

Artículo de Investigación

# Percepción del aprendizaje del futuro profesorado durante las prácticas según el tipo de titulación

## Perception of learning of future teachers during internships according to the type of degree

Inmaculada Clotilde Santos Díaz<sup>1</sup>: Universidad de Málaga, España.

[santosdiaz@uma.es](mailto:santosdiaz@uma.es)

Ingracia María Rubio Perea: Universidad de Málaga, España.

[rubioperea@uma.es](mailto:rubioperea@uma.es)

María Rubio Gragera: Universidad de Málaga, España.

[mrubiogr@uma.es](mailto:mrubiogr@uma.es)

Fecha de Recepción: 11/05/2024

Fecha de Aceptación: 20/10/2024

Fecha de Publicación: 30/01/2025

### Cómo citar el artículo:

Santos Díaz, I. C., Rubio Perea, E. y Rubio Gragera, M. (2025). Percepción del aprendizaje del futuro profesorado durante las prácticas según el tipo de titulación. [Perception of learning of future teachers during internships according to the type of degree]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1563>

### Resumen:

**Introducción:** El periodo de prácticas emerge como una herramienta crucial para el desarrollo de los futuros docentes. Este estudio plantea un doble objetivo: conocer la percepción del grado de adquisición de competencias para la docencia por parte del futuro profesorado durante sus prácticas y saber si existen relaciones significativas según la titulación que cursan.

**Metodología:** Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo tomando como instrumento un cuestionario validado y distribuido en línea. La muestra está formada por 828 estudiantes del Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (MAES) de la Universidad de Málaga. **Resultados:** Se han presentado los datos descriptivos de 15 afirmaciones relacionadas con la reflexión del proceso enseñanza-aprendizaje; la organización y la colaboración con el centro de prácticas; las metodologías implementadas o la atención a la diversidad dentro del aula, entre otros.

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: Inmaculada Clotilde Santos Díaz. Universidad de Málaga (España).

**Discusión:** La percepción de la formación en los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria es similar, pero difiere en el caso de estudiantes del MAES, que tiende a ser inferior. **Conclusiones:** Los resultados son de gran relevancia para evaluar y mejorar los planes de estudios en la formación inicial del profesorado.

**Palabras clave:** prácticas curriculares; prácticas profesionales; competencia; percepción; formación del profesorado; TIC; atención a la diversidad; reflexión docente.

**Abstract:**

**Introduction:** The internship period emerges as a crucial tool for the development of future teachers. This study has a double objective: to know the perception of the degree of acquisition of teaching skills by future teachers during their internships and to know if there are significant relationships depending on the degree they are taking. **Methodology:** A descriptive study has been carried out using a validated questionnaire distributed online as an instrument. The sample is made up of 828 students of the Degree in Early Childhood Education, Degree in Primary Education and the Master's Degree in Secondary Education Teaching (MAES) at the University of Malaga. **Results:** The descriptive data of 15 statements related to the reflection of the teaching-learning process have been presented; the organization and collaboration with the practice center; the methodologies implemented or the attention to diversity within the classroom, among others. **Discussions:** The perception of training in students of the Early Childhood and Primary Education Degree is similar, but it differs in the case of MAES students, which tends to be lower. **Conclusions:** The results are of great relevance to evaluate and improve curricula in initial teacher training.

**Keywords:** curricular practices; professional practices; competence; perception; teacher training; TIC; attention to diversity; teaching reflection.

## 1. Introducción

La formación inicial del profesorado es un proceso crucial que determina la calidad y la efectividad de los futuros docentes. Durante esta etapa, los estudiantes del Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria deben adquirir competencias específicas y participar en diversas actividades prácticas que los preparen para enfrentar los desafíos del aula y que les permitan dar respuesta a las necesidades de su alumnado (Espinoza-Freire *et al.*, 2017; Perrenoud, 2004; Prensky, 2011; Rico-Gómez y Ponce, 2022).

La presente investigación pretende mostrar la percepción que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje recibido y las competencias profesionales adquiridas durante su formación inicial en el contexto de la Universidad de Málaga. Aunque otras investigaciones han indagado en el tema en lo relativo a la formación de maestros (Cabezas *et al.*, 2017; Mendoza y Covarrubias, 2014; Poveda *et al.*, 2021), de profesores de secundaria (Reoyo *et al.*, 2012; Colmenero *et al.*, 2013) y, muy especialmente de la especialidad de educación física (Cañadas *et al.*, 2019; Cañadas *et al.*, 2021; Del Valle *et al.*, 2015), este estudio ofrece como novedad reunir y contrastar la percepción de estudiantes de distintas titulaciones tras el desarrollo de su fase de prácticas. Ese conocimiento puede permitir profundizar en qué factores determinan el éxito en la adquisición de competencias, así como mejorar los programas de estudio en cuanto a la organización y aprovechamiento del prácticum y del máster en profesorado para garantizar una formación de calidad.

### **1.1. Adquisición de competencias específicas durante la formación inicial del profesorado**

La sociedad actual del conocimiento y de la globalización exige una transformación de la estructura económica, política y social. Esta transformación afecta de manera directa al modo de proceder en el sistema educativo en todos sus niveles, ya que busca formar personas competentes y capaces de aprender a lo largo de la vida. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se establece como líneas directrices la formación profesional de los estudiantes universitarios, que se refleja en la configuración de un enfoque de formación basado en competencias y resultados de aprendizaje (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; Cabezas *et al.*, 2017; Poveda *et al.*, 2021). En este sentido, las prácticas del futuro profesorado constituyen uno de los ámbitos más relevantes en su formación no solo por la oportunidad que ofrece en la adquisición de conocimientos teóricos, sino sobre todo por la capacidad de alcanzar competencias específicas y realizar actividades prácticas que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales y dar respuesta a los requerimientos de una sociedad cada vez más cambiante (Armengol *et al.*, 2011; González y Fuentes, 2011; Rico-Gómez y Ponce, 2022; Rodicio y Iglesias, 2011; Rodríguez y Onrubia, 2019; Roselló *et al.*, 2018; Zabalza, 2011).

Para abordar la adquisición de competencias específicas durante la formación inicial, es necesario determinar qué entendemos por competencia. En este sentido, y a pesar de los distintos enfoques relacionados con el concepto de competencia, desarrollados ampliamente por la literatura científica (Cano, 2005; Echeverría, 2002; Galvis, 2007; Perrenoud, 2004), sí parece haber consenso en que la profesionalidad del docente competente tiene mucho que ver con la formación práctica y, por tanto, con la magnitud de las prácticas externas en el desarrollo formativo de los estudiantes (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015, p. 20). Según Tejada (2012) “en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es situación de aprendizaje” (p. 20).

En consecuencia, se identifican ciertos aspectos comunes que permiten definir este constructo por su naturaleza holística, integradora, dinámica y reflexiva y, por tanto, necesitado de una formación práctica (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015, p. 19). Las competencias profesionales del docente son entendidas como esa combinación de habilidades, destrezas y conocimientos que se complementan entre sí para realizar una tarea específica y que son el resultado de experiencias de aprendizaje integradoras en diferentes situaciones profesionales. Esto es, la competencia se evalúa a través de la práctica, aportando un saber (unos conocimientos), un saber hacer (unas destrezas) y un saber estar (unas actitudes) en cada situación (Armengol *et al.*, 2011). Se requiere, por tanto, docentes preparados con actitud analítica, reflexiva y crítica, que posean habilidades de búsqueda, selección e interpretación de la información y que sean capaces de colaborar e interactuar socialmente con los distintos miembros de la comunidad educativa con el fin de permitir la búsqueda personal de la madurez cognitiva y afectiva del discente en el desarrollo de su aprendizaje (Rico-Gómez y Ponce, 2022, p. 79).

