

revista de  
**e**EDUCACIÓN  
Nº 376 ABRIL-JUNIO 2017



La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros

Acquisition of professional competences through the curricular practices of the initial teachers training

David Rodríguez-Gómez  
Carme Armengol  
Julio Meneses



# La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros<sup>1</sup>

## Acquisition of professional competences through the curricular practices of the initial teachers training

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350

David Rodríguez-Gómez

Carme Armengol

*Universidad Autònoma de Barcelona*

Julio Meneses

*Universitat Oberta de Catalunya*

### Resumen

Las prácticas profesionales constituyen un elemento esencial en los planes de formación inicial de maestros, contribuyendo no sólo al desarrollo de competencias, sino también a su orientación profesional y posterior inserción laboral. No obstante, son escasas las evidencias empíricas sobre los factores que propician una mejor adquisición de competencias durante el periodo de prácticas curriculares, así como de las condiciones que se precisan para que estos periodos de formación se den con las máximas garantías. El propósito del estudio que aquí se presenta es identificar los factores que contribuyen a una mejor adquisición de competencias durante el periodo de prácticas curriculares en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Los factores considerados son las características sociodemográficas del alumnado, titularidad de la escuela de prácticas, características básicas del programa de prácticas, satisfacción del alumnado y la percepción de impacto de las prácticas. La metodología utilizada ha

---

<sup>(1)</sup> Esta investigación se desarrolló como parte del proyecto "Evaluación de los efectos e impacto de las prácticas curriculares en la formación del profesorado y en los centros de formación" (ref. 2014ARMIF00023).

consistido en la aplicación de un cuestionario a una muestra de 567 estudiantes de magisterio en educación primaria (n= 276) y educación infantil (n=291) de cuatro universidades catalanas (dos públicas y dos privadas). La primera aproximación a los datos disponibles se inicia con un análisis descriptivo univariante y bivalente y, a continuación, se desarrollan tres modelos de regresión múltiple para determinar la relación entre los tres tipos de competencia identificados (i.e., relaciones y formas de trabajo, gestión del aula y aplicación de conocimientos en la práctica) y cada variable independiente. Los resultados obtenidos confirman no sólo la percepción de impacto positivo de las prácticas sobre el desarrollo profesional de los futuros maestros, sino también que, más allá de la modalidad y situación del practicum en los estudios de grado, la identificación de "centros formadores" adecuados y la consolidación de estructuras de cooperación escuela-universidad eficaces, constituyen elementos claves.

*Palabras clave:* maestros, formación inicial, prácticas, competencias, satisfacción, impacto

#### **Abstract**

Internships are an essential element of initial teacher training programmes, contributing not only to student teachers' skill development, but also to their career guidance and job placement. However, there is little empirical evidence on both the factors affecting skills acquisition during in-school curricular practices and required conditions for assuring the quality of these training periods. The aim of the study presented here is to identify factors promoting better skills development during the curricular in-school practices period within the Early Childhood Education and Primary Education bachelor's degrees. Factors included are students' sociodemographic characteristics, school ownership, practicum organizational characteristics, students' satisfaction and internships perceived impact. The methodology involved the application of a questionnaire to a sample of 567 student teachers from primary education (n = 276) and early childhood education (n = 291) degrees from four Catalan universities (two public and two private). The first approach to the available data starts with a univariate and bivariate descriptive analysis and then three multiple regression models are developed to determine the relationship between the three types of identified competencies (ie, relationships and ways of working, classroom management and application of knowledge in practice) and every independent variable. Results confirm not only the perception of positive impact of in-school practices on the professional development of future teachers, but also that, beyond the type and period set for the practicum in bachelor's degrees, the identification of suitable "training schools" and strengthening effective cooperative structures school-university are key elements.

*Keywords:* teachers, initial training, internships, competencies, satisfaction, impact

## Introducción

Uno de los objetivos primordiales de cualquier propuesta formativa es el de posibilitar la transferencia de los aprendizajes en la práctica profesional, desarticulando así la brecha existente entre el mundo académico y el mundo laboral (Correa, 2015; Salmerón, 2013). El análisis de los elementos que determinan una transferencia eficaz de los aprendizajes ha sido y continúa siendo una constante en las investigaciones en el ámbito de la formación, tanto inicial, como continua (Grover, 2015; Van den Bossche y Segers, 2013). Muchos de estos estudios señalan el aprendizaje y la formación por competencias como una de las opciones metodológicas que facilitan en mayor grado la transferencia de aprendizajes (Boahin y Hofman, 2014; Grossman y Salas, 2011). Seguramente por ello, tal como señalan Mendoza y Covarrubias (2014), es la adopción de un aprendizaje basado en competencias el que se ha plasmado como uno de los ejes centrales en la reconfiguración del sistema educativo universitario europeo y, por ende, del español (Chisvert, Palomares y Soto, 2015).

Más allá de la discusión sobre el tipo de competencias que debe desarrollarse desde la universidad (Freire, Álvarez y Montes, 2013; Gilbert, Balatti, Tunner y Whitehouse, 2004) y de la determinación de los factores que condicionan su desarrollo (Velasco, 2014; Villa, Arranz, Villa y García, 2013), el estudio del aprendizaje por competencias en educación superior desde un punto de vista didáctico se ha centrado, principalmente, en las estrategias y actividades que facilitan su desarrollo (Biggs, 2011; Navarro, González, López y Botella, 2015) y en las formas de evaluarlas (Tejada y Ruiz, 2016; Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson, y Kuhn, 2015).

En el caso concreto de la formación de maestros, como apunta Rosales (2013), el aprendizaje por competencias debe constituir un factor que promueva el perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera, ya que sería utópico pensar que en el periodo de formación inicial se pueden desarrollar en profundidad todas y cada una de las competencias que se recogen en las memorias de los Planes de Estudios de las diversas Universidades del contexto español. En este sentido, tanto Rodicio e Iglesias (2011), como el propio Rosales (2013) pone de manifiesto que el período de prácticas es un buen momento para trabajar las competencias exigidas cada vez en mayor medida por el mercado laboral.

