

## Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo

Belén Poveda<sup>1</sup>; María Luisa Barceló<sup>2</sup>; Inmaculada Rodríguez<sup>3</sup>; Ernesto López-Gómez<sup>4</sup>

Recibido: Febrero 2020 / Evaluado: Mayo 2020 / Aceptado: Junio 2020

**Resumen.** La formación inicial del profesorado se desarrolla en diversos contextos, fundamentalmente en la universidad y en los centros educativos. Durante los últimos años, muchos estudios se han centrado en explorar qué aprendizajes se desarrollan en estos escenarios, considerando perspectivas, diseños y enfoques de investigación muy variados. Este artículo contribuye a esta línea de investigación abordando dos objetivos, a saber: analizar la percepción de los estudiantes de magisterio sobre los aprendizajes que se desarrollan en la universidad y en los centros educativos, durante el prácticum, y explorar sus creencias de conexión efectiva. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo a partir de un cuestionario con preguntas abiertas. Participaron 36 estudiantes de tercer (58%) y cuarto (42%) curso de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria pertenecientes al centro universitario objeto del estudio. Los resultados muestran, entre otros aspectos, que los estudiantes valoran la centralidad del prácticum en su proceso formativo; si bien, destacan la importancia de los aprendizajes que la universidad, como contexto, proporciona. Del estudio emergen cuatro imágenes del vínculo universidad-prácticum, que pueden ayudar a comprender la relación teoría-práctica: relación unidireccional, bidireccional, indirecta o poco manifiesta y ruptura o brecha. Las conclusiones de esta investigación recomiendan, especialmente, repensar el plan de estudios para acercar la realidad de las escuelas a la formación universitaria, considerar aspectos organizativos para el desarrollo del prácticum y potenciar estrategias narrativas durante el prácticum desde la observación, el análisis de situaciones y la práctica reflexiva.

**Palabras clave:** formación inicial; percepción de los estudiantes; prácticum; magisterio; estudio cualitativo.

## [en] Perceptions and beliefs of Education students about learning at university and during the practicum: a qualitative study

**Abstract.** Initial teacher training takes place in various contexts, mainly at university and in schools. In recent years, several studies have focused on the exploration of how learning takes place in these scenarios, considering perspectives, designs and various approaches to research. The current paper contributes to this line of research by addressing two objectives, namely: to analyze the perception of Education students about the type of learning that takes place at university and in the schools, during the practicum, and to explore their beliefs of effective connection. For this, a qualitative study has been carried out, based on the application of a questionnaire with open questions. The participants were 36 students from the third (58%) and fourth (42%) years of the Degrees in Early Childhood Education and Primary Education of the higher education institution that has been the object of study. The results show that students perceive the centrality of the practicum in their training process, although they highlight the importance of the learning that the university, as a context, provides. Four images of the university-practicum link emerge from the study, which may help understand the relationship between theory and practice: unidirectional, bidirectional, indirect or not very apparent, and breach or gap. The conclusions of the present study recommend rethinking the syllabus, in order to bring the reality of schools closer to university training, consider organizational aspects for the development of the practicum, and enhance narrative strategies during the practicum, from the standpoint of observation, analysis of situations, and reflective practice.

**Keywords:** initial teacher education; student teachers' perceptions; teacher practicum; teaching degrees; qualitative study.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Método. 2.1 Participantes. 2.2 Instrumentos. 2.3. Procedimiento y análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. La importancia de los aprendizajes que se adquieren en la universidad. 3.2. El prácticum como contexto de aprendizaje. 3.3. Relación entre la formación recibida en la universidad y en el prácticum. 3.4. ¿Formación en alternancia o consecutiva? Argumentos

<sup>1</sup> Centro Universitario Villanueva (adscrito a la UCM) (España)  
Email: bpoveda@villanueva.edu

<sup>2</sup> Centro Universitario Villanueva (adscrito a la UCM) (España)  
Email: mbarcelo@villanueva.edu

<sup>3</sup> Centro Universitario Villanueva (adscrito a la UCM) (España)  
Email: irodriguez@villanueva.edu

<sup>4</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
Email: elopez@edu.uned.es

de los estudiantes. 3.5. Propuestas de los estudiantes para conectar universidad y centros de prácticas. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Poveda, B.; Barceló, M. L.; Rodríguez, I.; 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.

## 1. Introducción.

Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– han considerado, explícita e implícitamente, que la formación profesional de los estudiantes universitarios es una de las finalidades más destacada de los planes de estudios. Así se refleja en el enfoque de formación basada en competencias (*competence-based education*) y en resultados de aprendizaje, que orientan la formación universitaria (Reichert, 2010; Gibbs, Kennedy y Vickers, 2012; Sin, 2014).

Los Grados de Educación no son una excepción. En efecto, estudios recientes contextualizados en la formación inicial de los educadores abordan la necesaria dimensión profesionalizante de los títulos desde diversas perspectivas (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; Egido y López, 2016; Lawson et al., 2015; Rodríguez, Armengol y Meneses, 2017; Zabalza, 2016). Y todos ellos confluyen en un aspecto nodal, a saber: el necesario *equilibrio* entre los ámbitos universitario, de naturaleza más académica donde el conocimiento se vincula a la disciplinas pedagógicas y didácticas, y el proporcionado por los centros formativos, como instituciones de práctica. Pero este equilibrio en el plan de estudios, que es algo consensuado en la teoría y razonablemente visible en la práctica, debe transitar, además, hacia una necesaria *vinculación*, una conexión que favorezca una formación que es más rica en tanto más interacciones se produzcan entre teoría y práctica, y viceversa (Montero, 2018; Zeichner, 2010).

Una primera consideración explícita que ayudaría a una efectiva conexión pasa por reconocer que lo importante en la formación inicial del profesor no son los conocimientos teóricos, *per se*, si no el modo en que estos ayudan al estudiante a *apropiarse* de las grandes finalidades educativas, también de sus dimensiones y especificidades; a la vez que dan forma, progresivamente, al *ser y hacer* del maestro, a su *estilo* docente. Y, de igual forma, una conexión efectiva implica reconocer que el prácticum no es solo un espacio de *observar* o de *hacer*.

Una buena práctica exige disponer de auténticos centros formativos donde, además de observar buenas prácticas e iniciarse en elementos relevantes del quehacer docente, se estimule al aprendiz de maestro a una práctica reflexiva en la acción (Stenberg, Rajala y Hilppo, 2016; Saiz-Linares y Susinos, 2017), a su vuelta al saber teórico, que ayude a limitar la frecuente idealización de la profesión (Colén y Castro, 2017) y prepare a los candidatos a maestro –al menos parcialmente– para los grandes desafíos educativos del momento. Se trata, en definitiva, de formar maestros comprometidos con la educación (Day, 2018) que sean capaces, a través de la práctica reflexiva, de desarrollar ya desde la formación inicial su propia identidad (Jarauta y Pérez, 2017; Harford y MacRuairc, 2008; Vassilaki, 2017). Esto exige una formación desde la realidad y contextualizada conectando universidades y centros educativos; en definitiva, teoría y práctica, conscientes de que en la universidad también se pueden adquirir aprendizajes prácticos, al igual que en los centros educativos, desde la práctica, se puede confirmar o generar teoría (Zabalza, 2016).

