competencias cambian con el Prácticum*
3. *Las percepciones del alumnado en cuanto a la adquisición de competencias cambian con el Prácticum*
4. *Existe correlación positiva entre las diversas categorías que agrupan las competencias del estudio.*

Para la comprobación de tales hipótesis se diseña una investigación cuasi experimental, mediante un diseño pre-post test de un solo grupo, donde se valoran y comparan las competencias del Plan de estudios, antes y después que el alumnado participe en el Prácticum.

Muestra

El Universo del estudio está formado por los/las alumnos/as de tercer y cuarto curso matriculados en el Prácticum de los estudios de Grado de Maestro de Educación Infantil, durante el curso 2016/17, un total de 159 alumnos/as. Para la selección de los sujetos se opta por un muestreo no probabilístico, basado en el consentimiento voluntario del alumnado para participar. El anonimato se garantiza mediante la utilización de un código elaborado por cada sujeto, que se mantiene a lo largo del estudio.

De la población total se recoge una muestra que, en la aplicación pre-test del cuestionario, es de 134 sujetos y, en su implementación post-test, de 120 sujetos. Estas cifras conforman finalmente una muestra con un margen de error muestral de 4,5, para un intervalo de confianza estimado del 95%.

La totalidad de la muestra son mujeres, cuya edad oscila entre los 20 y los 42 años, con una media de 25 años. La mayoría de sujetos participantes no trabaja durante el transcurso de los estudios (68,1%).

El alumnado de los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil dispone de dos vías de acceso a la universidad: las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU, comúnmente conocidas como Selectividad), o bien, el acceso mediante los estudios de Ciclo Formativo de Grado Superior. En el estudio, un 69,9% de los sujetos de la muestra accede a los estudios universitarios mediante las PAU.

Instrumento

Para la obtención de datos se diseña un cuestionario titulado *Cuestionario para el estudio de las competencias profesionales del Grado de Maestro en Educación Infantil*, que consta de 32 ítems, correspondientes a las 32 competencias reunidas en el Plan de Estudios del título oficial del Grado en Educación Infantil de la Universidad de las Islas Baleares (2009). El instrumento recoge información sobre datos identificativos de la muestra (sexo, edad, situación laboral y vía de acceso a los estudios) de la muestra. Por otra parte las 32 competencias se agrupan en tres categorías siguiendo la propuesta de Tejada (2009): competencias teóricas y conceptuales (saber); competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber hacer); y, competencias sociales (ser). Decir finalmente que este instrumento es elaborado tomando como referencia los cuestionarios de Álvarez, Iglesias y García (2007) y Palmer, Montañó y Palou (2009).

Se trata de un cuestionario de escala Likert de 4 puntos en el que la valoración de la importancia/adquisición percibida de la competencia oscila entre el valor 1, que indica *nula o escasa* relevancia/adquisición de la competencia, hasta el valor 4 que indica que la competencia es considerada *muy relevante*/que se corresponde con un *alto nivel* de adquisición.

El cuestionario es sometido a un proceso de contrastación por jueces, a partir de un Panel Delphi formado por 8 profesores universitarios conocedores de la materia; se obtiene un 100% de respuesta y un 90% de concordancia. También se realiza una prueba piloto con un grupo de 20 estudiantes, tras la que se obtiene una coincidencia total entre la visión del encuestador y la de los/las alumnos/as participantes.

Su aplicación se lleva a cabo en dos momentos diferentes (antes y después del período de prácticas) por miembros del equipo investigador. Los/las participantes responden de manera individual, voluntaria, sin limitación de tiempo, respetando el anonimato (mediante el uso de un mismo código) y la confidencialidad en el tratamiento de sus respuestas.

Cabe mencionar, además, que tras esta doble aplicación del cuestionario se evalúa la consistencia interna de cada una de las tres categorías establecidas, en sus dos dimensiones (*grado de importancia* y *grado de adquisición*). Se obtiene un repertorio de escalas con una fiabilidad que oscila entre 0,70 y 0,88 como refleja a continuación la tabla I:

Tabla I. Coeficientes de fiabilidad por Importancia y Adquisición (*Fuente: elaboración propia*).