Aunque son varios los estudios que abordan la importancia de las prácticas curriculares y profesionales, tanto para el desarrollo de competencias y la consolidación de los aprendizajes (Bretones, 2012; Egido y López, 2016; Kilgo, Sheets, y Pascarella, 2015) como para la posterior inserción laboral (Helyer y Lee, 2014; Pineda, Agud y Ciraso, 2016), en el caso de la formación de maestros, prácticamente no existen investigaciones que aporten evidencias empíricas sobre los factores que propician una mejor adquisición de competencias durante el periodo de prácticas curriculares, así como de las condiciones que se precisan para que estos periodos de formación se den con las máximas garantías.

Así pues, el propósito del estudio que aquí se presenta es identificar los factores que contribuyen a una mejor adquisición de competencias durante el periodo de prácticas curriculares en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. A partir de la revisión realizada de la literatura, el estudio se centra en las características organizativas del *practicum*, en la satisfacción expresada por todo el alumnado y, finalmente, en el impacto percibido sobre las instituciones y personas implicadas en los programas de prácticas curriculares.

## Antecedentes

### Características organizativas del *practicum*

La primera acción que realiza el estudiante en relación a la asignatura de *practicum*, desde el punto de vista organizativo, es elegir el centro de prácticas. Aunque la tendencia entre el alumnado es escoger centros públicos, como apunta Bretones (2013), la selección de centros privados y privados concertados está aumentando. Tiene cierta lógica este cambio de tendencia si se entienden las prácticas como un pre-empleo o como la posibilidad de conseguir un trabajo una vez éstas finalicen. Sin embargo, algunas voces autorizadas opinan que las prácticas no deben vincularse, al menos de forma prioritaria, al empleo sino a la formación y que, por tanto, la discusión entre pública y privada es una discusión estéril (Zabalza, 2004). Será preferible ofrecer la escuela que aporte un plus de formación (ej., por las tecnologías que usa, las metodologías que emplea, los proyectos que desarrolla, etc.) sobre otras en que no se den estas circunstancias pese a que, por contra, las posibilidades de empleo sean mayores.

Un segundo aspecto que genera controversia en relación al *practicum* es su distribución temporal a lo largo de la secuencia formativa. Varios informes europeos (Caena, 2014; European Commission, 2013) se constata que, mayoritariamente, se ha hecho una apuesta por una distribución a lo largo de los semestres de los diferentes cursos con la idea de integrar la experiencia que se adquiere en las escuelas con los conocimientos teóricos adquiridos en las facultades. Este hecho relega a un segundo plano la discusión recurrente en relación a las prácticas intensivas que se venían haciendo y que, en algunos contextos, aún se realizan, de forma continua en el último semestre de los estudios.

Zabalza (2011) afirma que estas nuevas propuestas de prácticas, intercaladas a lo largo de los grados, también favorecen al resto de asignaturas pues se dan mejores condiciones para fortalecer el desarrollo de las materias y enriquecerlas. Al mismo tiempo, alerta que el *practicum* no será beneficioso por sí mismo, sino que su aprovechamiento estará en consonancia con la coherencia entre la actividad práctica que se realiza en las escuelas y el resto de componentes del programa de formación (Zabalza, 2011).

### Satisfacción de los implicados

Las prácticas cumplirán con su cometido si los agentes implicados (i.e., estudiantes, tutores, facultades y escuelas en que se desarrollan las prácticas) están satisfechos con la tarea y sienten que están debidamente informados en relación al propósito educativo de las mismas y a las funciones que cada uno debe desarrollar (D'abate, Youndt y Wenzel, 2009).

La satisfacción sobre la relación entre las instituciones (i.e., centro o escuela de prácticas e institución universitaria) constituye, en sí misma, un importante elemento a tomar en consideración (Zeichner, 2010). Las escuelas donde se desarrollan las prácticas deben poder colaborar, en la medida de lo posible, en la organización de la asignatura, la planificación de la intervención, los contenidos formativos a desarrollar y los sistemas de evaluación y supervisión, especialmente si se pretende establecer un equilibrio entre instituciones donde ambas se sienten partícipes y comprometidas con el proceso. Para ello, también será necesario que el núcleo de centros de prácticas esté estrechamente coordinado con las

instituciones universitarias, permitiendo así la mejora continua de tutores académicos, tutores de escuelas y estudiantes en prácticas (Artime y Riaño, 2012; Burguera y Arias, 2011).

### **Impacto del *practicum* sobre las instituciones y las personas implicadas**

Con las prácticas como excusa, la colaboración entre escuela y universidad se puede dar en diversos ámbitos generando un beneficio mutuo. Por un lado, la universidad tendrá la oportunidad de desarrollar investigación educativa adaptada a las necesidades reales de la escuela actual, incluso contextualizada en una escuela concreta o a un contexto más amplio (Anderson y Shattuck, 2012; Cook, Cook y Landrum, 2013). Por otro lado, Selfa (2015) considera que las prácticas posibilitan la construcción de conocimiento y se convierten en un instrumento para mostrar la complejidad de las escuelas. Asimismo, los resultados de las investigaciones pueden orientar procesos de formación permanente del profesorado y fundamentar proyectos de innovación educativa que surjan de los propios centros educativos.

El rol que adopta el maestro de la escuela le obliga a asumir una responsabilidad que necesariamente impacta en su propia práctica, pues le hace consciente de su rol formador y modelador de la conducta del estudiante que realiza las prácticas. Se podría hablar de un impacto ascendente, de arriba abajo, donde la figura del practicante obliga al tutor de la escuela a ser todavía mejor en su práctica profesional, hecho que repercutirá e impactará en una mejora de la institución acogedora. Si asumimos, pues, que quien pasa más horas con el estudiante universitario y quien le permite transferir las competencias en las acciones prácticas es el tutor de la escuela acogedora, hemos de asumir que un elemento esencial para este impacto es la comunicación y la coordinación de los tutores con la universidad, garantizando la información en relación al Plan de estudios y el respeto de las condiciones del *practicum* (Novella, 2011).

Por último y no por ello menos importante, debemos considerar el impacto sobre el desarrollo profesional del estudiante. Pérez García (2008) corrobora esta idea indicando que los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria adquieren las competencias profesionales tanto en la universidad como en la



escuela, aunque el mayor porcentaje del aprendizaje por competencias se adquiere durante en el período de prácticas en la escuela.