Con estos antecedentes, este estudio pretende analizar la percepción de los estudiantes de magisterio sobre los aprendizajes que se desarrollan en la universidad y en los centros educativos, durante el prácticum, y explorar sus creencias de conexión efectiva. Se considera relevante examinar la percepción de los estudiantes de Magisterio en formación, confluyendo de este modo en una actual línea de investigación centrada en investigar el prácticum en la formación inicial del profesorado.

Después de llevar a cabo una revisión de la literatura en nuestro entorno, se han identificado distintas perspectivas de estudio. Estas se centran, por un lado, en estudios valorativos sobre la *experiencia* del prácticum, su *utilidad* y la *satisfacción* de los estudiantes (Gil, 2019; Saiz-Linares y Ceballos-López, 2019; Gairín et al., 2019; Mendoza-Lira y Covarrubias, 2014) y, por otro, en investigaciones que incorporan a los estudiantes para explorar el binomio *identidad profesional – prácticum* (Jarauta y Pérez, 2017; Pérez-Ferra y Quijano, 2018), identificar las *competencias que se desarrollan* en el prácticum (Roselló, Ferrer y Pinya 2018; Cabezas, Serrate y Casillas, 2017; Rodríguez et al., 2017) y analizar la *relación entre teoría y práctica* (Colén y Castro, 2017; Montero, 2018; Rodríguez-Loera y Onrubia, 2019); además de otros estudios que abordan los anteriores aspectos de modo integrado (Tejada-Fernández, Carvalho y Bueno, 2017; Pantoja, Cámara y Molero, 2019).

En este artículo, de modo particular, pretendemos aproximarnos a los dos últimos aspectos arriba señalados; es decir, a la relación entre teoría y práctica y a los aprendizajes que se adquieren en la universidad y en los centros educativos. Para ello, planteamos las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Qué aprendizajes se adquieren en la universidad y en los centros de prácticas desde la perspectiva de los estudiantes? (2) ¿De qué manera perciben los estudiantes que estos contextos formativos están conectados?

Estas preguntas son el referente para guiar el proceso de investigación y encontrar la coherencia entre el diseño metodológico y la recogida, análisis e interpretación de los datos (Hamui, 2016; White, 2017). En este sentido, se plantean los siguientes objetivos específicos: (a) analizar la percepción de los estudiantes sobre qué se aprende en la universidad y en el Prácticum y por qué es importante; (b) explorar la conexión entre la formación recibida en ambos contextos desde la óptica de los estudiantes; (c) conocer las propuestas que sugieren para conectar la formación de ambos escenarios.

## 2. Método

Este estudio empleó un diseño no experimental de tipo descriptivo (Bourque, 2004), basado en cuestionario con preguntas abiertas a través de una metodología cualitativa (Fowler, 2014). Las preguntas abiertas permiten capturar explicaciones, argumentos y reflexiones con un alto grado de detalle, en este caso al dar voz a los participantes fundamentales del proceso formativo: los estudiantes de magisterio en formación. Autores como Fink (2003, p. 61) recomiendan el análisis de la encuesta cualitativa para “explorar experiencias y significados”. Además, se decidió optar por el cuestionario con preguntas abiertas frente a la entrevista semiestructurada debido al anonimato, que el cuestionario permite asegurar, y que en este estudio resulta relevante mantener para mejorar la calidad de las respuestas.

### 2.1. Participantes

El método para la elección de los participantes fue un muestreo no probabilístico intencional. Los criterios para participar en el estudio fueron ser estudiante de Magisterio del centro universitario contexto del estudio y estar cursando tercer o cuarto curso. El acceso a los informantes fue por disponibilidad, asegurando el grupo investigador la heterogeneidad (sexo, titulación y curso).

Participaron 36 estudiantes, en su mayoría mujeres (n=28; 78%). Dato coincidente con la última estadística de *Indicadores Universitarios 2018* del Ministerio de Educación, que señala que la presencia de mujeres en estudios de Educación es del 77,5%. Además, el 58% (n=21) de los participantes cursaban el tercer curso mientras que el 42% (n=15) eran estudiantes de cuarto. Considerando la titulación, el 44% cursaba el Grado en Educación Primaria, el 17% el Grado de Educación Infantil y el 39% restante el doble Grado.

### 2.2. Instrumentos

Se ha diseñado, validado y aplicado un cuestionario *ad hoc* con preguntas abiertas (Jansen, 2010) como técnica cualitativa para la recolección de información. El proceso fue el siguiente. En primer lugar, un grupo de tres investigadores diseñó el cuestionario inicial que fue validado mediante juicio de expertos, obteniendo una valoración muy positiva. Después, el cuestionario fue presentado a tres informantes potenciales, para asegurar su comprensión. Se realizaron algunos ajustes en su forma antes de confluir en la versión final, compuesta por los siguientes bloques de preguntas (Tabla 1).

Tabla 1. Bloques y preguntas del cuestionario abierto que abordan los objetivos del estudio

Bloques	Preguntas
I: Variables de clasificación	Titulación, curso y sexo
II: Importancia de la formación en contexto	1)¿Es importante la formación que el maestro/a recibe en la universidad?, ¿Qué aprendizajes proporciona? Justifica tu respuesta.
	2)¿Por qué es importante la formación que aporta el Prácticum al estudiante de magisterio?, ¿Qué aprendizajes se logran? Justifica tu respuesta.
III: Vínculo entre contextos formativos (universidad-prácticum)	3)Según tu percepción, ¿qué relación hay entre la formación recibida en la universidad y en el prácticum? Justifica tu respuesta.
	4)La formación del maestro alterna periodos de formación universitaria con prácticas en 2º, 3º y 4º de Grado. ¿Qué beneficios aporta este enfoque? Justifica tu respuesta.
	5)¿Sería mejor una formación consecutiva, es decir, los dos/tres primeros años de formación en la universidad exclusivamente y el 4º curso dedicarlo por completo al Prácticum? Justifica tu respuesta
IV: Propuestas para conectar contextos formativos	6)Desde tu óptica como estudiante de magisterio ¿qué propuestas harías para conectar la formación que recibes en la universidad con aquella que proporcionan los centros de prácticas? Justifica tu respuesta.
	7)Espacio libre para plantear otras observaciones o reflexiones sobre la formación inicial del maestro en la universidad y en los centros de prácticas.