Escalas	Alpha de Cronbach
Saber Ser Importancia	0,735
Saber Ser Adquisición	0,738
Saber Importancia	0,841
Saber Adquisición	0,837
Saber Hacer Importancia	0,870
Saber Hacer Adquisición	0,878

Tomando en consideración esta elevada consistencia interna, que se recoge en la tabla anterior y la clasificación que se establece en el propio Plan de Estudios del título oficial del Grado en Educación Infantil de la Universidad de las Islas Baleares, parece oportuno estructurar los resultados de la investigación agrupados en tres categorías.

Procedimiento

En la consecución de los objetivos planteados, se opta por una metodología cuantitativa fundamentada en la técnica del cuestionario. Como hemos mencionado, se planifica su administración en dos momentos temporales distintos: antes (pre-test) y después (post-test) del periodo de prácticas, lo que permite evidenciar los cambios ocurridos durante este periodo.

La investigación ha asegurado en todo momento la protección a la identidad de las personas y el anonimato de las informaciones recogidas. Los/las participantes conocieron en todo momento el proceso de investigación, los objetivos de la misma y el tratamiento previsto de la información que aportarían. Todo ello quedó reflejado en los distintos documentos firmados de consentimiento informado.

Análisis de datos

El análisis se realiza mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 21). En una primera fase de explotación de resultados, se lleva a cabo un análisis descriptivo de las diferentes categorías en sus distintas dimensiones.

Para analizar las competencias en función de las variables edad, trabajo y vía de acceso, se construyen tablas de contingencia y se aplica la prueba ji-cuadrado de independencia de Pearson.

Para el análisis y comparación de resultados entre la administración pre test y la administración pos test, se aplica la prueba estadística *t de Student* para datos apareados, lo que permite comprobar si se produce un cambio significativo en la media de los valores asignados por los sujetos participantes en el estudio.

Para determinar la dependencia entre escalas, teniendo en cuenta las dimensiones de *Importancia* y *Adquisición*, se analiza la correlación bivariada.

Resultados

En la primera fase de análisis resultados, antes de iniciar la verificación de las hipótesis del estudio, se lleva a cabo una explotación estadística descriptiva de las frecuencias de los diferentes ítems con esto se obtienen datos relativos a la media y la desviación típica de cada una de ellos, que quedan reflejados en la tabla II.

Tabla II. Estadísticos descriptivos (Fuente: elaboración propia).

	Media	Desviación estándar
Ser Importancia	3,8204	0,25651
Ser Adquisición	3,4467	0,35788
Saber Importancia	3,6724	0,31611
Saber Adquisición	3,1371	0,41090
Saber Hacer Importancia	3,7498	0,27777
Saber Hacer Adquisición	3,2457	0,41130
Valid N 249		

Este análisis descriptivo permite además identificar el grado de importancia y el nivel de adquisición asignado por la muestra a cada competencia, seleccionar las competencias que ocupan las primeras posiciones en cada dimensión.

Tabla III. Priorización de las competencias según el grado de importancia y el nivel de adquisición.
(Fuente: elaboración propia).

COMPETENCIA	CATEGORIA	IMPORTANCIA		ADQUISICIÓN	
		Media	Posición	Media	Posición
Capacidad para promover una imagen digna de la infancia y el respeto a los derechos de los infantes	SER	3,93	1	3,73	1
Capacidad para fomentar la convivencia y la resolución pacífica de conflictos creando contextos de bienestar y tranquilidad dentro y fuera de la escuela	SER	3,89	2	3,37	10
Capacidad para reconocer el desarrollo educativo y las necesidades de los infantes en la 1ª infancia. Reconocer el valor y el proceso evolutivo de la actividad lúdica y espontánea como elemento clave del aprendizaje	SABER	3,88	3	3,53	3
Capacidad para promover valores educativos en defensa de la igualdad entre géneros y el fomento de la cultura de la paz	SER	3,85	4	3,56	2
Capacidad para adquirir estrategias de trabajo colaborativo desarrollando actitudes de respeto a la pluralidad de perspectivas, el contraste de opiniones y el respeto a la diversidad.	SER	3,84	10	3,48	4

Como se desprende de las tablas II y III las competencias con mayores puntuaciones pertenecen a la categoría de competencias personales-relacionales (ser), lo que significa que el Prácticum facilita el inicio en la adquisición de una identidad propia y una manera de entender la profesión.