En esta línea, la mayor parte de investigaciones recientes sostiene que la adquisición de competencias específicas se inicia en la formación inicial desde un enfoque transversal y continúa desarrollándose, necesariamente, en la práctica profesional (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; González y Fuentes, 2011; Latorre y Blanco, 2011; Palomares y Alarcón, 2018). De este modo, la profesionalidad del docente exige que esté preparado para adquirir las competencias profesionales que tienen durante su formación inicial y que alcance todas las dimensiones de la persona, ya que no solo es importante el desarrollo intelectual y reflexivo sino también el desarrollo social, el técnico y el ético. En resumen, se tiene que articular un compendio de

elementos para poder hablar de una persona competente, que sea capaz de tomar decisiones en situaciones determinadas, de reflexionar sobre su propia práctica y de realizar un trabajo cualificado transferible a otros contextos.

Ahora bien, no todas las competencias profesionales pueden ser adquiridas y desarrolladas en profundidad durante la formación inicial del profesorado (Rodríguez-Gómez, *et al.*, 2017, p. 231). Es más, se considera que en el periodo de prácticas es mejor hacer una selección de competencias propuestas dentro de los planes de estudio y realizar un ajuste de aquellas que no son realizadas por los propios profesionales en su práctica profesional. De este modo, debería romperse con la idea de describir un listado innumerable de competencias difíciles de adquirir en tan solo unos meses de prácticas por la excesiva complejidad de las mismas (Cabezas *et al.*, 2017, p. 699).

Algunas de las competencias que el profesorado en formación tiene que adquirir están condicionadas por las funciones que ejercen el conjunto de agentes que forman parte del periodo de prácticas. En este sentido, son varios los autores que destacan la importancia del centro de prácticas en la consecución de algunas de las competencias relacionadas con la gestión del aula, siendo estas algunas de las más desarrolladas: “el desarrollo de procesos de interacción y comunicación en el aula, la organización de los alumnos, del tiempo y de los espacios o el fomento de un clima favorable al aprendizaje y la convivencia” (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2017, p. 244).

Igualmente, la implicación del tutor del centro o tutor académico puede ser muy beneficiosa en la adquisición de estas competencias (Barceló y Ruiz-Corbellá, 2015; García-Vila *et al.*, 2022; Palomares y Alarcón, 2018; Rodríguez-Gómez *et al.*, 2017). El papel que desempeñan ambos tutores es esencial para el nexo entre la universidad y la escuela. Investigaciones ya mencionadas señalan que la figura del tutor de prácticas es esencial en el engranaje del sentido formativo de esta materia, ya que es “quien canaliza y articula, junto con los equipos docentes, los aprendizajes de este espacio profesional en integración con el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico estimulando la práctica inicial reflexiva que permita que cada estudiante perciba una formación adaptada al futuro escenario profesional” (Barceló y Ruiz-Corbellá, 2015, p. 21). Mientras los tutores profesionales proporcionan un acercamiento y un aprendizaje que no se produce en la Facultad a nivel teórico (Palomares y Alarcón, 2018, p. 35), los tutores académicos facilitan la construcción del pensamiento práctico del estudiante. De este modo, entre las funciones destacadas se apuesta por una perspectiva práctica reflexiva que promueva la formación de profesionales reflexivos y críticos que puedan transformar sus contextos profesionales (García-Vila *et al.*, 2022, p. 6). Para ello, recursos metodológicos, tales como la escritura reflexiva, el portafolio y los seminarios, se consideran herramientas muy útiles para provocar la reflexión, el debate y la autonomía del estudiante (García-Vila *et al.*, 2022; Jarpa *et al.*, 2017; Jarpa y Becerra, 2019; Rodríguez Gallego *et al.*, 2021). Con ello se muestra que no es solo buen profesor aquel que imparte buenas clases obteniendo aprendizajes significativos en sus estudiantes, también lo es “aquel que es capaz de analizar, reflexionar y evaluar su propia práctica pedagógica, consolidando su saber docente y mejorando su ejercicio profesional, compartiendo con otros sus experiencias y creando comunidades de aprendizaje” (Jarpa y Becerra, 2019, p. 365).

En definitiva, se considera que un docente es competente cuando, en el contexto laboral y en las situaciones de la práctica diaria, es capaz de aunar conocimientos, habilidades y actitudes, con las cualidades personales necesarias para desempeñar las distintas funciones que requiere la profesión docente y realizarlas de manera eficaz. Además, ante situaciones de conflicto en el centro educativo, tiene la capacidad de identificar, analizar, razonar y atender de manera reflexiva, así como colaborar con los miembros de la comunidad educativa desde la

responsabilidad y el compromiso ético. En este sentido, dado que la profesionalidad del docente tiene mucho que ver con la práctica, es posible afirmar que las prácticas externas son imprescindibles en el desarrollo formativo de nuestros estudiantes. En consecuencia, tanto el prácticum como el máster son clave en la formación docente, tal y como han demostrado diversas investigaciones (Armengol *et al.*, 2011; González y Fuentes, 2011; Rico-Gómez y Ponce, 2022; Rodicio y Iglesias, 2011; Rodríguez y Onrubia, 2019; Roselló *et al.*, 2018; Zabalza, 2011). Las aportaciones presentadas confirman el evidente potencial de este periodo para la adquisición de las competencias profesionales del futuro docente y, por tanto, su integración en la formación disciplinar universitaria con el sentido profesional del quehacer del profesor. De ahí que haya sido considerado “situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones en la educación superior” (Raposo y Zabalza, 2011, p. 17). En la adquisición y desarrollo competencial que el futuro docente lleva a cabo en su formación inicial, el prácticum y el máster en profesorado pueden ser considerados como espacios privilegiados, donde se integra la teoría y la práctica de la profesión y, en suma, las competencias profesionales necesarias para poder trabajar con profesionales de la educación en escenarios de trabajo reales (Zabalza, 2003).

### **1.2. Percepción sobre la formación inicial del profesorado y su efectividad**

La percepción de los futuros docentes sobre su formación inicial influye significativamente en su desarrollo profesional y en su disposición para implementar lo aprendido en su práctica docente. Las creencias de autoeficacia sobre aspectos como la gestión del aula, el control de la disciplina, los tipos de conocimiento, los estilos de enseñanza, la diversidad del alumnado, el uso de herramientas o de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula, la actitud de los docentes, la toma de decisiones, etc., son elementos que conllevan la eficiencia docente (Del Valle *et al.*, 2015, p. 508).

Son varios los estudios realizados que tratan de obtener una descripción o análisis detallado sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre su formación inicial. Estos se centran en aspectos clave como la experiencia del prácticum y del máster en profesorado y sus valoraciones (Camacho y Padrón, 2006; Gil, 2019; Poveda *et al.*, 2019; Gairín *et al.*, 2019; Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza, 2014; Tejada *et al.*, 2017); la relación entre teoría y práctica durante la etapa de formación inicial (Colén y Castro, 2017; Rodríguez-Loera y Onrubia, 2019; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019) o la adquisición de competencias profesionales (Cañadas *et al.*, 2021; Del Valle *et al.*, 2015; Reoyo *et al.*, 2012; Roselló *et al.*, 2018), atendiendo a aspectos clave como la atención a la diversidad (Colmenero *et al.*, 2013) o el uso de TIC (Cabero y Marín, 2014).