### 2.3. Procedimiento y análisis de datos

El instrumento se administró on-line entre los meses de abril y mayo de 2019, en dos rondas. En el primer envío se recogieron 24 cuestionarios y en un segundo envío, como “recordatorio”, 12 cuestionarios más. Los participantes fueron previamente informados sobre el objetivo del estudio. Su participación fue voluntaria y las respuestas confidenciales y anónimas. Este estudio, contextualizado en un proyecto de investigación e innovación más amplio, fue aprobado por la Comisión de Ética del centro universitario.

El análisis de la información cualitativa se ha realizado con el apoyo del programa Atlas.ti 6.0 que facilita la organización, manejo e interpretación de datos textuales. En este estudio, la base productora de datos la conformaron 9163 palabras, expresadas el 60% por estudiantes de tercer curso y el 84% por estudiantes-mujeres (Tabla 2).

Tabla. 2. Distribución del número de palabras de la base de datos textual

		Palabras	Curso		Sexo	
		9163	3º	4º	H	M
Bloque (Preguntas)			5584	3579	1465	7704
			60.90%	39.10%	15.90%	84.10%
Bloque II	1	1451	852	599	206	1245
	2	1366	753	613	222	1144
Bloque III	3	1167	804	363	203	964
	4	1382	817	565	211	1177
	5	1418	868	550	233	1185
Bloque IV	6	1019	673	346	150	869
	7	1360	817	543	240	1120

Para el análisis de datos se ha desarrollado un estudio sistemático de las respuestas obtenidas a las preguntas del cuestionario a través del análisis de contenido (Piñuel, 2002). Se utilizó un modelo de categorización deductivo-inductivo, que combina el uso de categorías esperadas en las respuestas con la codificación abierta de los datos (Tójar, 2006). Para asegurar la confiabilidad del proceso, el análisis se llevó a cabo por dos pares (cuatro investigadores), quienes discutieron y consensuaron el marco analítico (Gibbs, 2012).

Del proceso han emergido 5 temas y 22 categorías, que se recogen en el Anexo I. Estas categorías dieron sentido al análisis de cómo los estudiantes percibían la importancia de los aprendizajes logrados en la universidad y en el prácticum, la relación entre la formación que recibían en estos contextos y las propuestas para conectar ambos.

Se seleccionaron citas representativas de los diversos casos para ilustrar la variedad de percepciones de los estudiantes participantes, sin pretender establecer análisis comparativos en función del Grado, curso o sexo. Las citas se etiquetaron con identificadores compuestos por el número del participante (1-36), su titulación (P, Educación Primaria; I, Educación Infantil y D, doble Grado), el curso (3, tercero o 4, cuarto) y el sexo (H, hombre y M, mujer).

## 3. Resultados.

### 3.1. ¿Qué se aprende en la universidad?

Los participantes manifestaron unanimidad al destacar la importancia de los aprendizajes que proporciona la universidad (Figura 1). Incluso un participante señaló que “*Debería ser más importante*” (4\_P3H).

Así, en primer lugar, los estudiantes percibieron que los aprendizajes que se adquieren en la universidad proporcionan una *base teórica* relevante que, además, se *proyecta en la práctica*:

“...son la base para luego poder realizar una acción educativa adecuada” (17\_D4M).

“...es la base de lo que posteriormente ponemos en práctica en nuestro periodo de prácticas en los colegios y sin esos conocimientos no podríamos desarrollar correctamente las competencias que ha de poseer un maestro” (21\_P4M).

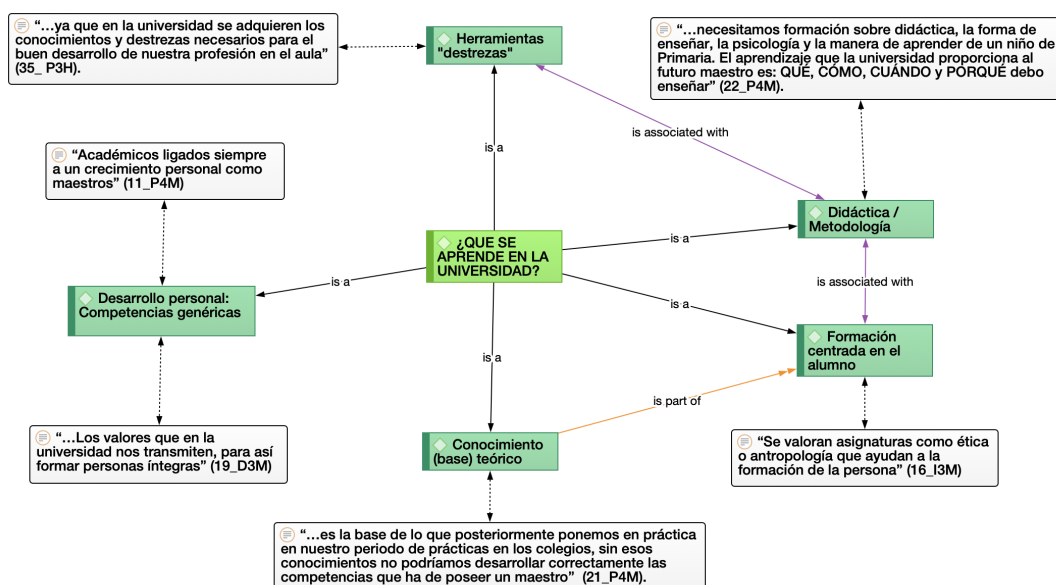


Figura 1. Aprendizajes que se adquieren en la universidad

Además, los participantes señalaron que se adquieren destrezas necesarias, identificadas como “herramientas”, que se podrán utilizar en la práctica:

“...en la universidad adquirimos esos conocimientos teóricos que vamos a transmitir en la práctica, al mismo tiempo que una serie de estrategias y métodos que se pueden emplear para conseguir educar a los alumnos” (24\_D4M).

“...ya que en la universidad se adquieren los conocimientos y destrezas necesarios para el buen desarrollo de nuestra profesión en el aula” (35\_P3H).

Otros aprendizajes tienen que ver con *didáctica*, metodologías, investigación educativa, tutoría y psicología de la educación. Las siguientes citas son representativas:

“...ya que aborda tanto las diferentes didácticas a las que nos vamos a enfrentar, como áreas a las que se enfrenta el profesor en el día a día como la investigación educativa y la tutoría” (8\_P4H).

“...aquí aprendemos nuevas metodologías y didácticas para aplicar en el aula el día de mañana” (32\_P3M).

“...necesitamos formación sobre la didáctica, la forma de enseñar, la psicología y la manera de aprender de un niño de la etapa de Primaria. Puedo resumir que el aprendizaje que la universidad proporciona al futuro maestro es: el QUÉ, el CÓMO y el CUÁNDO debo enseñar, así como el PORQUÉ” (22\_P4M).