En segundo lugar, con las tablas de contingencia y la prueba ji-cuadrado de independencia de Pearson no se obtienen diferencias estadísticamente significativas, lo que implica que las puntuaciones asignadas por los sujetos del estudio no varían en función de la edad, situación laboral o vía de acceso, lo que nos lleva a afirmar la refutación de la primera hipótesis. Tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las características de la muestra en el pre test y pos test, dato que indica una estabilidad de la muestra. Todo ello, apunta hacia el hecho que las variables sociodemográficas no condicionan el desarrollo de competencias durante las prácticas.

Con el objetivo de verificar la segunda hipótesis según la cual, *las percepciones del alumnado en cuanto a la importancia que tienen las competencias cambian con el Prácticum*, se aplica la prueba T para muestras independientes, tomando como variable de agrupación el pre test y el post test.

Tabla IV. Comparación de medias en la dimensión Importancia, de acuerdo a la prueba pre test y post test. (Fuente: elaboración propia).

	T	Df	Sig. (2-tailed)	95% Intervalo de confianza		Tamaño del efecto	Media Diferencia	Error estándar Diferencia
				Inferior	Superior			
SER	-0,570	247	0,569	-0,08283	0,04565	0,036	-0,01859	0,03261
SABER	-0,014	240	0,989	-0,08090	0,07975	0,000	-0,00057	0,04078
SABER HACER	-0,680	233	0,497	-0,09647	0,04696	0,044	-0,02476	0,03640

Al realizar la comparación de medias entre ambos grupos en las diferentes escalas, no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la percepción asignada al grado de importancia de cada una de las competencias relatadas en el cuestionario antes y después del período de prácticas. Es decir, la percepción de los estudiantes sobre la importancia que se le asigna a cada competencia se mantiene estable y no cambia bajo la influencia del Prácticum, lo que nos conduce a rechazar la segunda hipótesis formulada en el estudio.

Para poder verificar la tercera hipótesis bajo la cual se mantiene que el prácticum cambia las percepciones del alumnado en cuanto a la adquisición de competencias, se aplica la prueba T para muestras independientes, tomando como variable de agrupación el pre test y el post test.

Tabla V. Comparación de medias en la dimensión Adquisición, de acuerdo a la prueba pre test y post test. (Fuente: elaboración propia).

	T	Df	Sig. (2-tailed)	95% Intervalo de confianza		Tamaño del efecto	Media Diferencia	Error estándar Diferencia
				Inferior	Superior			
SER	-4,315	242	0,000	-0,27854	-0,10294	0,267	-0,19124	0,04432
SABER	-2,888	234	0,004	-0,25637	-0,04843	0,185	-0,15240	0,05277
SABER HACER	-2,928	232	0,004	-0,26037	-0,05091	0,188	-0,15564	0,05316

Al realizar la comparación de medias entre el grupo de pre test y el grupo de post test en las diferentes escalas aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el valor otorgado en el grado de adquisición de las competencias antes y después del periodo de prácticas, lo que nos permite confirmar la tercera hipótesis del estudio.

Finalmente, el análisis de las correlaciones muestra además que existe un cambio coherente de acuerdo a un patrón no errático. Esto contribuye a confirmar el carácter relevante y el sentido global del Prácticum, coincidiendo con la cuarta hipótesis del estudio.

Tabla VI. Correlaciones entre las diferentes escalas de acuerdo a Importancia y Adquisición. (Fuente: elaboración propia).

		SER Importancia	SER Adquisición	SABER Importancia	SABER Adquisición	HACER Importancia	HACER Adquisición
SER Importancia	Spearman's rho	1,000	0,270**	0,591**	0,160*	0,576**	0,154*
	Sig	.	0,000	0,000	0,015	0,000	0,019
SER Adquisición	Spearman's rho	0,270**	1,000	0,314**	0,595**	0,319**	0,636**
	Sig.	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000
SABER Importancia	Spearman's rho	0,591**	0,314**	1,000	0,321**	0,753**	0,313**
	Sig	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000
SABER Adquisición	Spearman's rho	0,160*	0,595**	0,321**	1,000	0,192**	,759**
	Sig.	0,015	0,000	0,000	.	0,004	0,000
HACER Importancia	Spearman's rho	0,576**	0,319**	0,753**	0,192**	1,000	0,270**
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,004	.	0,000
HACER Adquisición	Spearman's rho	0,154*	0,636**	0,313**	0,759**	0,270**	1,000
	Sig.	0,019	0,000	0,000	0,000	0,000	.