## Método

El estudio de campo de esta investigación se lleva cabo durante el curso 2014-2015 y consiste en la aplicación de un cuestionario a una muestra de 567 estudiantes de magisterio en educación primaria (n= 276) y educación infantil (n=291) de cuatro universidades catalanas (dos públicas y dos privadas) que cubren una amplia red de centros de prácticas, tanto públicos, como privados-concertados. En lo que respecta a la distribución de estudiantes por cursos, aunque existe una mayor presencia de estudiantes que cursan tercero (55.80% en el Grado de Primaria y 34.71% en el Grado de Infantil), la muestra contempla estudiantes de los cuatro cursos para ambos grados, lo que nos aporta una visión más completa del *practicum* a lo largo de toda la carrera.

## Medidas

*Características sociodemográficas y de la escuela de prácticas.* Se solicita a los estudiantes información básica sobre su edad, sexo, estudios de grado matriculados (i.e., Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil), así como la vía a través de la que accedió a sus estudios (i.e., Bachillerato y PAU, Ciclos Formativos, Mayores de 25 años, otras titulaciones, traslados de expediente, mayores 40 años, mayores de 45 años). La variable edad es recodificada en 4 categorías (i.e., 20 años o menos, entre 21 y 22 años, entre 23 y 24 años y 25 o más años) y la variable procedencia de ingreso al grado en tres categorías (i.e., Bachillerato y PAU, Ciclos Formativos y otros). Asimismo, se incluye información sobre la titularidad de los centros de prácticas (i.e., pública y privada/concertada).

*Caracterización del programa de prácticas.* Los participantes proporcionan información sobre dos elementos básicos que ayudan a caracterizar, desde un punto de vista estructural, el tipo de prácticas que desarrollan: situación del *practicum* en los estudios de grado (i.e., de forma equilibrada a lo largo de todos los estudios de grado y en los dos



últimos cursos del grado); modalidad del *practicum* realizado (i.e., extensiva, intensiva, las modalidades anteriores).

*Satisfacción con las prácticas.* La satisfacción de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las variables habitualmente asociada al desarrollo de competencias (Gil e Ibáñez, 2013; Morales, Trianes y Casado, 2013). En este sentido, se genera una escala tipo Likert para reflejar la satisfacción de los estudiantes sobre cuatro dimensiones: (1) el *practicum* como asignatura, (2) la relación establecida con los centros de práctica, (3) la organización del *practicum* y (4) la información y publicidad del *practicum*. El análisis de componentes principales (PCA) muestra una estructura factorial aceptable de la escala (KMO= 0.862 y un test de Barlett significativo,  $p=0.000$ ) en la que los cuatro componentes observados explican un porcentaje adecuado de la varianza total (57.14%). Asimismo, el análisis de fiabilidad de los cuatro componentes muestra una  $\alpha$  de Cronbach aceptable que oscila entre 0.695 y 0.840.

*Impacto percibido de las prácticas.* Los participantes valoran el impacto de sus prácticas a través de otra escala tipo Likert que tiene en cuenta tres dimensiones: (1) la actividad de aula y la escuela, (2) el desarrollo profesional y (3) la relación escuela-universidad. El PCA muestra una estructura factorial aceptable de la escala (KMO= 0.909 y un test de Barlett significativo,  $p=0.000$ ) en la que los tres componentes observados explican un porcentaje de la varianza total algo más elevado que en el caso anterior (64.07%). Asimismo, el análisis de fiabilidad de los tres factores muestra una  $\alpha$  de Cronbach que oscila entre 0.763 y 0.889.

*Desarrollo competencial.* Con el propósito de evaluar el desarrollo competencial de los estudiantes, se genera una tercera escala tipo Likert que se propone reflejar la autoevaluación de los estudiantes en relación a las competencias vinculadas a tres ámbitos: (1) las relaciones y formas de trabajo, (2) la gestión del aula y (3) la aplicación de conocimientos en la práctica. Nuevamente, el PCA muestra una estructura factorial adecuada de la escala (KMO= 0.906 y un test de Barlett significativo,  $p=0.000$ ) en la que los tres componentes observados explican un buen porcentaje adecuado de la varianza total (64.74%). Asimismo, el análisis de fiabilidad de los tres factores muestra una  $\alpha$  de Cronbach elevada que oscila entre 0.827 y 0.841.

## Análisis

Tal y como ya se ha indicado, este estudio analiza la relación de las características del programa de prácticas, la satisfacción con las prácticas y el impacto percibido de las prácticas respecto al desarrollo competencial percibido por los propios estudiantes, controlando las características sociodemográficas y las características de la escuela de prácticas.

La primera aproximación a los datos obtenidos se inicia con un análisis descriptivo univariante y bivariante de las medidas anteriores (véase tabla 1). Teniendo en cuenta la naturaleza de las variables, se utilizan las medidas adecuadas de asociación y las correspondientes pruebas de significación.

A continuación, se desarrollan tres modelos de regresión múltiple para determinar la relación entre el grado de adquisición por parte de los estudiantes de prácticas de los tres tipos de competencia identificados (i.e., las relaciones y formas de trabajo, la gestión del aula y la aplicación de conocimientos en la práctica) y cada una de las variables independientes, comprobando así los efectos independientes mediante el control estadístico del resto de medidas consideradas en los modelos (véase tabla 2).

Se calculan los coeficientes de regresión (B), errores estándar (S.E.), la prueba t de significación y su correspondiente versión estandarizada (Beta). La prueba F y los valores de  $R^2$  se utilizan para determinar la significación y el ajuste global de los tres modelos de regresión múltiple. No se observa ninguna violación de las principales asunciones en el desarrollo de modelos de regresión. El valor de inflación de la varianza (VIF) no muestra ninguna evidencia de multicolinealidad entre las variables consideradas en los modelos y el análisis de residuales sirve para comprobar el supuesto de normalidad multivariante.