Los participantes también destacaron que la universidad proporciona una visión de la *enseñanza centrada en el estudiante*, cuya finalidad pretende “ayudar al niño a crecer” y “sacar lo mejor de cada uno”:

“...me ha proporcionado muchos recursos didácticos para aplicar en el aula, además de la formación siempre centrada en la persona” (9\_D4M)

“Se valoran asignaturas como ética o antropología que ayudan a la formación de la persona” (16\_I3M)

Finalmente, destacaron aprendizajes centrados en el *ámbito personal* y de las propias *competencias genéricas* del universitario:

“...ayudan a formar a los maestros en distintos aspectos y sobre todo a tener una base cultural necesaria actualmente que ayuda a formarte como educador para un futuro” (20\_P3M)

“Académicos ligados siempre a un crecimiento personal como maestros” (11\_P4M)

“...Los valores que en la universidad nos transmiten, para así formar personas íntegras” (19\_D3M)

### 3.2. El prácticum como contexto de aprendizaje

Los participantes destacan el papel relevante del prácticum en su formación (Figura 2). Manifiestan que es “cuando” (en el prácticum) y “donde” (en los centros educativos) más se aprende, donde dan sentido al significado de esta



profesión: “Es un periodo muy enriquecedor” (32\_P3M), “es donde de verdad aprendemos a ser maestros, y recibimos una formación más práctica” (4\_P3H), “el prácticum me parece la asignatura más importante de toda la carrera” (20\_P3M), “Es cuando realmente ves lo que significa ser profesor, a qué te enfrentas ...sobre todo, es cuando te das realmente cuenta de que vas a trabajar con personas” (19\_D3M).

Así, en primer lugar, el prácticum permite a los estudiantes confirmar si se tiene “vocación”, si serán capaces de dedicar su vida a esta profesión:

“te ayuda a comprobar si de verdad tienes vocación, sino que también te permite poner en práctica todo lo aprendido” (2\_D3M)

“el prácticum es de gran importancia, ya que ponemos en práctica nuestro futuro, practicamos, y descubrimos si verdaderamente es nuestra vocación” (31\_D3M)

“El prácticum es un importante evaluador en nuestra profesión. Es realmente si te ves capacitado o no, superado o no en tu futura labor como docente” (23\_I4M)

Los participantes expresan, también, que un aprendizaje inherente al prácticum tiene que ver con “poner en práctica” lo aprendido en la universidad, aplicar lo trabajado; en definitiva, permite ver la teoría puesta en práctica:

“es el escenario donde uno pone en práctica todo lo que ha aprendido y es muy motivante y ves de primera mano a lo que te vas a dedicar” (3\_I3M)

“ayuda al estudiante a poner en práctica todos los conocimientos que ha adquirido en la teoría, le enseña a enfrentarse a un aula de clase con todo lo que eso conlleva, y al mismo tiempo le reta en cierta manera a seguir aprendiendo, a querer mejorar su didáctica para conseguir que los alumnos aprendan mejor, llegando a educar a la persona en todas sus dimensiones” (24\_D4M)

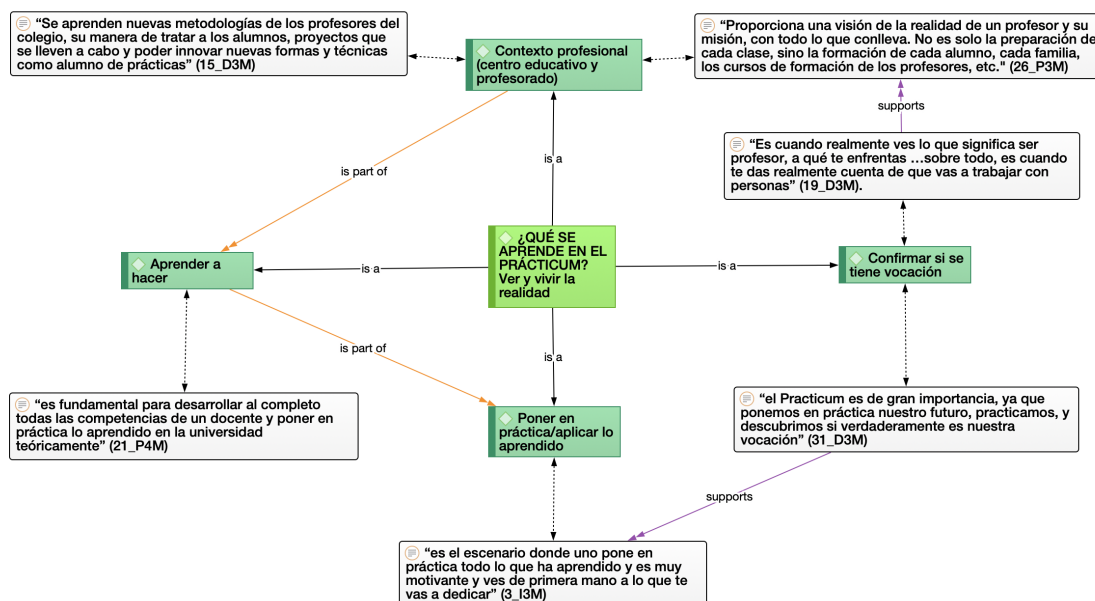


Figura 2. Aprendizajes que se logran en el prácticum

En este sentido, se encontraron percepciones sobre la relevancia de aprendizajes referidos a adquisición de habilidades en la práctica, que permiten desarrollar las competencias. En definitiva, en el prácticum se “aprende a hacer”:

“Ayuda a ser consciente de las numerosas habilidades y virtudes que necesita un buen maestro (asimismo, es un buen periodo para ir adquiriendo éstas)” (10\_P3M)

“es fundamental para desarrollar al completo todas las competencias de un docente y poner en práctica lo aprendido en la universidad teóricamente” (21\_P4M)

Otro aprendizaje tiene que ver con el acercamiento al “contexto profesional de un centro educativo”. Y, en este sentido, destacan como relevante el rol del profesorado-tutor de los centros educativos, como *fuentes de aprendizaje*, gracias a “su experiencia y ejemplo” (27\_P3M).

“...conocer un colegio en mayor profundidad y, a partir de entonces, trabajar de forma más eficiente para con los alumnos” (14\_P4H),

“tener experiencia de lo que significa trabajar en un colegio. Aprendes a desenvolverte en un colegio” (30\_P3H).

“Es un momento en el que aprendes del profesor con el que estás y todo su equipo” (28\_D3M)

“Se aprender nuevas metodologías de los profesores del colegio, su manera de tratar a los alumnos, proyectos que se lleven a cabo en el colegio..., y poder innovar nuevas formas y técnicas tú como alumno de prácticas” (15\_D3M)

En definitiva, el prácticum permite a los estudiantes de magisterio *ver la realidad* de la escuela (abres los ojos, acercamiento al centro educativo, observas la realidad y al profesorado, etc.) a la vez que *vives la profesión* (experiencia y vivencia real, te enfrentas a situaciones, pisas un aula, descubres cómo va a ser la realidad, etc.) (16\_I3M; 26\_P3M).