** Correlation insignificant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation insignificant at the 0.05 level (2-tailed).

En la misma dirección, se observan patrones de predicción mutua, como se recoge en la siguiente figura:

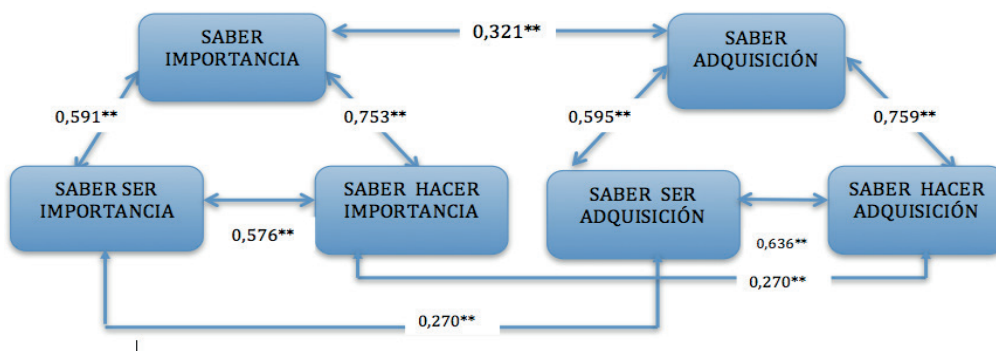


Figura I. Esquema de relaciones entre las diferentes escalas. (Fuente: elaboración propia).

En la figura se muestra una influencia de signo positivo entre las diferentes categorías que clasifican las competencias profesionales.

Discusión de resultados

Los resultados del estudio muestran las percepciones que posee el alumnado sobre qué competencias son las más importantes y cuál es el papel del Prácticum en su aprendizaje y adquisición. Independientemente de las variables de la muestra (sexo, edad, situación laboral y vía de acceso) las estudiantes consideran que las competencias profesionales más importantes pertenecen al mundo de los valores personales y sociales, coincidiendo con los datos recogidos en el estudio de Álvarez, Iglesias y García (2007). Estos resultados son como mínimo sorprendentes al restar importancia a la valoración y adquisición de otras competencias de carácter instrumental y metodológico que se trabajan en el Prácticum (procedimientos, estrategias metodológicas, planificación...) y que, a priori, definen el perfil profesional docente, aspecto que contrasta en este punto con los resultados obtenidos en el estudio de Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses (2017). Sin embargo, como señalan González Sanmamed y Fuentes (2011:62):

En el Prácticum se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace. En este contexto se llegan a confundir o identificar las habilidades docentes con las cualidades personales y se refuerza la idea de la necesidad de una vocación o unas especiales características para ser docente. De esta forma, las Prácticas constituyen una ocasión para “probarse a sí mismo” como profesor y esta decisión va a depender más de cómo uno se siente al frente de un aula y de la sensación de éxito o fracaso que dicha experiencia le suscita.

En esta investigación la valoración y la priorización de las competencias se mantiene constante antes y después de las prácticas (refutándose la segunda hipótesis), lo que concuerda con la estabilidad de ciertas concepciones previas detectada en los estudios de Tigchelaar y Korthagen (2004), Latorre (2007) y González Sanmamed y Fuentes (2011). Cabe recordar, en este sentido, que al estar la muestra formada por sujetos del sexo femenino, el estudio no permite indagar sobre la incidencia del género en las concepciones previas de los sujetos participantes.

Por otra parte, el alumnado participante percibe que el grado de adquisición de las competencias se incrementa tras el Prácticum (de acuerdo con la tercera hipótesis del estudio), remarcando la relevancia de este período. Además, el análisis de las correlaciones informa que todas las competencias guardan una estrecha interrelación. De ahí, la necesidad de que todos los agentes implicados en el Prácticum tomen conciencia de lo que está en juego, seleccionando, identificando y potenciando las competencias que resultan clave en el desarrollo profesional. De ahí también, como afirman Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses (2017), la importancia de seleccionar e identificar “centros formadores” adecuados, así como la necesidad de consolidar estructuras de cooperación escuela-universidad eficaces entre todos los agentes implicados.