## Resultados

La tabla 1 muestra que aquellas competencias asociadas a la gestión del aula (i.e., desarrollo de procesos de interacción y comunicación en el aula, organización de los alumnos, del tiempo y de los espacios, y fomento de un clima favorable al aprendizaje y la convivencia) son las más desarrolladas durante las prácticas en las escuelas ( $m=3.46$ ,  $sd=0.57$ ,

en una escala de 1 a 4). En cambio, aunque las competencias vinculadas a las relaciones y las formas de trabajo (i.e., participación en procesos de mejora, regular procesos de interacción y comunicación de los grupos, acción tutorial y colaboración entre diferentes sectores de la comunidad educativa y el entorno social) presentan una buena valoración ( $m=3.06$ ,  $sd=0.65$ ), parecen ser las menos beneficiadas por el desarrollo del *practicum*.

En lo que respecta a la satisfacción, observamos que el alumnado se muestra altamente satisfecho ( $m=3.41$ ,  $sd=0.69$ ) con la relación establecida con los centros de práctica (i.e., tutoría realizada por los maestros de la escuela, acogida realizada por la escuela) y, en cambio, la valoración de la organización del *practicum* (i.e., sistema de elección e información de centros de práctica, diseño de la modalidad de *practicum*, situación del *practicum* en el marco del título de grado) no es tan elevada ( $m=2.64$ ,  $sd=0.61$ ).

No obstante, parece evidente el impacto percibido del *practicum* en el desarrollo de los estudiantes como futuros profesionales de la educación (i.e., identificación la tarea docente, identidad profesional, crecimiento personal, vincular teoría y práctica), con una valoración media de 3.79 ( $sd= 0.43$ ) en una escala que oscila entre el 1 y el 4. Desde el punto de vista de los estudiantes, sin embargo, el *practicum* parece tener una escasa contribución ( $m=2.91$ ,  $sd=0.72$ ) en la mejora o intensificación de las relaciones entre las escuelas de práctica y la universidad (i.e., vincular profesorado de escuelas y universidad, desarrollar iniciativas formativas, incorporar nuevas prácticas de trabajo, actualización de los tutores de universidad, reflexión del tutor de escuela sobre su propia práctica docente).

TABLA I. Medias, desviación estándar y correlaciones entre las variables observadas (N=567)

	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Competencias sobre las relaciones y formas de trabajo (1)	3.06	0.65	-																
Competencias sobre la gestión del aula (2)	3.46	0.57	0.51 <sup>d</sup>	-															
Competencias sobre la aplicación de conocimientos en la práctica (3)	3.11	0.62	0.57 <sup>d</sup>	0.55 <sup>c</sup>	-														
Satisfacción con el <i>practicum</i> como asignatura (4)	2.91	0.51	0.35 <sup>d</sup>	0.33 <sup>d</sup>	0.39 <sup>d</sup>	-													
Satisfacción con la relación establecida con los centros de práctica (5)	3.41	0.69	0.29 <sup>d</sup>	0.40 <sup>c</sup>	0.27 <sup>d</sup>	0.31 <sup>d</sup>	-												
Satisfacción con la organización del <i>practicum</i> (6)	2.64	0.61	0.30 <sup>d</sup>	0.21 <sup>d</sup>	0.27 <sup>d</sup>	0.40 <sup>c</sup>	0.14 <sup>c</sup>	-											
Satisfacción con la información y publicidad del <i>practicum</i> (7)	2.73	0.58	0.25 <sup>d</sup>	0.25 <sup>d</sup>	0.32 <sup>d</sup>	0.62 <sup>c</sup>	0.13 <sup>c</sup>	0.48 <sup>c</sup>	-										
Impacto percibido sobre la actividad de aula y la escuela (8)	3.11	0.64	0.50 <sup>d</sup>	0.40 <sup>c</sup>	0.42 <sup>d</sup>	0.32 <sup>d</sup>	0.28 <sup>d</sup>	0.24 <sup>d</sup>	0.27 <sup>d</sup>	-									
Impacto percibido sobre el desarrollo profesional (9)	3.79	0.43	0.34 <sup>d</sup>	0.47 <sup>d</sup>	0.34 <sup>d</sup>	0.32 <sup>d</sup>	0.28 <sup>d</sup>	0.21 <sup>d</sup>	0.26 <sup>d</sup>	0.36 <sup>d</sup>	-								
Impacto percibido sobre la relación escuela-universidad (10)	2.91	0.72	0.46 <sup>d</sup>	0.33 <sup>d</sup>	0.46 <sup>d</sup>	0.44 <sup>d</sup>	0.27 <sup>d</sup>	0.24 <sup>d</sup>	0.35 <sup>d</sup>	0.71 <sup>d</sup>	0.34 <sup>d</sup>	-							
Edad (11)	2.29	1.10	0.08	0.01	0.09 <sup>a</sup>	0.02	-0.08	0.04	0.08	0.03	-0.02	0.06	-						
Sexo (12)	0.92	0.27	-0.06	-0.02	-0.04	-0.02	0.01	-0.01	0.04	-0.05	-0.07	-0.05	-0.11 <sup>a</sup>	-					
Estudios de Grado (13)	1.49	0.50	-0.05	-0.03	-0.12 <sup>b</sup>	-0.11 <sup>b</sup>	0.07	-0.19 <sup>c</sup>	-0.20 <sup>d</sup>	-0.04	0.02	-0.11 <sup>b</sup>	-0.17 <sup>d</sup>	-0.26 <sup>d</sup>	-				
Procedencia de ingreso al Grado (14)	1.55	0.63	0.05	-0.02	0.07	-0.01	-0.07	0.04	0.10 <sup>a</sup>	0.03	-0.03	0.11 <sup>b</sup>	0.68 <sup>d</sup>	-0.03	-0.23 <sup>c</sup>	-			
Titularidad de la escuela de prácticas (15)	0.24	0.43	0.02	-0.03	-0.01	-0.01	-0.06	0.10 <sup>a</sup>	0.08	0.01	-0.11 <sup>a</sup>	-0.03	0.08	-0.03	0.10 <sup>a</sup>	0.01	-		
Situación del <i>practicum</i> en los estudios de Grado (16)	1.48	0.50	0.01	0.03	-0.03	-0.07	0.05	-0.17 <sup>d</sup>	-0.16 <sup>d</sup>	0.01	0.03	-0.06	-0.10 <sup>a</sup>	-0.09 <sup>a</sup>	0.47 <sup>d</sup>	-0.17 <sup>d</sup>	0.14 <sup>c</sup>	-	
Modalidad de <i>practicum</i> realizado (17)	2.14	0.75	-0.01	0.07	0.03	0.12 <sup>c</sup>	-0.02	-0.06	0.01	-0.04	0.04	0.01	0.14 <sup>c</sup>	0.03	-0.06	0.04	-0.06	-0.07	-