### 3.3. Relación entre la formación recibida en la universidad y en el prácticum

Los estudiantes ponen de manifiesto la relación entre ambos escenarios formativos, a partir de las siguientes apreciaciones generales: “*Hay bastante relación*” (35\_P3H), “*Según mi percepción hay mucha relación*” (31\_D3M), “*La relación es básica*” (23\_I4M), “*Están íntimamente relacionadas*” (14\_P4H).

En sus respuestas destacan que el prácticum permite la puesta en acción de la teoría (aplicar, poner en práctica, relacionar, poner nombre...). En este sentido, un primer bloque de respuestas identifica una idea central de “*unidireccionalidad*” de la relación, es decir, una relación “teoría-práctica” o “universidad-practicum” en un único sentido, de la teoría a la práctica:

“...lo estudiado se lleva a la práctica, ves cómo se aplican metodologías y técnicas estudiadas en la universidad” (9\_D4M)

“...en la universidad nos dan las bases que luego aplicamos en el aula durante el prácticum y durante nuestra futura carrera profesional” (23\_I4M)

“...durante el periodo de prácticas pueden aplicarse los conocimientos adquiridos en la universidad. Los ejemplos y la realidad que presentan los profesores en las clases de la universidad, se pueden vivir „en primera persona“ durante las prácticas” (10\_P3M)

Otras respuestas van más allá y exploran una “*bidireccionalidad*” de la relación teoría-práctica. Esta perspectiva implica, además, considerar que la propia práctica permite enriquecer, profundizar, afianzar y entender mejor los conocimientos teóricos. En definitiva, cierta reciprocidad y complemento:

“Al final esta relación te permite poner en práctica todos los conocimientos adquiridos o enriquecerlos todavía más” (3\_I3M)

“...en el prácticum pones en práctica todo lo aprendido en el aula de la universidad, y además, profundizas en el aprendizaje adquirido” (32\_P3M)

“Hay una relación teórico-práctica que consigue afianzar los conocimientos llevándolos a cabo” (6\_D4M)

Finalmente, algunos informantes señalan que la relación es “*indirecta*” o en ocasiones “*poco manifiesta*”. Más aún, algunos perciben cierta “*ruptura*” o “*brecha*” entre la formación recibida en la universidad y la realidad de los centros educativos. Los estudiantes expresan que la utilidad de lo aprendido en la universidad sería mayor con un enfoque más centrado en la didáctica y menos en el conocimiento del contenido. Son ejemplo los siguientes textos:

“... hay relación pero de una manera indirecta. No entiendo muchas de las asignaturas pero estoy segura de que cuando salga de la universidad y empiece a trabajar, entenderé más el por qué de las asignaturas y su relación” (28\_D3M)

“Los contenidos aprendidos en la universidad son muy buenos, pero a la hora de hacer las prácticas se aprende más didáctica y es más útil a la hora de impartir clase” (7\_P4M)

“Se pretende que lo recibido en la universidad se pueda luego poner en práctica en el colegio u observarlo en los profesores, aunque muchas veces (...) no te dan libertad (...) en el colegio no se emplean las nuevas metodologías que se nos enseñan (...) o porque en algunas asignaturas de la universidad no nos enseñan demasiado sobre didáctica” (15\_D3M)

### 3.4. ¿Formación en alternancia o consecutiva? Argumentos de los estudiantes

Los participantes expresan su percepción acerca de los beneficios de un modelo de formación en *alternancia*, que concatena periodos de formación universitaria con periodos de práctica en los cursos de Grado, y sobre un modelo *consecutivo*, en el que tras la formación universitaria tendría lugar un único periodo de prácticum.

Los resultados ponen de manifiesto que los participantes perciben mayores beneficios formativos de un modelo en alternancia (Figura 3), que es el que los participantes desarrollan, frente a la posibilidad de uno consecutivo.

En primer lugar, se valora la posibilidad de un *contacto temprano* con la realidad educativa, que permite “descubrir el significado de ser maestro”:

“El poder tener prácticas desde el 2º curso es un privilegio... han acrecentado la ilusión de poder seguir formándome y dándole la importancia que tiene el ser maestra. (...) Por eso, la experiencia es un factor importantísimo y es una suerte vivirlo tempranamente para poder aportar a la larga lo que se ha adquirido” (16\_I3M)

“... el mayor beneficio que aporta es un acercamiento a la realidad educativa” (17\_D4M)

Además, aparecen algunas expresiones contrapuestas en sus argumentos acerca de la conveniencia (o no) de iniciar el prácticum desde 1º de Grado. Destacan las valoraciones que señalan la potencialidad del contacto temprano que proporciona el modelo en alternancia, pero no desde primero:

“haría periodos más largos de ellas e incluso pondría prácticas en Primero, podrían aportar mucho aprendizaje” (1\_I3M)

“El primer curso de la carrera, a mi parecer, es para adquirir los fundamentos que tiene que tener el maestro, los cimientos sobre los cuales se tienen que construir el resto de sus conocimientos y aprendizajes...” (24\_D4M)

“Creo que esta forma de organizarlo está muy bien, ya que en 1º de carrera aún no sabes muy bien dónde estás, y las prácticas requieren un mínimo de madurez” (2\_D3M)

En segundo lugar, los participantes entienden que este modelo les aporta un *mejor conocimiento de la realidad y de la práctica educativa* (distintos contextos, centros, cursos, estilos educativos, metodologías, etc.):

“... a lo largo de los tres años puedes conocer diferentes estilos educativos, diferentes colegios, compañeros, formas de trabajo...” (3\_I3M)

“Otro factor positivo es la alternancia en los centros de prácticas, al tener tres cursos de prácticum se da la posibilidad de ver la realidad educativa en los diferentes centros de ámbito público, privado y concertado. Así también uno puede plantearse el terreno donde ejercer su vocación” (16\_I3M)