Se espera que en las prácticas los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades profesionales, reflexionar sobre su práctica y mejorarla con el apoyo y la retroalimentación (Reid, 2011). Con todo, a menudo, las prácticas aparecen como un espacio de formación

importante pero desvinculado del mundo conceptual y académico. Como afirma Zabalza (2011), el aprovechamiento del Prácticum está en consonancia con la coherencia que se logre entre la actividad práctica que se realiza en las escuelas y el resto de materias del plan de estudios. Necesitamos continuar desarrollando trabajos que recojan evidencias empíricas sobre los factores que facilitan un mejor desarrollo de las competencias profesionales, especialmente durante las prácticas, pero, también, en el resto de componentes del programa formativo.

Con todo, la investigación presenta ciertas limitaciones que aconsejan interpretar los resultados como una exploración de carácter inicial. De hecho, la metodología utilizada en el estudio no permite asegurar que los cambios aparecidos sean debidos a la propia intervención, a otras intervenciones o factores no controlados. Se requieren futuros estudios que incluyan la perspectiva cualitativa, mediante el uso de entrevistas o grupos de discusión. Por otra parte, resultaría también necesario ahondar más sobre los factores que inciden en cada centro de prácticas, especialmente, aquellos relacionados con la estructura organizativa del centro, el liderazgo educativo, el perfil del tutor de prácticas y el acompañamiento que realiza el tutor de la universidad.

Es nuestra intención seguir ampliando esta línea de investigación recabando información de otros agentes educativos implicados y estableciendo comparaciones con los estudios del Grado de Educación Primaria, repercutiendo en la toma de decisiones organizativas y curriculares que afectan al plan de estudios y su puesta en práctica. Así mismo, futuras investigaciones deberán valorar la colaboración de los/las tutores/tutoras de los centros en la organización de la asignatura, la planificación de la intervención, los contenidos formativos a desarrollar y los sistemas de evaluación y supervisión.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten extraer diversas conclusiones. Así, el grado de percepción de los estudiantes sobre la importancia que tienen las competencias y de su nivel de adquisición durante el periodo de prácticas no depende de variables demográficas tales como la edad, la situación laboral y la vía de acceso a los estudios de Grado de Educación Infantil. Por otra parte, dada la configuración de la muestra formada exclusivamente por sujetos del sexo femenino, no nos permite extraer conclusiones sobre esta variable.

Del estudio se deduce que el alumnado participante percibe que las competencias más importantes pertenecen a la dimensión del saber ser y saber estar, bajo la cual se incluyen competencias personales y sociales relacionadas con actitudes, valores y normas. Los estudiantes consideran que la percepción del grado de importancia de las competencias no varía tras haber realizado el Prácticum. Se percibe también un mayor grado de adquisición en aquellas competencias de carácter personal y social, lo que facilita la construcción de una visión personal de la realidad educativa y de la propia profesión.

Tal como señalan estudios centrados en el análisis del período de prácticas como un espacio destinado al aprendizaje y desarrollo de las competencias profesionales (Blanco y Latorre, 2008), se puede afirmar, a la luz de los resultados del estudio realizado, que el Prácticum contribuye a modificar positivamente la percepción del grado de

desarrollo de las competencias. A su vez, tampoco se puede menospreciar la percepción que tienen los/las alumnos/as de sus propias capacidades ya que existe una evidencia de la influencia en el desempeño profesional y en las acciones pedagógicas (García y Martín, 2011; Mendoza y Covarrubias, 2014).

Finalmente, la investigación evidencia que existe una influencia significativa de carácter positivo entre las diferentes categorías (saber, saber hacer y saber ser/estar) que agrupan las competencias del estudio, lo que muestra el carácter global del Prácticum y las competencias que se desarrollan durante el mismo.

Implicaciones para las prácticas pedagógicas, las políticas educativas o la práctica investigativa

Según los resultados de esta investigación cabe insistir en la interdependencia mutua que se observa durante el aprendizaje de las diversas categorías competenciales. Del estudio se deduce que las competencias están estrechamente relacionadas y que los/las alumnos/as aumentan la percepción en su adquisición una vez finalizado el período de prácticas. En este sentido, se abre una nueva línea de investigación sobre la relación que mantienen las diferentes categorías y escalas, profundizando en el aprendizaje de las competencias y en aquellas acciones que pueden contribuir a que el alumnado mejore su repertorio competencial.