a p < 0.05; b p < 0.01; c p < 0.001; d p = 0.000.  
e j = "<=20", 2 = "21-22", 3 = "23-24", 4 = ">25"; f j = mujer, 2 = hombre; g l = Grado en Ed. Infantil, 2 = Grado en Ed. Primaria; h j = Bachillerato y PAU, 2 = Ciclos Formativos, 3 = Otros (Mayores de 25 años, otras titulaciones, traslado de expediente, mayores de 40 años, mayores de 45, etc.); i j = Pública, 2 = Privada/Concertada; j l = De forma equilibrada a lo largo de todos los estudios de Grado, 2 = En los dos últimos cursos del Grado; k l = Extensiva, 2 = Intensiva, 3 = Las dos modalidades anteriores.

Si observamos las relaciones entre las diferentes variables que se presentan en la tabla 1, tal y como era esperable, existe una correlación ligeramente elevada entre los tres tipos de competencias estudiadas en esta investigación (con valores que oscilan entre 0.51 y 0.57,  $p=0.000$ ).

En lo que respecta a las variables explicativas o independientes, en general, podemos observar una relación débil entre los diferentes tipos de satisfacción considerandos y las variables dependientes, con correlaciones que oscilan entre 0.21 y 0.40 ( $p=0.000$ ). La relación entre el impacto percibido del *practicum* y las competencias desarrolladas es ligeramente más elevado, con valores que oscilan entre 0.33 y 0.50 ( $p=0.000$ ), siendo la relación entre el impacto percibido del *practicum* sobre la actividad del aula y la escuela y las competencias vinculadas a las relaciones y las formas de trabajo la más destacable ( $r=0.50$ ,  $p=0.000$ ).

El resto de variables independientes consideradas muestran unas relaciones muy débiles con las variables relativas al desarrollo competencial. Así, por ejemplo, en lo que respecta a las características sociodemográficas de los estudiantes, aunque las relaciones con las competencias son extremadamente débiles y no significativas en la mayoría de casos, podemos apreciar como los alumnos más mayores ( $r=0.09$ ,  $p<0.05$ ) y aquellos que proceden del grado de Educación Infantil ( $r=-0.12$ ,  $p<0.01$ ) consideran que, gracias al *practicum*, realizan una mayor aplicación de los conocimientos teóricos en la práctica. Finalmente, las medidas que caracterizan la escuela (i.e., titularidad) y el programa de prácticas (i.e., situación del *practicum* en los estudios de grado y modalidad del *practicum* realizado) no muestran relación con el desarrollo de competencias por parte del alumnado.

Con el objetivo de superar las limitaciones del análisis bivalente, la tabla 2 muestra tres modelos de regresión múltiple paralelos, uno para cada tipo de competencia considerada en el estudio: (1) las relaciones y formas de trabajo, (2) la gestión del aula y (3) la aplicación de conocimientos en la práctica. En cuanto a su comportamiento global, los resultados muestran que los tres modelos son significativos ( $F=15.057$ ,  $F=17.559$  y  $F=13.528$ , todos ellos con una  $p=0.000$ ) y que tienen unos niveles de ajuste aceptables ( $R^2=0.346$ ,  $R^2=0.381$  y  $R^2=0.322$ , respectivamente).

Si profundizamos en el análisis de las relaciones bivariantes antes comentadas, los modelos de regresión múltiple muestran que, en general, las variables sociodemográficas y la titularidad de la escuela no están

asociadas con el desarrollo de competencias durante los periodos de prácticas. Excepcionalmente, es posible observar como el alumnado que se encuentra en la edad natural para la finalización de sus estudios de Grado (entre 21 y 22 años) desarrollan más competencias vinculadas a las relaciones y formas de trabajo (Beta=0.124,  $p<0.01$ ) en particular. Asimismo, una vez controlados los efectos del resto de las variables consideradas en los modelos, podemos observar cómo, en lo que respecta a la caracterización del *practicum*, sólo la modalidad del *practicum* realizado y, concretamente, aquellos programas de *practicum* que combinan periodos intensivos y extensivos parecen estar estadísticamente asociados, aunque de manera débil, a un mayor desarrollo de la competencia de aplicación de conocimiento en la práctica (Beta=0.012,  $p<0.05$ ). En cualquier caso, como veremos a continuación, si observamos el tamaño relativo de los coeficientes estandarizados, es importante destacar que, teniendo en cuenta los tres modelos de regresión paralelos, la satisfacción y el impacto del *practicum* percibido por el alumnado son los factores que muestran unos efectos más importantes.

En este sentido, el incremento en los niveles de satisfacción reportados por los alumnos, tanto en relación al *practicum* como asignatura (Beta=0.099,  $p<0.05$ ), en la relación establecida con los centros de práctica (Beta=0.116,  $p<0.01$ ) como en la organización del *practicum* (Beta=0.114,  $p<0.001$ ), es un predictor significativo del desarrollo de competencias vinculadas a las relaciones y las formas de trabajo. En cambio, en lo que respecta a la gestión del aula, sólo la satisfacción con la relación establecida con los centros de prácticas está significativamente asociada (Beta=0.226,  $p=0.000$ ). Finalmente, en lo que concierne a la satisfacción de los estudiantes, podemos observar cómo, nuevamente, una valoración positiva del *practicum* como asignatura (Beta=0.104,  $p<0.05$ ) y de las relaciones con los centros de prácticas (Beta=0.092,  $p<0.05$ ) está significativamente asociada con una mayor aplicación de conocimientos en la práctica.