Algunas de las cuestiones que tratan de responder estos estudios están relacionadas con la percepción del alumnado sobre la formación inicial, cómo valoran esta experiencia práctica, sobre qué criterios realizan estas valoraciones o si consideran que aumentan sus competencias profesionales tras realizar la formación inicial. Con respecto a la percepción del alumnado sobre la formación inicial y su valoración, son más numerosos los trabajos relacionados con el prácticum que con el máster en profesorado. Aun así, en ambos casos, constatamos que las valoraciones emitidas son positivas, considerando el contexto de las prácticas como el periodo más formativo y en el que los estudiantes logran dar sentido a su quehacer en el contexto profesional (Hernández y Carrasco, 2012; Poveda *et al.*, 2019). Entre los aspectos más valorados, los estudiantes del máster en profesorado suelen destacar las técnicas didácticas

adquiridas, las herramientas, materiales e información obtenida para el desarrollo profesional (Hernández Carrasco, 2012, p. 144); mientras que los estudiantes del prácticum destacan factores relacionales o interpersonales (Gil, 2019, p. 44), así como las acciones de orientación y soporte gestionadas desde la escuela (Gairín *et al.*, 2019; Mendoza-Lira y Covarrubias, 2014).

Diversos autores admiten la importancia y el valor de la formación práctica universitaria en el desarrollo profesional de los futuros docentes. Entre sus múltiples ventajas, destacan que este periodo sea el punto de encuentro entre el mundo académico y el mundo profesional, en otras palabras, el espacio idóneo para el establecimiento de fuertes lazos entre los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos (Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza, 2014). Ahora bien, los estudios relacionados también revelan aspectos deficitarios como la tendencia a disociar los constructos de teoría y práctica durante la formación y el hecho de considerar valioso solo el segundo. Esta concepción se considera peligrosa, ya que puede acarrear una tendencia a imitar y reproducir experiencias, sin reflexión y análisis crítico (Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019, p. 147). Por tanto, se reclama una articulación entre teoría y práctica satisfactoria, proponiendo aspectos a desarrollar y propuestas de mejora. Entre ellas, dos cuestiones parecen perfilarse de especial importancia para los estudiantes: (1) los procesos de tutorización, seguimiento y retroalimentación por parte de los tutores académicos y profesionales, reclamando una mayor coordinación y colaboración entre ellos (Rodríguez-Loera y Onrubia, 2019; Tejada *et al.*, 2017) y (2) la evaluación de las prácticas, donde se apunta la necesidad de la identificación y descripción de las acciones a realizar, y que se lleve a cabo “con unos criterios coherentes y compartidos, y tenga una función auténticamente formativa, de ayuda al aprendizaje” (Rodríguez-Loera y Onrubia, 2019, p. 56). Adicionalmente, cabe también destacar que una de las principales dificultades señaladas es que la formación teórica parece basarse en una visión idealizada y que no tiene nada que ver con la realidad educativa, por lo que es importante que esta formación sea articulada desde la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella (Colén y Castro, 2017, p. 75). En definitiva, la relación entre teoría y práctica requiere sobre todo de una coordinación consensuada entre los distintos agentes implicados en las prácticas externas.

En cuanto a la adquisición de competencias profesionales, los estudios muestran la necesidad de que tanto los docentes de infantil y primaria como los de secundaria alcancen competencias que les permitan realizar su labor diaria. De este modo, la eficacia docente conlleva ser competentes en acciones como la participación en las tareas del centro, la gestión de la progresión de los aprendizajes, la información a las familias, la atención a la diversidad, el uso de herramientas tecnológicas o evaluativas o los dilemas éticos de la propia profesión (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; Cañadas *et al.*, 2021; Del Valle *et al.*, 2015; Roselló *et al.*, 2018).

En este sentido, para mostrar una radiografía sobre las creencias que el docente en formación inicial posee sobre las competencias adquiridas, el estudio Del Valle *et al.* (2015) parte de la percepción de las competencias profesionales adquiridas por docentes de Educación Física en primaria y secundaria y focaliza su investigación en cuatro dimensiones: (1) conocimiento del contenido, (2) conocimiento didáctico del contenido, (3) gestión/organización de la clase y (4) capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes. De todas ellas, destacan, una vez realizado el análisis, que entre las creencias de los docentes de primaria y los profesores de secundaria existen diferencias significativas en las tres primeras y no se hallan diferencias en la capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes. Los docentes de secundaria muestran mayores inseguridades con respecto a las tres primeras dimensiones frente a los de primaria. En cuanto a una posible explicación con respecto a la gestión/organización de la clase, los autores argumentan entre las posibles causas las dificultades con las que se encuentra el profesorado de secundaria, donde la motivación del alumnado es menor que en primaria. Este motivo puede incluso repercutir en el hecho de que se perciben menos competentes en el

dominio del contenido didáctico que los de primaria, ya que a pesar de que la carga lectiva en la formación inicial del profesorado es mayor para los profesores que ejercen su labor, la falta de focalización y carácter práctico en la enseñanza que les ayude a resolver problemas de la vida cotidiana, no solo afecta a las indecisiones en su aplicación sino también la gestión del aula se hace más compleja. Resulta también significativo que los docentes de primaria se perciban más competentes en la dimensión relacionada con el conocimiento de la enseñanza, cuando los contenidos en primaria son menos concretos que en secundaria.

Otros trabajos han indagado sobre aspectos clave como la atención a la diversidad o la importancia de las TIC en el desempeño docente del profesor del siglo XXI. En el primer caso, los docentes en formación inicial son conscientes de la importancia de una formación relacionada con la atención a la diversidad y de la necesidad de atender una serie de aspectos condicionantes en el proceso como son: “trabajo colaborativo entre profesionales, motivación docente, actitud de la familia, apoyo de los órganos de dirección, adecuada ratio-profesor alumno, etc.” (Colmenero Ruiz *et al.*, 2013, p. 116). Son varios los estudios que consideran la atención a estos factores, elementos clave para una reforma de los modelos de enseñanza que permitan la transformación educativa. De ahí la importancia, no solo de revisar el desarrollo profesional y la mejora de condiciones laborales, sino también revisar los planes de formación con respecto a los contextos sociales y culturales actuales (Colmenero Ruiz *et al.*, p. 117).

En cuanto a la importancia de las TIC, se ha revelado como una cuestión de suma importancia, donde el profesorado no solo debe estar formado en el carácter instrumental, sino también tener conocimientos en diferentes dimensiones: semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica, productora/diseñadora, selección /evaluación... (Cabero y Marín, 2014, pp. 18-19). La importancia reside, como ya anunciaba Prensky (2011), en que el profesorado conozca cómo las herramientas pueden contribuir a que el alumnado obtenga el máximo aprovechamiento y sea capaz de reflexionar a partir de ellas, construir nuevos productos, evaluar y reinventar los ya existentes (Cabero y Marín, 2014, p. 20).

En definitiva, la percepción del alumnado sobre la formación inicial es en general positiva en cuanto que contribuye a la adquisición de competencias tras el periodo de prácticas. Por tanto, se necesitan estudios de este tipo que permitan profundizar en los componentes que promueven el éxito para proveer una formación inicial de excelencia. Todo ello aportará beneficios a la hora de plantear los programas de formación para el desarrollo del enfoque competencial y replantear qué contenidos teóricos y prácticos deben trabajarse para lograr la transferencia de los conocimientos trabajados al aula.

En este trabajo proponemos como objetivo general comprobar la percepción del aprendizaje del alumnado en prácticas durante el proceso de formación inicial en el contexto de la Universidad de Málaga. Teniendo en cuenta el marco teórico de adquisición de competencias y percepción del aprendizaje presentado, dividimos el objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el grado de adquisición de competencias específicas y la realización de actividades durante las prácticas que tiene el alumnado de las distintas titulaciones.
2. Analizar si la percepción sobre la formación cambia según la variable titulación: Grado en Educación Infantil, Grado en Primaria y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

La consecución de estos objetivos específicos permitirá responder a las preguntas:

- ¿Qué competencias específicas o profesionales consideran los estudiantes que adquieren durante las prácticas curriculares en centros educativos?
- ¿Existen diferencias entre el grado de adquisición que los estudiantes perciben haber adquirido según la titulación que cursan?