La inclusión durante el período de prácticas de elementos de mejora como la identificación y potenciación de aquellas competencias clave y el *feedback* por parte de todos los agentes implicados (tutor/a, compañeros/as, expertos/as, y otros miembros de la comunidad), la reflexión y autorreflexión sobre el proceso de mejora que el estudiante lleva a cabo, así como otras propuestas de acción pueden favorecer la toma de conciencia sobre la adquisición de competencias, convirtiéndose en una vía para el crecimiento profesional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, E., Iglesias, M. T. y García, M. S. (2007). Desarrollo de competencias en el Practicum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1,2), 65-78.
- Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *ESE. Estudios sobre Educación*, 15, 7-29.
- Capllonch, M. y Castejón, F. J. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*, 8(3), 168-187.
- Cebrián, M. y Monedero, J. J. (2009). El e-portafolios y la e-rúbrica en la supervisión del Practicum. En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.) *El Practicum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 36-380). Vigo: Imprenta Universitaria de Vigo.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J.S. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.

- Díaz, M. J. F., Mantilla, J. M. R. y Cruz, F. J. F. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 85-101. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>
- EURYDICE (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Madrid: CIDE-MEC
- Fraser, J. W. (2016). Debating teacher education in the United States Universities and their critics. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 35-49. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68203>
- García, L. y Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F. y Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and teacher education*, 44, 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005>
- Jiménez, F. y Mauri, T. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el Practicum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(39), 212-234.
- Latorre, M. J. (2007). El practicum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. *Campo Abierto*, 26(1), 137-152.
- López, M.C., y Hinojosa, E.F. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, (5), 1-12 Extraído el 13 de mayo de 2014, de: <http://hdl.handle.net/10481/29029>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K. y van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*, 66, 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004>
- Mendoza, M. y Covarrubias, C.G. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-24.
- Mérida, R., González, M.E. y Olivares, M.A. (2012). RIECU: Una experiencia de innovación en el Practicum del Grado de Infantil de la Universidad de Córdoba. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 16(3), 447-465.
- Molina, E., Iranzo, P., López, M. C. y Molina, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- Muñoz, F. I. (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (Vol. 4). Barcelona: Graó.
- Muñoz-Repiso, A. G. V. y del Pozo, M. M. (2016). ¿Se sienten preparados los graduados en maestro de primaria para afrontar la profesión docente?. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 69-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68205>

- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre 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 de Educación infantil. BOE. N. 312 de 29-2007
- Orden ECI/ 3857/2007 de 27 de diciembre 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 de Educación Primaria. BOE. N. 312 de 29-2007
- Palmer, A., Montaña, J.J. y Palou, M. (2009) Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Reid, J.A. (2011). A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, (4), 293-310. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614688>
- Roca de Larios, J. y Manchón, R.M. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el Practicum de maestro. *Revista de Educación*, 342, 373-396.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Rodríguez Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M.J. y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2,1-15 Extraído el 12 de marzo de 2014, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1).
- Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.008>
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J. y Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>

Artículo concluido el 30 de enero de 2018

Rosselló, M. R., Ferrer, M., Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397>

Maria Rosa Rosselló Ramon

Universidad de las Islas Baleares
mrosa.rossello@uib.es

Maria Ferrer Ribot

Universidad de las Islas Baleares
maria.ferrer-ribot@uib.es

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de les Illes Balears. Actividad docente en los estudios de Grado de Educación Infantil, responsable de la asignatura Família i Escola y coordinadora de Pràcticum. Miembro del Grupo de Investigación en Primera Infància de la UIB (GIPI). Miembro del grupo cde investigación consolidado GITED. Sus investigaciones y publicaciones están relacionadas con el diseño, la implementación y evaluación de programas de apoyo a la parentalidad en la primera infancia, la innovación educativa y las buenas prácticas en la etapa de Educación Infantil.

Carme Pinya Medina

Universidad de las Islas Baleares
carme.pinya@uib.es

Maestra y psicopedagoga, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de las Islas Baleares. Profesora ayudante del departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación en la Universidad de las Islas Baleares en el área de Didáctica y Organización Escolar. Impartiendo docencia en asignaturas relacionadas con estrategias didácticas e innovación docente. Miembro del grupo de investigación en Infancia, Tecnología, Educación y Diversidad (GITED), actualmente trabaja en líneas de investigación sobre formación del profesorado, educación inclusiva, metodologías docentes e innovación educativa.