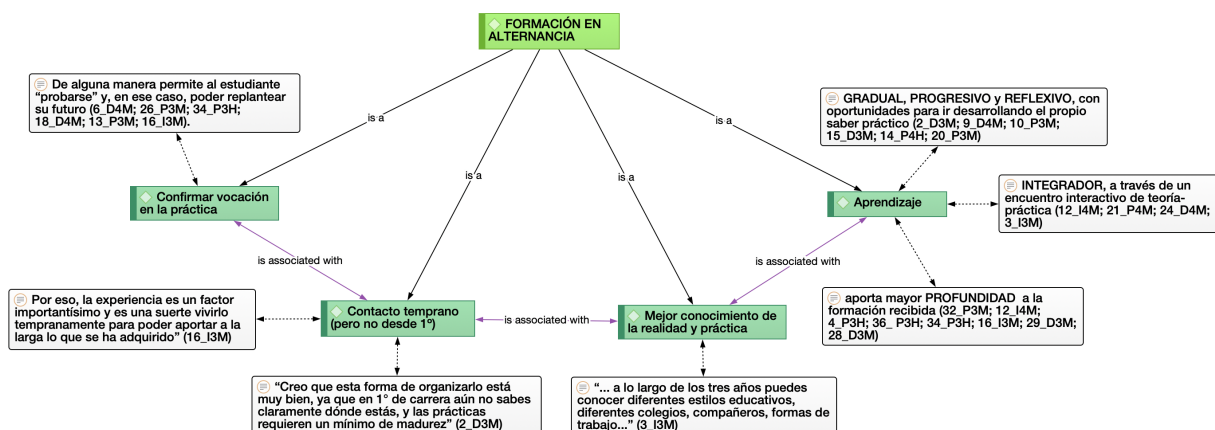


Figura 3. Ventajas de la formación en alternancia

En tercer lugar, perciben que el modelo en alternancia hace posible descubrir, tempranamente, el significado de ser maestro y *confirmar si de verdad es su vocación*. De alguna manera permite al estudiante “probarse” y, en tal caso, poder replantear su futuro (6\_D4M; 26\_P3M; 34\_P3H; 18\_D4M; 13\_P3M; 16\_I3M).



Finalmente, los participantes entienden que la formación del profesorado es un continuo que avanza y se optimiza en los distintos periodos de práctica, en alternancia con la formación universitaria. Este modelo aporta un aprendizaje *gradual, progresivo y reflexivo*, con oportunidades para ir desarrollando el propio saber práctico (2\_D3M; 9\_D4M; 10\_P3M; 15\_D3M; 14\_P4H; 20\_P3M; 30\_P3H; 24\_D4M; 30\_P3H). Además, es un aprendizaje integrador, a través de un encuentro interactivo de teoría-práctica, (12\_I4M; 21\_P4M; 24\_D4M; 3\_I3M) que aporta mayor *profundidad y madurez* a la formación recibida (32\_P3M; 12\_I4M; 4\_P3H; 36\_P3H; 34\_P3H; 16\_I3M; 29\_D3M; 28\_D3M).

Sobre el modelo consecutivo, la mayoría de los informantes considera que es poco oportuno. Algunas de las limitaciones percibidas tienen que ver, precisamente, con las potencialidades del modelo en alternancia (no poder comprobar si es tu vocación, no considerar la progresividad de los aprendizajes, limitaciones para adquirir saber práctico y experiencial de forma gradual y reflexiva, la ausencia de encuentro entre teoría y práctica en su formación, las limitaciones para conocer varios contextos y realidades educativas, especialmente).

Finalmente, cuatro estudiantes (23\_I4M, 22\_P4M, 20\_P3M, 12\_I4M) plantean como beneficios del modelo consecutivo: realizar prácticas al comienzo del curso escolar, aplicar lo aprendido en su conjunto con mayor eficacia al haber recibido ya toda la teoría durante los tres primeros años y, al desarrollarse durante un año, sería más sencillo que fueran remuneradas, como en otras carreras.

### 3.5. Propuestas de los estudiantes para conectar universidad y centros de prácticas

Las propuestas de los estudiantes para conectar universidad y centros de prácticas se agrupan en cuatro ejes (Figura 4). El primero se centra en la necesidad de que la formación en la universidad se desarrolle considerando la *realidad de los centros educativos* (12\_I4M; 26\_P3M; 29\_D3M; 30\_P3H; 8\_P4H; 4\_P3H; 19\_D3M; 2\_D3M), proponiendo que *más maestros en ejercicio* estén presentes o impartan asignaturas en la universidad (1\_I3M; 4\_P3H; 8\_P4H; 34\_P3H).

El segundo eje tiene que ver con repensar el plan de estudios. Así, los participantes sugieren incorporar más *tiempo de prácticum* en la titulación (34\_P3H; 18\_D4M; 25\_D4H) y dar más cabida a *nuevas asignaturas que sustituyan* otras que valoran como “muy teóricas y poco útiles” (33\_D3M; 12\_I4M). Estas nuevas asignaturas, desde sus propuestas, deberían abordar con más intensidad la formación didáctica, el aprendizaje de metodologías docentes y la programación de la enseñanza, (28\_D3M; 14\_P4H; 5\_D4M; 7\_P4M; 13\_P3M; 30\_P3H), además de aspectos centrados en la *convivencia* y el tratamiento educativo de la *diversidad*, la *tutoría* y la *orientación familiar* (7\_P4M; 9\_D4M; 2\_D3M; 4\_P3H; 16\_I3M) y, también, una mayor prioridad en el desarrollo de *competencias sociales y comunicativas* (33\_D3M; 11\_P4M; 14\_P4H)

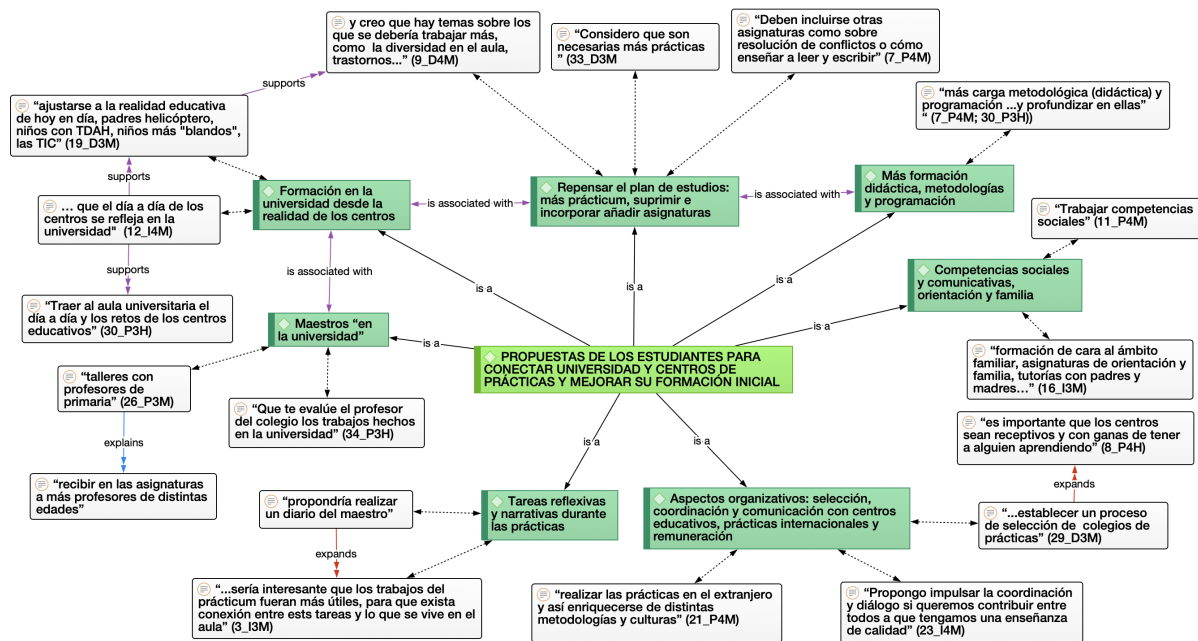


Figura 4. Propuestas del estudiantado para conectar universidad y centros de prácticas

El tercer eje recoge la propuesta de potenciar tareas reflexivas, tanto en la universidad como especialmente en el prácticum, considerando la realización de una narrativa durante el prácticum que permita reflexionar sobre su experiencia (3\_I3M; 3\_I3M).