La hipótesis de trabajo es que la percepción del alumnado sobre las competencias profesionales adquiridas durante la formación inicial es positiva, pero que las respuestas pueden ser dispares atendiendo a las diferentes titulaciones.

## 2. Metodología

Para dar respuesta a las dos preguntas planteadas en este estudio, se va a implementar una metodología cuantitativa con un enfoque de corte descriptivo (Hernández *et al.*, 2014) en cuanto que persigue conocer el nivel de percepción del alumnado de prácticas en lo que se refiere a la adquisición de competencias para la docencia.

### 2.1. Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado una muestra por conveniencia para el análisis de resultados. Nuestra muestra está compuesta por un total de 818 estudiantes de la Universidad de Málaga. Entre ellos, el 75,18 % son mujeres (n=615) y el 24,82 % son hombres (n=203), de los cursos 2019/2020 (n= 341;), 2020/2021 (n=321) y 2023/2024 (n=156). Esta población puede ser catalogada a su vez, según la variable “titulación” en tres grupos diferentes según el tipo de estudios: alumnado del Grado en Educación Infantil (n=159; 19,44 %), alumnado del Grado de Educación Primaria (n=500; 61,12 %) y alumnado del MAES (n=159; 19,44 %). En la Tabla 1 se puede observar la distribución de la muestra por sexo, tipo de estudios y año escolar cursado.

**Tabla 1.**

*Distribución de la muestra*

		Titulación			Total	
		Grado en Ed. Infantil	Grado en Ed. Primaria	Máster en profesorado		
Sexo	Mujer	n	155	353	107	615
		%	25,20 %	57,40 %	17,40 %	75,18 %
	Hombre	n	4	147	52	203
		%	1,97 %	72,41 %	25,62 %	24,82 %
Total		n	159	500	159	818
		%	19,44 %	21,12 %	19,44 %	100,00 %

**Fuente:** Elaboración propia (2024).



La edad media de nuestra población es de 26,66 años ( $\sigma= 5,48$ ), cambiando mínimamente si atendamos a la variable “titulación” de la muestra. El promedio de los estudiantes del Grado en Educación Infantil es de 25,87 años ( $\sigma= 4,14$ ), el del Grado en Educación Primaria es 25,85 ( $\sigma=4,86$ ) y el de los estudiantes del MAES es el más alto debido a que se trata de una titulación de postgrado, concretamente, 29,98 ( $\sigma= 5,48$ ).

## **2.2. Instrumento**

Para este estudio, se han utilizado tres instrumentos diferenciados atendiendo a las particularidades presentadas por los tres grupos de muestra diferenciados en función de la variable titulación cursada por los docentes en formación (Infantil, Primaria o MAES). Aunque existen diferencias entre estos tres instrumentos, todos ellos tienen en común la estructura dimensionada en los siguientes apartados:

- Dimensión 1: datos demográficos y académicos (sexo, edad, titulación, curso, especialidad, nivel de idiomas acreditado).
- Dimensión 2: datos sobre el prácticum (nivel de prácticum finalizado, tipo de centro, datos sobre la intervención).
- Dimensión 3: percepción de apoyo (por parte del centro/universidad).
- Dimensión 4: uso de las TIC.
- Dimensión 5: percepción sobre el grado de adquisición de competencias para la docencia.
- Dimensión 6: grado de satisfacción tutor de prácticas.
- Dimensión 7: grado de satisfacción tutor académico.
- Dimensión 8: motivación por la lectura académica.

Además, cabe mencionar que todos los cuestionarios incluían una parte introductoria aclaratoria acerca de los objetivos del estudio, incluyendo un consentimiento informado. Concretamente, para el trabajo que aquí nos ocupa se han analizado las respuestas de la dimensión 5 (percepción sobre el grado de adquisición de competencias para la docencia). Dicha dimensión está compuesta por 15 afirmaciones a las que los encuestados respondieron indicando el grado en una escala de Likert de 5 puntos (siendo 1 “Nada” y 5 “Mucho”). Para este análisis, se han agrupado a su vez las 15 declaraciones de la dimensión 5 según la temática abordada, a saber: 1) evaluación y seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje; 2) organización y colaboración con el centro de prácticas; 3) metodología didáctica; 4) innovación educativa y uso de TIC; 5) atención a la diversidad dentro del aula y, por último, 6) percepción sobre la actividad docente.

## **2.3. Procedimiento**

Todos los cuestionarios fueron diseñados a través de la herramienta digital Google Forms y distribuido al alumnado a través del Campus Virtual de la Universidad de Málaga. Concretamente, a través del espacio diseñado y dirigido exclusivamente al alumnado matriculado en las asignaturas de prácticum de las tres titulaciones implicadas en el estudio. Tras esto, los datos se codificaron en una matriz para su procesamiento estadístico en SPSS (versión 23). Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas a las 15 afirmaciones de forma general y según titulación. Por último, se realizó un análisis de contraste mediante el chi-cuadrado de las respuestas de cada pregunta y la variable “titulación” para conocer si existe relación entre sendas variables.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos, que se muestran en la Tabla 2, responden todos a una escala de Likert de cinco puntos en los que los encuestados respondieron al grado de percepción en cuanto a la adquisición de competencias para la docencia, desde “mucho” (respuestas con un valor de 5 puntos) a “nada” (respuestas de 1 punto de valor) respecto a 15 afirmaciones (A1 hasta A15). Para su análisis en este trabajo, hemos decidido considerar aquellas respuestas de valor entre 1 y 2 puntos como de carácter “negativo” (nada y muy poco), mientras que aquellas de valor 4 y 5 (“bastante” y “mucho”) han sido agrupadas como “positivas”. Por su parte, las puestas de valor 3 (“algo”) hacen referencia a un carácter indeciso en la respuesta del alumnado participante.

#### 3.1. Adquisición de competencias específicas durante la formación inicial del profesorado

En primer lugar, en cuanto a la evaluación y el seguimiento del proceso enseñanza aprendizaje, se indagó por el dominio de técnicas y estrategias que los encuestados tenían para hacer seguimiento de su práctica docente. Ante esta cuestión (A1), el 7,09 % (n=58) del total de encuestados considera que no ha adquirido esta competencia, frente al 61,25 % (n=501) que sí admite tener esta competencia dominada. Esos resultados resultan bastante parecidos si atendemos a la variable “titulación”, donde podemos observar que el 61,64 % (n=98) de los alumnos del Grado en Infantil afirma haber adquirido competencias suficientes para el seguimiento del proceso-enseñanza aprendizaje, mientras que en Primaria el porcentaje sube ligeramente a 64,20 % (n=321). Sin embargo, cabe destacar que la percepción de los alumnos del MAES que manifiesta poseer esta competencia baja hasta el 51,57 % (n=82). En este caso, el p-valor de chi-cuadrado es de 0,13; lo que nos lleva a afirmar que no existe una asociación significativa entre la titulación del encuestado y el dominio de técnicas y estrategias para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, a la afirmación “Soy capaz de analizar mi proceso de enseñanza-aprendizaje realizado durante mis prácticas” (A2), el 80,81 % (n=661) responde “bastante” o “mucho”; un porcentaje muy parecido si atendemos a la variable “titulación”, donde podemos observar que el 83,65 % (n=133) del alumnado del Grado en Educación Infantil contesta de forma similar; algo más que en el alumnado del Grado en Educación Primaria, que lo hace en un 82,20 % (n=411). Casi un 10 % por debajo, encontramos al alumnado de MAES, concretamente el 73,58% (n=117) del alumnado considera que es capaz de analizar este proceso tras su periodo de prácticas. En esta cuestión, el p-valor de chi-cuadrado es de 0,20; por lo que se acepta la hipótesis nula de igualdad de resultados según la titulación cursada por el alumnado y su capacidad para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante las prácticas.