TABLA II. Modelos de regresión múltiple para las competencias desarrolladas por el alumnado durante el *practicum*

	Relaciones y formas de trabajo (1)			Gestión del aula (2)			Aplicación de conocimientos en la práctica (3)		
	B (S.E.)	Beta	t	B (S.E.)	Beta	t	B (S.E.)	Beta	t
<b>Constante</b>	0,215 (0,236)	-	0,914	0,298 (0,202)	-	1,480	0,386 (0,229)	-	1,690
<b>Edad</b>									
20 años o menos	0,174 (0,066)	0,124	2,629b	0,004 (0,057)	0,004	0,079	0,066 (0,064)	0,049	1,020
Entre 21 y 22 años	0,123 (0,088)	0,074	1,393	0,027 (0,075)	0,018	0,354	0,129 (0,086)	0,082	1,506
Entre 23 y 24 años	0,129 (0,096)	0,080	1,393	0,031 (0,082)	0,022	0,383	0,094 (0,093)	0,061	1,010
25 o más años	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Sexo</b>									
Mujer	0,111 (0,095)	0,045	1,178	0,038 (0,081)	0,017	0,467	0,007 (0,092)	0,003	0,075
Hombre	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Estudios de Grado</b>									
Grado en Ed. Primaria	-0,046 (0,060)	-0,036	-0,772	-0,036 (0,051)	-0,031	-0,699	-0,069 (0,058)	-0,056	-1,199
<b>Precedencia de ingreso al Grado</b>									
Ciclos Formativos	-0,030 (0,073)	-0,023	-0,409	0,017 (0,063)	0,015	0,270	0,023 (0,071)	0,018	0,327
Otros (mayores de 25 años, otras titulaciones, traslado de expediente, mayores de 40 años, mayores de 45, etc.)	-0,049 (0,115)	-0,019	-0,426	-0,129 (0,099)	-0,056	-1,302	-0,088 (0,112)	-0,036	-0,789
<b>Titularidad de la escuela de prácticas</b>									
Pública	0,043 (0,057)	0,029	0,761	0,019 (0,049)	0,014	0,393	0,018 (0,055)	0,012	0,323
Privada / Concentrada	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Situación del <i>practicum</i> en los estudios de Grado</b>									
De forma equilibrada a lo largo de todos los estudios de Grado	0,067 (0,056)	0,052	1,199	0,093 (0,048)	0,081	1,942	0,040 (0,054)	0,033	0,744
En los dos últimos cursos del Grado	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Modalidad de <i>practicum</i> realizado</b>									
Extensiva	-0,086 (0,065)	-0,066	-1,328	0,008 (0,056)	0,007	0,151	0,012 (0,063)	0,010	0,249
Intensiva	-0,032 (0,066)	-0,024	-0,496	0,097 (0,056)	0,082	1,733	0,016 (0,064)	0,012	2,025a
En las modalidades anteriores (extensiva e intensiva)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Satisfacción con el <i>practicum</i> como asignatura</b>									
Satisfacción con la relación establecida con los centros de práctica	0,129 (0,065)	0,099	1,965a	0,038 (0,056)	0,033	0,681	0,129 (0,064)	0,104	2,025*
Satisfacción con la organización y publicidad del <i>practicum</i>	0,108 (0,037)	0,116	2,911b	0,217 (0,032)	0,266	6,850d	0,082 (0,036)	0,092	2,268*
Satisfacción con la información y publicidad del <i>practicum</i>	0,151 (0,045)	0,144	3,333c	0,051 (0,039)	0,055	1,314	0,068 (0,044)	0,068	1,550
<b>Impacto percibido sobre la actividad de aula y la escuela</b>									
Impacto percibido sobre la actividad de aula y la escuela	0,242 (0,053)	0,240	4,548d	0,040 (0,047)	0,040	0,838	0,056 (0,054)	0,052	1,047
<b>Impacto percibido sobre el desarrollo profesional</b>									
Impacto percibido sobre el desarrollo profesional	0,176 (0,061)	0,120	2,883b	0,159 (0,046)	0,179	3,486c	0,136 (0,052)	0,142	2,640b
<b>Impacto percibido sobre la relación escuela-universidad</b>									
Impacto percibido sobre la relación escuela-universidad	0,135 (0,049)	0,150	2,739b	-0,004 (0,042)	-0,006	-0,103	0,177 (0,048)	0,206	3,695d
<b>Resumen del modelo</b>									
R <sup>2</sup> (R <sup>2</sup> ajustada)	0,346 (0,323)			0,381 (0,360)			0,323 (0,298)		
F para el modelo	15,037*			17,559*			13,528*		
Tamaño de la muestra	567			567			567		

a p< 0,05; b p< 0,01; c p< 0,001; d p=0,000.



Si nos fijamos en la parte inferior de la tabla 2, podemos observar que la relación entre el impacto percibido del *practicum* y el desarrollo de competencias resulta más consistente. Una vez controlados estadísticamente los efectos del resto de variables incluidas en el análisis, observamos un comportamiento similar entre los modelos de regresión 1 y 3, donde una percepción más alta del impacto del *practicum* sobre la actividad de aula y la escuela (Beta=0.240, p=0.000 y Beta=0.142, p<0.01), el desarrollo profesional de los estudiantes (Beta=0.120, p<0.01 y Beta=0.136, p<0.001) y la relación escuela-universidad (Beta=0.150, p<0.01 y Beta=0.206, p=0.000) está asociado con el desarrollo de las competencias vinculadas a las relaciones y las formas de trabajo, así como una mayor aplicación de conocimiento en el práctica. Finalmente, en lo que concierne a las competencias sobre la gestión del aula, observamos que están más desarrolladas entre aquellos alumnos que perciben un mayor impacto de las prácticas sobre la actividad de aula y escuela (Beta=0.179, p<0.001) y, especialmente, sobre su propio desarrollo profesional (Beta=0.308, p=0.000).

## Discusión y Conclusiones

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental en la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo. Aunque no existe duda alguna sobre la importancia de contemplar periodos de prácticas curriculares, prácticas profesionales o experiencias de campo en los programas de formación inicial del profesorado, la forma en la que estas prácticas de campo deben organizarse e incorporarse genera cierta controversia entre políticos, prácticos y teóricos.