Finalmente, destacan propuestas sobre aspectos *organizativos*, que se centran en la relevancia de la *selección* de centros educativos (29\_D3M; 8\_P4H) y la importancia de la *coordinación y comunicación* entre todos los agentes e instituciones participantes (10\_P3M; 23\_I4M). Otras propuestas tienen que ver con el interés de que se lleven a cabo en *centros* públicos, concertados y privados (3\_I3M), que sean prácticas *internacionales* (21\_P4M) y *remuneradas* (12\_I4M).

#### 4. Discusión y conclusiones

Los objetivos de este estudio fueron analizar la percepción de los estudiantes de magisterio sobre los aprendizajes que se desarrollan en la universidad y en los centros educativos, durante el prácticum, y explorar sus creencias de conexión efectiva. A pesar de que esta investigación cuenta con una muestra limitada de estudiantes y con un acceso a los participantes por disponibilidad, sin un proceso de selección, los resultados ponen de manifiesto interesantes conclusiones que se discuten en lo que sigue.

Este estudio ha constatado que los aprendizajes que se adquieren en la universidad se centran en cuatro aspectos. En primer lugar, proporcionan una *base teórica* que se proyecta en la práctica. La relevancia de estos aprendizajes teóricos se considera preferentemente en términos de *utilidad*, si bien algunos estudiantes los valoran en sí mismos. En segundo lugar, se destacó que la formación en la universidad permite adquirir *destrezas, herramientas didácticas y metodológicas* que podrán utilizarse en la práctica profesional. De nuevo, coincidiendo con Montero (2018), se evidencia una separación entre teoría y práctica, donde la primera precede a la segunda y la práctica se concibe como la puesta en acción de la teoría. En tercer lugar, otro aprendizaje relevante que se consigue en la universidad tiene que ver con el *enfoque de enseñanza* que perciben en el profesorado universitario, que resulta ser un modelo que inspira su propio quehacer docente. Este resultado pone de manifiesto el interés de investigar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de magisterio y sus preferencias de enfoque de enseñanza, considerando que este tiende a corresponder con cómo cada estudiante aprendió y con cómo le enseñaron. Finalmente, los estudiantes manifiestan la influencia decisiva de la universidad en el *desarrollo personal*, a través de las competencias transversales (Arias, Fidalgo y García, 2008).

Considerando los aprendizajes que proporciona el contexto de práctica, los participantes muestran unanimidad en valorarlo como el periodo más formativo (Saiz-Linares y Ceballos, 2019). En el prácticum los estudiantes confirman si tienen *vocación*, si serán capaces de dedicarse a la docencia (Pérez-Ferra y Quijano, 2018). Logran dar sentido a su quehacer, en el *contexto* profesional del centro educativo a través de múltiples gamas de interacciones con sus profesionales, especialmente con el *profesorado-tutor*, que supone para los estudiantes de magisterio *ver y vivir* la realidad (Raposo y Zabalza, 2011; Gairín et al., 2019). En definitiva, aprender observando y, a la vez, practicar y aplicar lo aprendido en la universidad, para dar sentido al *aprender a ser y a hacer* del maestro (Zabalza, 2016; Lawson et al., 2015).

La relación entre la formación universitaria y los aprendizajes propios del centro educativo presenta diversas formas de sentido para los estudiantes. Una primera aproximación refiere a la idea, ciertamente bien representada, de unidireccionalidad en la relación. En otras palabras, una relación teoría-práctica o universidad-prácticum en un único sentido: de la teoría a la práctica (Montero, 2018). Otra aproximación explora una relación bidireccional, de la teoría a la práctica y viceversa, que considera también que la propia práctica permite enriquecer, profundizar, afianzar y entender mejor los conocimientos teóricos (Zabalza, 2016; Zeichner, 2010; Rodríguez et al., 2017). Estos resultados permiten concluir que los participantes valoraron en gran medida los componentes teóricos del plan de estudios, lo que contrasta con la tendencia a atribuir a la teoría un escaso potencial formativo. Finalmente, son pocos los estudiantes que perciben que la relación es indirecta o, en ocasiones, poco manifiesta y algunos más manifiestan cierta brecha o ruptura entre la formación recibida en la universidad y la realidad de los centros educativos (Colén y Castro, 2017). Y, precisamente, sobre sus posibilidades de conexión centraron buena parte de sus propuestas, como después se indica.

Los participantes expresaron una mayor percepción de potencialidades del modelo en alternancia frente a un modelo consecutivo, siendo los beneficios de aquel las limitaciones de este. Entre los beneficios de la formación en alternancia destacan, por un lado, la posibilidad de un contacto temprano con la realidad educativa, que permite confirmar la vocación en la práctica y un mejor conocimiento de la realidad y de la práctica. Y, por otro lado, un mayor encuentro entre teoría-práctica, percibiendo que la formación es más profunda cuando sucede que ambas se retroalimentan. De este modo, valoran que la formación en alternancia proporciona un aprendizaje gradual y progresivo, reflexivo, integrador de teoría y práctica y más profundo, con un mayor sentido de madurez personal y profesional (Barceló, 2016; Raposo y Zabalza, 2011; Zeichner, 2010; Stenberg et al., 2016).

Finalmente, las propuestas de los estudiantes para conectar universidad y centros de prácticas, que en muchos casos reflejan su inquietud por acercar más teoría y práctica, se centraron en que la formación universitaria se desarrolle desde la realidad de los centros educativos, considerando que más maestros puedan también enseñar en la universidad, destacando así la figura del profesor asociado en este tipo de estudios. Así, una conclusión importante es que conectar ambos contextos, universidad y centros educativos, exige promover iniciativas y actuaciones coordinadas entre los agentes que intervienen en la formación inicial. Además, sugieren repensar el plan de estudios su-

primiendo algunas asignaturas “poco útiles”, a la vez que se incorporan más prácticas y nuevas asignaturas centradas en didáctica, metodologías docentes y programación de la enseñanza (Pérez-Ferra y Quijano, 2018). Proponen más formación sobre convivencia escolar, atención a la diversidad, tutoría y orientación familiar, así como el desarrollo de competencias sociales y comunicativas (Domingo et al., 2010; Barceló, 2016).