Por último, dentro de esta temática, se preguntó al alumnado por la capacidad desarrollada para la reflexión de la práctica docente a través de la elaboración del diario de prácticas. (A3) A nivel general, alrededor del 15 %, concretamente el 14,91 % (n=122) considera que esta herramienta le ha sido útil entre “nada” y “muy poco”; y solo el 17,48 % (n=143) afirma que les ha sido “algo” útil para esta finalidad. Si atendemos a la variable titulación, vemos que aquí también existe cierta diferencia entre las respuestas encontradas en el alumnado del MAES en comparación con aquellas proporcionadas por el alumnado del Grado en Infantil o Primaria. El 24,53 % (n=39) de alumnos de postgrado consideran que el diario de prácticas no les ha resultado útil, o muy poco, para fomentar la reflexión de la práctica docente. Esta herramienta parece mucho más motivadora para el alumnado de Infantil, en el que 37,74 % (n=60) consideran que el diario les ha ayudado “mucho”, algo más al 32,60 % (n=163) del alumnado de Primaria. El p-valor de la prueba de chi-cuadrado es de 0,00, lo cual nos indica que existe una relación significativa entre las respuestas según la titulación.

### **3.2. Adquisición de competencias específicas durante la formación inicial del profesorado**

El siguiente par de ítems analizados están relacionados con la competencia desarrollada en lo que concierne no solo a lo que ocurre dentro del aula *per se* durante las prácticas, sino también a la organización y colaboración con el centro de prácticas. A la afirmación “Conozco la organización del centro y los órganos de coordinación docente” (A4), cabe destacar que el 42,91 % (n=351) de la totalidad del alumnado encuestado responde “bastante”, seguido del 30,07 % (n=246) que afirma que “algo” y el 19,07 % (n=156) que manifiesta que “mucho”. Concretamente, el 64,78 % (n=103) del alumnado de Infantil confirma conocer la organización del centro y los órganos de coordinación docente entre “algo” y “bastante”; una cifra algo inferior a las respuestas encontradas en Primaria, donde este porcentaje sube a 73,60 % (n=368) y más aún en el MAES, donde esta cifra representa el 79,25 % (n=126). Una vez más, volvemos a encontrar relaciones significativas con la variable “titulación” que se ratifica con el p-valor obtenido de la prueba de chi-cuadrado, que en este caso es de 0,019.

Con relación a esta temática, también se preguntó a los participantes acerca de la competencia desarrollada gracias al nivel de experiencia colaborando con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social (A5). En este caso, el porcentaje más alto representa el 32,76 % (n=268) del total, el cual responde como “algo”, seguido por el 26,41 % (n=216) que afirma que “bastante”. Los resultados hallados son muy similares en los tres subgrupos encuestados: el 49,69 % (n=79) del alumnado de Infantil considera su grado de experiencia con la comunidad educativa durante las prácticas como “algo” o “muy poco”, un 50,80 % (n=254) del alumnado de Primaria responde de igual forma, al igual que el 48,43 % (n=77) de los alumnos de MAES. En esta ocasión, el p-valor de la prueba de chi-cuadrado aumenta hasta 0,28 puntos, lo cual nos ratifica que no existen una relación significativa en los datos recogidos en torno a esta cuestión.

### **3.3. Adquisición de competencias específicas durante la formación inicial del profesorado**

El siguiente par de afirmaciones están enfocadas a la metodología implementada por nuestro alumnado de prácticas dentro del aula. Concretamente, la A6 indaga sobre la capacidad para fomentar el trabajo en equipo con el objetivo de garantizar la interacción durante su intervención docente. En términos generales, la mayoría de los encuestados responde de forma afirmativa; el 44,74 % (n=366) indica “mucho”, el valor más alto de todos en la escala de Likert; y el 36,55 % (n=299) afirmaba que “bastante”. Sin embargo, encontramos diferencias considerables si atendemos a la variable “titulación”; mientras que, en el alumnado de Infantil, el 80,50 % (n=128) y en el alumnado de Primaria incluso el 84,80 % (n=424) responde de esta forma; solo el 71,07 % (n=113) del alumnado de MAES considera que implementa una metodología entre “mucho” y “bastante”.

Además, se preguntó también al alumnado por la capacidad para seleccionar el tipo de agrupamiento más idóneo para cada actividad propuesta (A7). Tan solo el 7,95 % (n=65) considera haberse equivocado a la hora de realizar agrupamientos en el aula, respondiendo como “nada” o “muy poco”; mientras que el 39 % (n=319) contesta a esta pregunta con el máximo valor. Si atendemos a la titulación de los participantes, cabe destacar que los que más competentes para realizar agrupamientos se consideran son los alumnos de Primaria. Tan solo el 2,40 % (n=12) se puntúa como “nada” la respuesta a esta pregunta; un valor que sube hasta el 6,29 % (n=10) tanto en el caso de Infantil, como en el de MAES. En el lado opuesto, también el alumnado de Primaria se muestra más categórico en su respuesta: el 45 % (n=225) considera que ha desarrollado “mucho” esta competencia, el valor más alto, mientras que este valor baja al 40,88 % (n=55) en el caso del alumnado del Grado en Educación Infantil y dista mucho del 18,24 % (n=29) que representa este tipo de respuesta en el alumnado del MAES.

En este caso, tanto en la afirmación relativa a la capacidad para fomentar la interacción a través de la metodología (A6) como para seleccionar el mejor tipo de agrupamiento para las actividades propuestas (A7), el p-valor de la prueba de chi-cuadrado es 0,00 puntos en ambos casos, evidenciando relaciones significativas en las respuestas dependiendo de la titulación.

### ***3.4. Adquisición de competencias específicas durante la formación inicial del profesorado***

El siguiente grupo de afirmaciones estaba relacionado con la competencia desarrollada para fomentar la implementación de medidas de innovación educativa y el uso de las TIC durante la intervención de las prácticas (A8). En primer lugar, se preguntó acerca del conocimiento de experiencias de innovación en el centro o en el aula. Si observamos la totalidad de las respuestas en su conjunto, los porcentajes se muestran bastante parejos entre “mucho”, con un 21,39 % (n=175) de respuestas; “bastante”, con un 29,83 % (n=244) y “algo” con un 26,65 % (n=218). En este caso, las respuestas de Infantil y Primaria se asemejan bastante, diferenciándose tan solo en el caso en el que la respuesta es “muy poco”, que representa un 18,24 % (n=29) en Infantil y un 13,00 % (n=65) en Primaria. El porcentaje discordante lo muestra el porcentaje de alumnado de MAES que califica como “mucho” la percepción de la adquisición de esta competencia, suponiendo tan solo el 9,43 % (n=15). También aquí, la prueba de chi-cuadrado nos evidencia de nuevo relaciones significativas entre los subgrupos de muestras atendiendo a la titulación, con un p-valor de 0,00.

En segundo lugar, se preguntó acerca de la competencia para planificar y diseñar secuencias didácticas utilizando variedad de materiales, recursos y actividades (A9). En este caso, la mayor parte del total del alumnado encuestado contestó “bastante”, el 44,87 % (n=367), o “mucho”, el 33,50 % (n=274). Una cifra que desciende bastante si centramos nuestra atención en el tipo de estudios del alumnado ya que, por ejemplo, entre los estudiantes del MAES, tan solo el 68,55 % (n=109) responde de esta forma; subiendo mucho más el porcentaje de quienes califican tan solo como “algo” su capacidad para usar diversas herramientas para la docencia, el 23,27 % (n=37). Los resultados de Infantil y Primaria se mantienen muy parejos con el de la tendencia de carácter general. De nuevo, el p-valor de chi-cuadrado muestra una relación significativa, siendo de 0,015. Con relación a esto, donde también encontramos diferencias (con un p-valor de 0,00) es en el análisis de las respuestas acerca de la competencia adquirida para el aprovechamiento de las TIC para la docencia (A10).