En este artículo se ha estudiado el desarrollo de competencias del alumnado de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria durante sus periodos de prácticas curriculares en centros educativos. Tal y como señalan diversos autores (Arnold, Groschner y Hascher, 2014; Egido y López, 2016), los periodos de *practicum* son fundamentales para el desarrollo competencial y profesional de los futuros maestros y maestras y, por tanto, comprender con mayor profundidad aquellos elementos que condicionan su éxito es esencial para garantizar la calidad de nuestros programas de formación inicial del profesorado. Los resultados de este estudio sugieren que el

desarrollo de unas prácticas satisfactorias, en lo que respecta tanto a su planteamiento como asignatura, como a su organización y la relación establecida con las escuelas, así como la percepción de un impacto positivo de las prácticas sobre la actividad del aula y la escuela, el propio desarrollo profesional de los estudiantes y la relación entre escuela y universidad, predicen, desde la perspectiva de los propios estudiantes, un mayor desarrollo de competencias que pueden resultar útiles para el posterior ejercicio de la profesión docente.

Aunque son varios los estudios que destacan la importancia de las características personales en el desarrollo de competencias profesionales (ej. Biermann, Karbach, Spinath y Brünken, 2015), tanto durante el periodo de prácticas como durante el ejercicio de la profesión, nuestro estudio constata que, en general, las variables sociodemográficas no condicionan el desarrollo de competencias durante las prácticas.

En coherencia con otros estudios (Garland, Garland y Vasquez, 2013) aquellas competencias vinculadas con la gestión del aula, a pesar de ser las que habitualmente generan más inseguridad entre los profesionales, son las que, desde el punto de vista de los propios estudiantes, más se han desarrollado durante las prácticas. Asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes, las buenas relaciones establecidas con los centros de prácticas, así como una mayor percepción de impacto de su actividad sobre el aula y la escuela contribuyen a desarrollar competencias asociadas a la gestión del aula, como pueden ser 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. En este sentido, son varios los autores que destacan la importancia del centro de prácticas (Kyndt et al., 2014), la implicación del tutor del centro o mentor (Jaspers, Meijer, Prins y Wubbels, 2014) o, más concretamente, el apoyo psicológico y emocional recibido durante sus prácticas (Sorensen, 2014).

En definitiva, todos estos elementos contribuyen a destacar la importancia de lo que algunos autores han denominado como “centro formador” (ej., Conroy, Hulme y Menter, 2013). La fidelización de los centros de prácticas cobra con esta idea un especial sentido y nos abre una disyuntiva. Por un lado, la posibilidad de dar la opción –buscada y demandada por los estudiantes- de escoger el centro de prácticas que más se acomode a sus apetencias. Por el otro, la posibilidad de establecer una red de centros estable en el tiempo, donde maestros y directivos estén

satisfechos de formar parte de ella, y la universidad tenga el convencimiento y la seguridad de que dichos centros reúnen las condiciones necesarias para promover el aprendizaje de los estudiantes.

En lo que respecta a las competencias vinculadas a las relaciones y formas de trabajo, aunque el análisis bivariante indica que es el conjunto de competencias menos desarrolladas durante el periodo de prácticas, observamos que son un tipo de competencias que, debido seguramente a su complejidad y la necesidad de un buen conocimiento del contexto y la realidad de las escuelas, se trabajan, sobre todo, en las etapas finales de la formación inicial. Asimismo, teniendo en cuenta los resultados del análisis multivariante, una buena planificación del *practicum* como asignatura (ej., materiales de apoyo, mecanismos de seguimiento, retroalimentación, claridad de la evaluación, retroalimentación, tutorías), así como una buena organización del mismo (ej., sistema de elección del centro de prácticas, información sobre la oferta de centros, modalidad de *practicum*, situación del *practicum* en la estructura curricular del Grado) estaría asociado con un incremento en las posibilidades de desarrollar competencias vinculadas a las relaciones y formas de trabajo. No en vano, tal y como nos comenta Zabalza (2004), las prácticas por ellas mismas no serán beneficiosas si no están debidamente planificadas. Tal y como ocurre en el caso anterior, este conjunto de competencias está condicionado, tanto por la relación que el estudiante establece con el centro de prácticas, como con la relación existente entre la escuela y la universidad. Son varios los estudios que destacan la importancia de promover e investigar de qué modo la colaboración y cooperación que se establece entre las escuelas y los centros universitarios contribuyen al desarrollo profesional del profesorado en formación (Cohen, Hoz y Kaplan, 2013). Al respecto, Harrison (2006) destaca el gran desafío que supone seguir recopilando evidencias sobre diferentes tipos de colaboración que ayuden a desarrollar políticas y estructuras que promuevan relaciones más efectivas entre escuelas e instituciones de educación superior.

En relación a las competencias asociadas con la aplicación de conocimientos en la práctica real (i.e., dominio de conocimientos teóricos sobre la realidad de la escuela y del aula, relacionar buenas prácticas docentes con los conocimientos teóricos adquiridos, dominio de técnicas y estrategias de seguimiento y control del proceso de enseñanza-aprendizaje), los resultados sugieren que, más allá de algunos factores

determinantes comunes a los dos conjuntos de competencias anteriores (i.e., la planificación del *practicum* como asignatura, la relación del alumnado con los centros de prácticas y la colaboración entre escuelas y universidades), aquellas modalidades de *practicum* que combinan periodos intensivos y extensivos de estancia en los centros están asociadas a un ligero incremento en las posibilidades de desarrollar este tipo de competencias. Estos resultados confirman nuevamente la importancia de una adecuada cooperación entre escuelas y universidades, donde las primeras ayudan a desarrollar las competencias docentes en un contexto real, y las segundas no sólo proporciona al alumnado acceso a investigaciones relevantes de su ámbito profesional, sino que también promueve una reflexión crítica sobre la práctica (Burn, 2006).

No obstante, el estudio realizado presenta algunas limitaciones que sugieren interpretar los resultados como una exploración inicial de los factores vinculados al desarrollo de competencias durante las prácticas curriculares de los estudiantes de magisterio. Aunque la percepción que tienen los estudiantes, como nexo común entre escuela y universidad y protagonistas principales del *practicum*, sobre su desarrollo competencial resulta fundamental, el acceso a microdatos institucionales sobre el perfil singular del tutor de prácticas y el rendimiento de los estudiantes o la evaluación de sus competencias nos ayudaría a configurar una imagen más completa sobre el funcionamiento del *practicum*. Una aproximación mediante una metodología mixta, combinando cuestionarios y entrevistas, nos ofrecería una mejor comprensión del fenómeno (Creswell, 2009). Los datos cualitativos podrían ayudar a corroborar y profundizar en algunos de nuestros resultados como, por ejemplo, las características del tipo de colaboración escuela-universidad que mejor contribuye a la formación inicial del profesorado. Asimismo, los resultados aquí mostrados evidencian la necesidad de seguir indagando en las relaciones que se establecen entre escuelas y centros universitarios en el marco de los programas de *practicum*, así como en el impacto que tiene el *practicum* en escuelas y universidades.