También destacaron en sus propuestas el valor de las estrategias narrativas (Vassilaki, 2017; Saiz-Linares y Ceballos, 2019), que permitan capturar los aprendizajes que emanan de las buenas prácticas de docentes en ejercicio a través de la observación, el análisis de situaciones y de la propia práctica reflexiva (Tejada-Fernández et al., 2017). Desde esta perspectiva, una implicación práctica de este estudio tiene que ver con la relevancia de intensificar el periodo de observación de maestros en el aula y que estos a su vez puedan proporcionar una orientación específica en el momento de práctica, de tal forma que el proceso de tutorización no es solo un acompañamiento, si no un proceso de orientación desde la práctica del tutor del centro y sobre la propia práctica del estudiante de magisterio. Y esta observación debe estar necesariamente vinculada a la reflexión individual y colectiva, también compartida, a través de la implicación de estudiantes, profesorado universitario y docentes de centros educativos. Por otro lado, los estudiantes plantearon propuestas centradas en aspectos organizativos para mejorar la selección de los centros, desarrollar prácticas internacionales, que sean remuneradas, así como promover una mayor coordinación y comunicación entre todos los agentes (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015).

Podrá resultar de interés contrastar las propuestas planteadas en este estudio por los estudiantes con la percepción de otros colectivos relevantes, especialmente profesorado universitario y tutores de centros educativos. En este mismo sentido, una posible línea de investigación que surge tras este estudio tiene que ver con determinar, por un lado, los atributos que caracterizan a los centros de prácticas como “centros formativos” y, por otro lado, las competencias más relevantes de los supervisores universitarios y tutores de prácticum. Quizás la investigación biográfica narrativa o el estudio de casos múltiples sean enfoques apropiados para ello, especialmente si se pretende identificar y analizar experiencias exitosas y buenas prácticas para el desarrollo y la supervisión de periodos de prácticum.

Con todo, cabría preguntarse si los planes de estudio vigentes abordan los grandes desafíos de la vida de las escuelas, de la realidad de las aulas. Si preparan al inmediato docente, al menos inicialmente, para afrontar el horizonte profesional de sus funciones y responsabilidades. Más investigación es necesaria para constatar si nos encontramos ante un momento oportuno para replantear los planes de estudio de magisterio, especialmente si se pretende armonizar la formación inicial del profesorado con la realidad de la profesión.

## 5. Referencias

- Arias, O., Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 431-444.
- Barceló, M. L. (2016). *Las competencias del maestro de Educación Primaria. Un estudio de caso* (Doctoral disertación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación).
- Barceló, 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.
- Bourque, L. B. (2004). Cross-sectional research. In M.S. Lewis-Beck, A. Byrman and T.F. Liao (eds). *The SAGE Encyclopaedia of Social Science Research Methods* (230-231). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cabezas, M., Serrate, S., y Casillas, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 685-704.
- 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.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos: Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.
- Domingo, J., Gallego, J. L., García, I. y Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas maestros en formación. *Profesorado. Revista sobre curriculum y formación del profesorado*, 14 (2), 303-323.
- Egido, I. y López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el prácticum de Magisterio. Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios Sobre Educación*, 30, 217-237.
- Fink, A. (2003). *The survey handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gairín, J., Díaz-Vicario, A., Arco, I., & Flores, 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 XXI*, 19 (2), 17-43
- Gibbs, A., Kennedy D., & Vickers, A. (2012). Learning outcomes, degree profiles, Tuning project and competences. *Journal of the European Higher Education Area*, 15 (5), 71-87.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- 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.
- Hamui, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 5 (17), 49-54.
- Harford, J. & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892.

- Jansen, H. (2010). The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods. *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 11, No. 2).
- Jarauta, B., y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21 (1), 103-22.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 392-407.
- Mendoza-Lira, M. y Covarrubias, C. G. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2), 303-330.
- Pantoja, A., Cámara, A. y Molero, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the Practicum. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(1), 375-392.
- Pérez-Ferra, M. & Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del prácticum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331-352.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1– 42.
- Raposo, M., y Zabalza, M.A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum. *Revista de Educación*, 354, 17– 20
- Reichert, S. (2010). The intended and unintended effects of the Bologna reforms. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.
- 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, 229-25
- 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 Prácticum*, 4(2), 42-59
- 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.
- Saiz-Linares, Á. y Ceballos-López, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 136-150.
- Saiz-Linares, A. y Susinos, T. (2017). Nos Dabas la Confianza para hablar”. El Supervisor Universitario en un Prácticum Reflexivo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(1), 55-69.
- Sin, C. (2014). Lost in translation: the meaning of learning outcomes across national and institutional policy contexts. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1823-1837.
- Stenberg, K., Rajala, A. & Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44 (5), 470-485.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho, M. L., y Bueno, C. R. (2017). El Prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vassilaki, E. (2017). Reflective writing, reflecting on identities: The construction of writer identity in student teachers’ reflections. *Linguistics and Education*, 42, 43-52.
- White, P. (2017). Research questions in education research: their neglect, role and development. In D. Wyse, N. Selwyn and E. Smith (eds.). *The BERA/SAGE Handbook of educational research* (pp. 180-202). London: SAGE.
- Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in teacher education at university. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.



**Anexo I**

Anexo I. Temas, categorías y códigos para el análisis de datos cualitativos

Tema	Código	Categoría	Código
<b>Importancia</b> del aprendizaje que se adquiere en la <b>universidad</b>	IMP_U	Base teórica	IMP_U_TEO
		Destrezas y herramientas	IMP_U_HER
		Didáctica y metodología	IMP_U_MET
		Enseñanza centrada en el alumno	IMP_U_ALU
		Desarrollo personal y competencias genéricas	IMP_U_CGE
<b>Importancia</b> del aprendizaje que se adquiere en el <b>prácticum</b> (centros educativos)	IMP_P	Confirmar si se tiene vocación	IMP_P_VOC
		Practicar lo aprendido en la universidad	IMP_P_PRA
		Aprender a hacer	IMP_P_HAC
		Contexto profesional (colegio y profesorado)	IMP_P_CON
		Ver/vivir la realidad	IMP_P_REA
<b>Relación</b> formación recibida en universidad y prácticum	REL	Unidireccionalidad	REL_UNI
		Bidireccionalidad	REL_BI
		No relación / brecha	REL_NO
<b>Modelo</b> de formación: en alternancia o consecutivo	MOD	Contacto temprano realidad	MOD_REA
		Vocación en la práctica	MOD_VOC
		Mejor conocimiento	MOD_CON
		Aprendizaje: gradual, progresivo, reflexivo, integrador de teoría-práctica, profundo	MOD_APR
<b>Propuestas</b> para conectar contextos formativos	PROP	Formación en la univ. desde la realidad de los centros	PRO_REA
		Maestros en la universidad	PRO_MAE
		Repensar plan de estudios: más didáctica, metodología y programación, competencias sociales-comunicativas, orientación y familia	PRO_PLA
		Reflexión y narrativa	PRO_REF
		Aspectos organizativos (selección, coordinación y comunicación con centros educativos, prácticas internacionales y remuneradas)	PRO_ORG