### ***3.5. Adquisición de competencias específicas durante la formación inicial del profesorado***

El siguiente grupo de afirmaciones centraba su atención en la competencia desarrollada durante las prácticas para hacer frente a la atención a la diversidad dentro del aula. En primer lugar, se preguntó por la capacidad para aplicar este tipo de medidas en la planificación docente y en la metodología (A11), a lo que la mayoría de los participantes contestaron de manera favorable: 38,39 % (n=314) contestó “mucho” y el 38,26 % (n=313) “bastante”. Por encima de la media se encuentra el alumnado de Infantil y el de Primaria, con un 44,03 % (n=70) y 43,20 % (n=216) que respondieron “mucho” a esta pregunta, respectivamente. En los estudiantes del MAES el porcentaje es considerablemente inferior, con un 17,61 % (n=28) de los encuestados. Una vez más, encontramos diferencias significativas según la titulación que se ven ratificadas por el p-valor de la prueba de chi-cuadrado, en esta ocasión de 0,00; algo que también ocurrió al analizar las respuestas a la pregunta relacionada con la adquisición de conocimientos sobre cómo integrar al alumnado procedente de diferentes entornos culturales (A12), en el que el 9,90 % (n=41) respondió entre “nada” y “muy poco”. De nuevo, por encima de la media, se encuentra el alumnado de MAES, en el que este tipo de respuesta desfavorable representa el 12,58 % (n=20) del alumnado; pero también el de Infantil, encontrando un 13,21

% (n=21) de estas respuestas. Es en este caso en concreto, en el que el alumnado de Primaria se percibe más capacitado para gestionar la atención a la diversidad cultural dentro del aula, siendo tan solo un 8 % (n=40) el alumnado que responde de forma negativa.

Por último, en relación con las competencias desarrolladas para trabajar la atención a la diversidad, se indagó acerca de la competencia desarrollada para detectar y estimular las inteligencias múltiples de sus estudiantes (A13). Alrededor de una cuarta parte, el 25,95 % (n=212) responde que “algo”; mientras que más de la mitad, el 59,29 % (n=485) responde que “bastante” o “mucho”. Cifras muy similares a las que encontramos en las respuestas clasificadas en función de la titulación, a excepción de nuevo de los estudiantes del MAES, que se diferencian con un 14,47 % (n=23) de respuestas “muy poco” y tan solo un 12,58 % (n=20) de “mucho”. El p-valor en este caso es de 0,011 puntos; mostrando una vez más diferencias significativas en las respuestas.

### 3.6. Adquisición de competencias específicas durante la formación inicial del profesorado

Finalmente, las dos últimas afirmaciones están relacionadas con la percepción de la docencia adquirida por los participantes tras sus prácticas. Específicamente, se cuestiona acerca de la consideración de la actividad docente como una práctica reflexiva y colaborativa (A14). El 85,45 % (n=699) consideran que la docencia es una práctica reflexiva entre “mucho” y “bastante” y el 85,57 % (n=700) también la percibe como una práctica colaborativa. Los resultados de estos dos valores son bastante similares en los tres subgrupos.

Ocurre lo mismo en el ítem acerca de la consideración de la práctica docente como una actividad colaborativa (A15). Aunque las respuestas de los dos puntos mínimos y máximos se mantienen parejas tanto en la globalidad de la muestra como en la división de esta según el tipo de estudios; la diferencia se da en aquella respuesta que se queda intermedia en la escala de valores; representando un 5,66 % (n=9) en el alumnado de Infantil; un 8,40 % (n=42) en Primaria y aumentando hasta el 18,87 % (n=30) en el alumnado de MAES. Por tanto, en ambos casos, el p-valor de la prueba de chi-cuadrado vuelve a resultar 0,00 puntos; evidenciando estadísticamente las diferencias significativas en función de la variable “titulación”.

**Tabla 2.**

*Percepción de la adquisición de competencias para la docencia en los estudiantes de prácticum*

Afirmación	Titulación	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho
<b>A1) Domino técnicas y estrategias para hacer el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	Todas	1,34	5,75	31,66	45,35	15,89
	Infantil	1,26	5,03	32,08	40,88	20,75
	Primaria	1,20	5,40	29,20	48,40	15,80
	MAES	1,89	7,55	38,99	40,25	11,32
<b>A2) Soy capaz de analizar mi proceso de enseñanza-aprendizaje realizado durante mis prácticas</b>	Todas	1,10	2,57	15,53	54,28	26,53
	Infantil	0,63	1,89	13,84	51,57	32,08
	Primaria	1,00	2,80	14,00	53,80	28,40
	MAES	1,89	2,52	22,01	58,49	15,09
	Todas	5,26	9,66	17,48	36,92	30,68

<b>A3) Soy capaz de reflexionar sobre mi práctica docente y la mejoro gracias a la elaboración del Diario de Prácticas</b>	Infantil	3,14	6,29	12,58	40,25	37,74
	Primaria	3,80	9,80	17,00	36,80	32,60
	MAES	11,95	12,58	23,90	33,96	17,61
	Todas	1,34	6,60	30,07	42,91	19,07
<b>A4) Conozco la organización del centro y los órganos de coordinación docente</b>	Infantil	1,26	8,18	26,42	38,36	25,79
	Primaria	1,20	7,20	32,80	40,80	18,00
	MAES	1,89	3,14	25,16	54,09	15,72
	Todas	6,72	17,36	32,76	26,41	16,75
<b>A5) Tengo experiencia colaborando con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social</b>	Infantil	10,69	17,61	32,08	20,75	18,87
	Primaria	5,60	17,20	33,60	26,60	17,00
	MAES	6,29	17,61	30,82	31,45	13,84
	Todas	2,32	3,67	12,71	36,55	44,74
<b>A6) Soy capaz de fomentar el trabajo en equipo para garantizar la interacción durante la actividad</b>	Infantil	1,26	6,29	11,95	32,70	47,80
	Primaria	2,00	2,20	11,00	32,80	52,00
	MAES	4,40	5,66	18,87	52,20	18,87
	Todas	3,91	4,03	16,63	36,43	39,00
<b>A7) Soy capaz de seleccionar el tipo de agrupamiento más adecuado para cada actividad</b>	Infantil	6,29	5,66	16,35	30,82	40,88
	Primaria	2,40	3,40	14,80	34,40	45,00
	MAES	6,29	4,40	22,64	48,43	18,24
	Todas	6,97	15,16	26,65	29,83	21,39
<b>A8) Conozco experiencias de innovación en el centro y/o en el aula</b>	Infantil	7,55	18,24	23,90	24,53	25,79
	Primaria	5,20	13,00	26,80	31,20	23,80
	MAES	11,95	18,87	28,93	30,82	9,43
	Todas	1,34	3,18	17,11	44,87	33,50
<b>A9) Sé planificar y diseñar una secuencia didáctica utilizando variedad de materiales, recursos y actividades</b>	Infantil	1,89	3,77	19,50	40,25	34,59
	Primaria	0,8	2,2	14,4	47	35,6
	MAES	2,52	5,66	23,27	42,77	25,79
	Todas	5,5	7,21	25,18	31,54	30,56
<b>A10) Sé cómo aprovechar el potencial didáctico de las TIC</b>	Infantil	13,84	10,69	27,67	22,01	25,79
	Primaria	3,4	5,6	25,60	32,4	33
	MAES	3,77	8,81	21,38	38,36	27,67
	Todas	3,06	4,28	16,01	38,26	38,39
<b>A11) Aplico medidas de atención a la diversidad en mi planificación docente y en la metodología</b>	Infantil	3,77	4,40	16,98	30,82	44,03
	Primaria	2,2	3,2	13	38,4	43,2