En resumen, y a modo de conclusión, los resultados de este estudio nos permiten afirmar que, más allá de la modalidad (intensiva o extensiva) y de la situación del *practicum* en los estudios de Grado (equilibrada a lo largo del programa o concentrada en los dos últimos cursos), la identificación de “centros formadores” adecuados y la consolidación de estructuras de cooperación efectiva entre todos los

agentes implicados, constituyen elementos claves. Universidad y Escuela tienen la responsabilidad de preparar a los estudiantes para ejercer profesionalmente como maestros. Para ello, es necesario abrir un debate sobre la relación entre la universidad y las escuelas que permita generar nuevos espacios y modelos de colaboración y formación que reviertan, en definitiva, en una mejora de nuestro sistema educativo.

### Referencias bibliográficas

- Anderson, T., y Shattuck, J. (2012). Design-based research a decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25. doi:<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arnold, K.-H., Groschner, A., y Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: introduction to the research area. En K.-H. Arnold, A. Groschner, y T. Hascher (Eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (pp. 11-28). Münster: Waxmann.
- Artime, I. H., y Riaño, X. A. G. (2012). El Practicum de los estudios universitarios de pedagogía: visión y aportaciones de los tutores. *Revista Iberoamericana de educación*, 59(2). Recuperado de <https://goo.gl/8RFj7x>
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. M., y Brünken, R. (2015). Investigating effects of the quality of field experiences and personality on perceived teaching skills in German pre-service teachers for secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 51, 77-87. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.005>
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does (3<sup>rd</sup> Edition)*. New York: McGraw-Hill Education.
- Boahin, P. y Hofman, W. A. (2014). Perceived effects of competency-based training on the acquisition of professional skills. *International Journal of Educational Development*, 36, 81-89. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.11.003>
- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 443-471. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_rced.2013.v24.n2.42088](http://dx.doi.org/10.5209/rev_rced.2013.v24.n2.42088)

- Burke, L. A. y Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Burguera, J. L., y Arias, J. M. (2011). Los coordinadores de prácticas como supervisores del practicum. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 219-235.
- Burn, K. (2006). Promoting critical conversations: the distinctive contribution of higher education as a partner in the professional preparation of new teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(3), 243-258. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02607470600782252>
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. Background note for the ET2020 Working Group on Schools Policy*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education_en.pdf)
- Chisvert, M. J., Palomares, D. y Soto, M. D. (2015). Formación en alternancia en el espacio universitario. Una experiencia de proyecto integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Educación*, 51(2), 299-320. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.709>
- Cohen, E., Hoz, R., y Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Conroy, J., Hulme, M., y Menter, I. (2013). Developing a 'clinical' model for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 557-573. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2013.836339>
- Cook, B. G., Cook, L., y Landrum, T. J. (2013). Moving research into practice: Can we make dissemination stick? *Exceptional Children*, 79(2), 163-180.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educación*, 51(2), 259-275. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- D'abate, C. P., Youndt, M. A., y Wenzel, K. E. (2009). Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 527-539. doi <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2009.47785471>

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freire, M. J., Álvarez, M. T. y Montes, C. P. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de educación*, (362), 13-41.
- 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. doi:<http://dx.doi.org/10.15581/004.30.217-237>
- Garland, D., Garland, K. V., y Vasquez, E. (2013). Management of classroom behaviors: Perceived readiness of education interns. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 133-147.
- Gil, P., y Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el Método del Caso. *Aula abierta*, 41(3), 79-90.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P. y Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375-388. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0729436042000235454>
- Grossman, R., y Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Grover, V. K. (2015). Identification of best practices in transfer of training in teacher education as perceived by teacher educators. *International Journal of Applied Research*, 1(7), 204-209.
- Harrison, J. K. (2006). *Changing notions of 'Partnership' and the improvement of initial teacher education: A critical study of policies and practices in England, 1994-2006*. 31st Annual ATEE conference. Portoroz, 21-25 octubre 2006. Recuperado de <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/361-371.pdf>
- Helyer, R. y Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of higher education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 348-372. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/hequ.12055>
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., y Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.005>



- Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E. y Pascarella, E. T. (2015). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69(4), 509-525. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9788-z>
- Mendoza, M. y Covarrubias, C.G. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3), 1-24.
- Morales, F. M., Trianes, M. V., y Casado, A. M. (2013). Eficacia de un programa para fomentar la adquisición de competencias solidarias en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 95-104.
- Navarro, I., González, C. López, B., y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Novella, A. (2011). Practicum en re-construcción: Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 259-280.
- Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pineda, P., Agud, I., y Ciraso, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis. *Revista de educación*, 372(4-6), 141-168. doi:<http://10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318>
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 73-90.
- Rodicio, M<sup>a</sup> L. e Iglesias, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, extraordinario, 34-53.
- Selfa, M. (2015). Espais i models de col·laboració entre escola i universitat. *Guix: elements d'acció educativa*, 345, 12-15.

- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: The use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.010
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi:http://10.5944/educXX1.12175
- Van den Bossche, P. y Segers, M. (2013). Transfer of training: Adding insight through social network analysis. *Educational Research Review*, 8, 37-47. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.002
- Velasco, M. S. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503-523. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9725-1
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 35-55.
- Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-21.
- Zabalza, M.A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichener, K. (2010). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. Harvard y P. Hodk (Eds). *Action and reflection in teacher education* (15-34). Norwood: Ablex.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J. y Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411. doi:http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241

**Dirección de contacto:** David Rodríguez-Gómez: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Plaza del Conocimiento, Edifici G6, Campus de Bellaterra, Cerdanyola del Vallès, Barcelona 08193, España. E-mail: david.rodriguez.gomez@uab.cat