	MAES	5,03	7,55	24,53	45,28	17,61
	Todas	4,77	5,13	19,07	37,65	33,37
<b>A12) Tengo conocimientos de cómo integrar a estudiantes procedentes de entornos culturales diferentes</b>	Infantil	5,66	7,55	18,24	28,30	40,25
	Primaria	3,8	4,2	15,4	38,4	38,2
	MAES	6,92	5,66	31,45	44,65	11,32
	Todas	3,18	11,61	25,92	35,94	23,35
<b>A13) Soy capaz de detectar y estimular las inteligencias múltiples de mis estudiantes</b>	Infantil	3,14	8,81	25,79	33,96	28,30
	Primaria	2,20	11,60	25,80	35,20	25,20
	MAES	6,29	14,47	26,42	40,25	12,58
	Todas	1,34	2,08	11,12	36,55	48,90
<b>A14) Entiendo la docencia como una práctica reflexiva</b>	Infantil	1,89	0,63	8,18	29,56	59,75
	Primaria	1,20	1,60	10,00	36,00	51,20
	MAES	1,26	5,03	17,61	45,28	30,82
	Todas	1,59	2,93	9,90	37,65	47,92
<b>A15) Entiendo la docencia como una práctica colaborativa</b>	Infantil	3,14	0,63	5,66	28,93	61,64
	Primaria	0,80	3,60	8,40	37,00	50,20
	MAES	2,52	3,14	18,87	48,43	27,04

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

## 4. Discusión

Como punto de partida de la discusión del estudio llevado a cabo y, teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este estudio, por un lado, conocer la percepción del grado de adquisición de competencias específicas para la docencia durante el periodo de prácticas curriculares y, por otro lado, analizar si existen relaciones significativas atendiendo a la variable titulación o estudios cursados en la Universidad de Málaga -Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria o MAES - podemos ahora extraer, tras el análisis de los resultados recopilados, diferentes conclusiones al respecto que exponemos a continuación.

Del estudio descriptivo de los resultados se desprende que el futuro profesorado que cursa estudios en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga se considera capaz de analizar el trabajo llevado a cabo durante sus prácticas. Sin embargo, a pesar de que estudios similares como los de Jarpa *et al.* (2017) o Jarpa y Becerra (2019) afirman la relevancia de la escritura para los futuros docentes como práctica reflexiva, según los datos analizados, nuestro alumnado no percibe que la herramienta del diario de prácticas sea especialmente útil para ello. Además, relacionado con la reflexión sobre la práctica docente, cabe destacar que el alumnado de Infantil y Primaria se muestra especialmente consciente del carácter reflexivo y colaborativo de la actividad docente, el cual está muy relacionado con la concepción del prácticum como espacio de formación del pensamiento práctico del alumnado, tal y como afirman García y Sepúlveda (2022).

Además, en consonancia con las conclusiones de estudios como el de Reoyo Serrano *et al.* (2012), quienes afirman que los futuros docentes deben poseer no solo competencias técnicas sino habilidades afectivo-emocionales, se ha observado en este estudio que nuestro alumnado de posgrado no entiende la labor docente ciñéndose exclusivamente a lo que ocurre dentro del aula, sino que, durante sus prácticas, ha adquirido conocimientos sobre la organización de los centros y los órganos de coordinación docente así como la capacidad de fomentar el trabajo en equipo; también destacable entre el alumnado de Primaria. No obstante, sigue siendo escasa, la colaboración del alumnado con los distintos sectores de la comunidad educativa, así como las experiencias de innovación docente, por lo que es decisiva la labor de los centros de prácticas, como indican Rodríguez Gómez *et al.* (2017). Especialmente preocupante nos parece el alto índice de alumnado de Infantil que declara tener escasos o nulos conocimientos para aprovechar el potencial didáctico de las TIC en el aula, dada la relevancia de esta competencia mostrada en estudios como los de Cabero y Marín (2014), entre otros.

Finalmente, en lo que respecta la percepción adquirida para hacer frente a medidas de atención a la diversidad en el aula, cabe reseñar que los datos aquí obtenidos resultan menos optimistas que los encontrados en estudios similares realizados en otras universidades, como los de Colmenero *et al.* (2013) en la Universidad de Jaén. La percepción que posee el alumnado del MAES frente a la adquisición de estas competencias muestra deficiencias para atender medidas de atención a la diversidad o la capacidad para el estímulo de las inteligencias múltiples del alumnado tras su periodo de prácticas.

En cuanto al estudio contrastivo en el que se analizan si existen relaciones significativas de percepción en cuanto al grado de adquisición de competencias para la docencia durante el periodo de formación según la variable titulación, podemos concluir que esa relación significativa se produce en prácticamente todos los ítems analizados, especialmente en función de si el alumnado era de grado o de posgrado o lo que es lo mismo, Infantil y Primaria o MAES. En este sentido, los resultados son muy similares a los presentados por Del Valle *et al.* (2015) para la especialidad de Educación Física. En nuestro caso los estudiantes del Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria suelen valorar positivamente las competencias adquiridas por encima de los estudiantes del MAES y estos datos nos dirigen a repensar qué competencias profesionales siguen necesitando una mayor formación para que el alumnado se considere competente en ellas.

## 5. Conclusiones

Tras todo lo anteriormente expuesto, podemos aquí concluir que nuestra hipótesis de partida ha sido reafirmada tras el análisis de los resultados y que se han cumplido los objetivos de investigación propuestos. Además, como futuras líneas de investigación y propuestas de mejora en los planes de formación del futuro profesorado matriculado en asignaturas de Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, planteamos lo siguiente:

- Analizar las competencias que se trabajan en el diario de prácticas ya que alrededor del 15 % considera que le ha sido de poca o ninguna utilidad. Cabría plantearse qué otro tipo de herramientas podrían ser útiles para el desarrollo de esta práctica reflexiva o seguir realizar una formación específica en este sentido.
- Aumentar la formación en competencia digital docente, especialmente dirigida al alumnado del Grado en Educación Infantil, un 18,24 % advierte que conoce muy poco las experiencias de innovación en el centro o en el aula y un 24,53 % que no sabe o muy poco utilizar el potencial que ofrecen las TIC.



- Potenciar la formación sobre atención a la diversidad, especialmente entre el alumnado de MAES, ya que, dada las características de esta formación de posgrado (un curso escolar frente a los cuatro de las otras dos titulaciones) claramente resulta escasa la forma en la que ahora mismo está planteada. En ese sentido, los informantes del MAES son los que proporcionan un porcentaje superior en la gradación de “algo”, “muy poco” o “nada” en las afirmaciones relacionadas con la aplicación de medidas de atención a la diversidad en la planificación docente y en la metodología (24,53 %), en la adquisición de conocimientos de cómo integrar a estudiantes procedentes de entornos culturales diferentes (44,03 %) y en la capacidad de detectar y estimular las inteligencias múltiples de mis estudiantes (47,18 %).
- Fomentar entre el alumnado en prácticas, a través de la tutorización académica, la importancia de no quedarse en la mera observación e intervención de la secuencia didáctica diseñada; es imprescindible que nuestro alumnado sea consciente de la necesidad de implicarse en tareas de colaboración tanto con el centro como con la familia del alumnado. En este sentido, los resultados reflejan una notable similitud entre las tres titulaciones en relación con las competencias vinculadas a la organización y la colaboración con el centro de prácticas. En particular, ante la afirmación sobre la experiencia de trabajo conjunto con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social, casi la mitad de los encuestados eligió la opción “algo” o “muy poco”. En detalle, lo indicaron el 49,69 % del alumnado de Infantil, el 50,80 % (n=254) del alumnado de Primaria y el 48,43 % del MAES.

Finalmente, creemos que otra futura línea o proyectos de investigación podría también tener forma de un plan de formación de formadores específico para tutores académicos y profesionales que podría diseñarse en forma de t-MOOC o similar, de manera que fuese una herramienta relevante con posibilidad de gran alcance para la comunidad educativa. De esta forma, se contribuiría no solo a la formación inicial del futuro profesorado a través de sus prácticas curriculares, sino también a la formación permanente de profesorado de las distintas etapas educativas implicadas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Universitaria).

## 6. Referencias

- Armengol Asparó, C., Castro Caecero, D., Jariot García, M., Massot Verdú, M. y Sala Roca, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98. <https://acortar.link/9xhYd8>
- Barceló Cerdá, M. L. y Ruiz-Corbella, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, 17, 17-39. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f88eb2729995259ef298b1d>
- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en TIC. *Enl@ce Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(2), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82332625005>
- Cabezas González, M., Serrate González, S. y Casillas Martín, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 684-704.

- Camacho González, H. M. y Padrón Hernández, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239702>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos*, 35, 284-288.
- Cañadas, L., Santos, M. L. y Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó.
- 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 curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681004>
- Colmenero Ruiz, M. J., Pantoja Vallejo, A. y Pegalajar Palomino, M. C. (2013). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. <https://investigacion.ujaen.es/documentos/5eebf2a129995209f4265b27?lang=gl>
- Del Valle, S., De la Vega, R. y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artpercepcion593.htm>
- Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97411>
- Espinosa-Freires, E. E., Tinoco-Izquierdo, W. E., y Sánchez-Barreto, X. R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., del Arco Bravo, I. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21311>
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencia. *Acción pedagógica*, 16, 48-57. <https://acortar.link/9xhYd8>
- García-Vila, E. y Sepúlveda-Ruiz, M.<sup>a</sup> P. (2022). El sentido de la tutorización en el desarrollo del prácticum: Acompañar y facilitar en el proceso de adquisición de competencias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5826>

- Gil, P. (2019). La primera experiencia de prácticum: un estudio exploratorio con alumnado y profesorado-tutor del Grado de Educación Infantil. *Contextos educativos: Revista de educación*, 23, 31-47. <https://doi.org/10.18172/con.3531>
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de educación*, 354, 47-70. <https://acortar.link/9xhYd8>
- Hernández Amorós, M. J. y Carrasco Embuena, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/9318>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jarpa Azagra, M. y Becerra Rojas, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381. <https://doi.org/10.15443/RL2928>
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V. y Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(2), 163-178. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000200009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200009)
- Latorre, M. J. y Blanco, J. (2011). El Prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6157>
- Mendoza-Lira, M. y Covarrubias-Apablaza, C. G. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista electrónica educare*, 18(3), 111-142. <https://doi.org/10.15359/ree.18-3.7>
- Palomares Ruiz, A. y Alarcón Palomares, M. C. (2018). El tutor de prácticas y su influencia en la formación de profesionales en los Grados de Educación. *Revista Prácticum*, 3(1), 34-47. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8273>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Quebecor World México.
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41-53. <http://hdl.handle.net/20.500.12766/206>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Raposo Rivas, M. y Zabalza Berza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20. <https://acortar.link/9xhYd8>

- Reoyo Serrano, N., Carbonero Martín, M. A., Freitas Resende, A. y Valdivieso Burón, J. A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes en educación secundaria. *INFAD*, 1(2), 389-395. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339040.pdf>
- Rico-Gómez, M. L. y Ponce Gea, A. I. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. <https://acortar.link/2aYoRL>
- Rodicio García, M. L. y Iglesias Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *Revista de educación*, 354, 99-124. <https://acortar.link/9xhYd8>
- Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra, R. (2021). Metodologías activas desarrolladas en la supervisión de las Prácticas Externas del Grado de Pedagogía. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 13, 1-8.
- 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, 229-243. <http://hdl.handle.net/10609/77125>
- Rodríguez-Loera, R. y Onrubia, J. (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum. *Revista Practicum*, 4(2), 42-59. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.3>
- Roselló, M., Ferrer, M. y 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>
- Saiz-Linares, A. y Ceballos-López, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 27(X), 136-150. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/18385>
- Tejada Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/125>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678005.pdf>
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24123>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de los/as autores/as:

**Conceptualización:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; Rubio Perea, María Engracia y Rubio Gragera, María; **Software:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; **Validación:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; **Análisis formal:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; **Curación de datos:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde y Rubio Gragera, María; **Redacción-Preparación del borrador original:** Rubio Perea, María Engracia y Rubio Gragera, María; **Redacción-Revisión y Edición:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; Rubio Perea, María Engracia y Rubio Gragera, María; **Visualización:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; Rubio Perea, María Engracia y Rubio Gragera, María; **Supervisión:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; Rubio Perea, María Engracia y Rubio Gragera, María; **Administración de proyectos:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Santos Díaz, Inmaculada Clotilde; Rubio Perea, María Engracia y Rubio Gragera, María.

**Financiación:** Esta investigación recibió financiación del Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga (Acción 121, grupos de innovación educativa).

**Agradecimientos:** El presente texto nace en el marco del Grupo Permanente de Innovación Educativa (GpIE22-008) titulado “Escuela-universidad: juntos por la formación del futuro profesorado (ESUN)” de la Universidad de Málaga.

### AUTOR/ES:

**Inmaculada Clotilde Santos Díaz**  
Universidad de Málaga, España.

Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Francés), Directora del Departamento de Didáctica de la Lengua, las Artes y el Deporte en la Universidad de Málaga y responsable del grupo de investigación PAIDI “Dilingua” (HUM253). Sus líneas de investigación se centran en la lingüística aplicada a la enseñanza de una lengua, la formación del profesorado y la sociolingüística. Cuenta con numerosas publicaciones en revistas indexadas y comunicaciones en congresos internacionales. Es evaluadora del SEPIE y responsable académica de movilidades Erasmus+ con instituciones de China, Taiwán, Malasia, India y Ecuador. Ha desempeñado puestos de responsabilidad en la Delegación Territorial de Málaga dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2012-2020).

[santosdiaz@uma.es](mailto:santosdiaz@uma.es)

Índice H: 14

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=MT-CezAAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Inmaculada-Santos-Diaz>

Academia.edu: <https://uma.academia.edu/InmaSantos>

**Engracia María Rubio Perea**

Universidad de Málaga, España.

Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Filología Española, Italiana, Románica, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Málaga. Responsable del área de Lengua Española en proyectos de innovación del Lab-LAEL (Universidad Complutense de Madrid). Investigadora en el proyecto PID2023-146172NB-I00 (Agencia Estatal de Investigación). Sus líneas de investigación abarcan la lexicología, la lexicografía histórica y la lingüística aplicada a la enseñanza. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas y ponencias en congresos internacionales. Funcionaria de Enseñanza Secundaria (Lengua y Literatura) y exasesora lingüística del Centro de Profesorado de Málaga dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008-2022).

[rubioperea@uma.es](mailto:rubioperea@uma.es)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9816-7970>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com/citations?user=LacAbI4AAAAJ>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Engracia-Rubio-Perea>

**María Rubio-Gragera**

Universidad de Málaga, España.

Funcionaria del Cuerpo de Profesores de Secundaria (especialidad Inglés) de la Junta de Andalucía y Doctora cum laude en el programa de Literatura, Lingüística y Traducción de la Universidad de Málaga (2020). También es miembro del grupo de investigación en Innovación y Tecnología Educativa (Innoeduca) de la UMA. Ha sido becaria postdoctoral Margarita Salas en el Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla (GID HUM 390). Durante su etapa predoctoral, también impartió clases en la University of North Carolina at Charlotte (Estados Unidos). Además, tiene experiencia profesional como gestora de proyectos europeos relacionados con el ámbito educativo.

[mrubiogr@uma.es](mailto:mrubiogr@uma.es)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8311-8498>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com/citations?user=1ebnRIUAAAAJ&hl=en>

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Rubio-Gragera>

**Academia.edu:** <https://uma.academia.edu/Mar%C3%ADaRubioGragera>