

# IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA IDENTIDAD PREPROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y GRADO EN PEDAGOGIA



**Autora: Dña. Irene García Lázaro**

**Tutora: Dra. Dña. Teresa González Ramírez**

Trabajo Fin de Máster  
Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de  
Formación 2017-2018

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla

\*En el siguiente trabajo se ha utilizado el masculino o femenino con valor genérico, mediante términos que designan colectivos o grupos, de manera que se englobe a la pluralidad de personas que aquí se mencionan y/o participan.

## Índice de contenidos

Resumen y palabras clave	4
<i>Abstract and keywords</i>	4
<b>1. Introducción</b>	<b>5</b>
1.1 Justificación del estudio	5
1.2 Definición del problema de investigación	5
<b>2. Antecedentes: revisión de la literatura</b>	<b>7</b>
2.1 La Universidad ante el reto de empleabilidad	7
2.2 Prácticas externas	7
2.2.1 Contexto de prácticas externas y dificultades	8
2.2.2 Actitudes y competencias en el escenario de prácticas	9
2.2.3 Enfoques de aprendizaje en prácticas externas	11
2.2.4 Tutor profesional	11
2.3 Identidad preprofesional	12
2.3.1 Entorno social y procesos reflexivos ante la identidad preprofesional	13
<b>3. Trabajo de campo</b>	<b>14</b>
3.1 Contextualización del estudio	14
3.2. Hipótesis y objetivos de la investigación	14
3.3 Metodología	15
3.3.1 Diseño metodológico	15
3.3.2 Población y participantes	15
3.3.3 Instrumentos de recogida de datos	17
3.3.4 Proceso de recogida de información	22
<b>4. Análisis de resultados</b>	<b>23</b>
4.1 Técnicas de análisis de datos	23
4.2 Presentación de los resultados	24
4.2.1 Análisis de la fiabilidad y la validez del instrumento	24
4.2.1.1 Análisis de fiabilidad del instrumento	24
4.2.1.2 Análisis de la validez del instrumento	25
4.2.1.2.1 Validez del pre-test	25
4.2.1.2.2 Validez del post-test	27
4.2.2 Análisis estadístico descriptivo	29
4.2.2.1 Pre-test	29
4.2.2.2 Post-test	32
4.2.3 Análisis correlacional y análisis de contraste t de Student	36
4.2.4 Análisis cualitativo	37
<b>5. Conclusiones y discusión de resultados</b>	<b>53</b>
5.1 Conclusiones	54
5.2 Discusión de resultados	55
5.3 Limitaciones del estudio	57
5.4 Prospectiva del estudio	57
<b>6. Referencias bibliográficas</b>	<b>58</b>
<b>7. Anexos</b>	<b>63</b>

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

<b>Tabla 1.</b> Dimensiones del cuestionario pre-test	18
<b>Tabla 2.</b> Dimensiones del cuestionario post-test	18
<b>Tabla 3.</b> Categorías y subcategorías del grupo de discusión	19
<b>Tabla 4.</b> Subcategorías y su definición de la categoría Enfoque de aprendizaje	20
<b>Tabla 5.</b> Subcategorías y definición de la categoría Desarrollo de la Identidad Preprofesional	21
<b>Tabla 6.</b> Subcategorías y definición de la categoría Valor del grado en Pedagogía	21
<b>Tabla 7.</b> Subcategorías y definición de la categoría Enfrentar las prácticas	21
<b>Tabla 8.</b> Subcategorías y definición de la categoría Fortalezas y Debilidades	22
<b>Tabla 9.</b> Instituciones de prácticas del Grado en Pedagogía	23
<b>Tabla 10.</b> Fiabilidad de los cuestionarios mediante Alpha de Cronbach y W de McDonald	24
<b>Tabla 11.</b> Varianza total explicada pre-test	25
<b>Tabla 12.</b> Componentes extraídos de la rotación Equamax 1	26
<b>Tabla 13.</b> Varianza total explicada post-test	27
<b>Tabla 14.</b> Componentes extraídos de la rotación Equamax 2	28
<b>Tabla 15.</b> Expectativas ante las prácticas	30
<b>Tabla 16.</b> Motivación ante mis prácticas. Enfrento las prácticas...	30
<b>Tabla 17.</b> Actitudes ante las prácticas	31
<b>Tabla 18.</b> Soy autoeficaz en ...	31
<b>Tabla 19.</b> Actitudes mostradas durante las prácticas	32
<b>Tabla 20.</b> Percepción de autoeficacia durante las prácticas	33
<b>Tabla 21.</b> Dificultades encontradas durante las prácticas	34
<b>Tabla 22.</b> Impacto formativo de mis prácticas	35
<b>Tabla 23.</b> Formación de mi identidad preprofesional	35
<b>Tabla 24.</b> Mi satisfacción con	35
<b>Tabla 25.</b> Valoración Global	36
<b>Tabla 26.</b> Tabla resumen de correlaciones	36
<b>Tabla 27.</b> Tabla resumen del análisis t de Student	37

### Figuras

<b>Figura 1.</b> Sexo	16
<b>Figura 2.</b> Consideración como buenos estudiantes	16
<b>Figura 3.</b> Calificación media	16
<b>Figura 4.</b> Satisfacción con formación recibida	17
<b>Figura 5.</b> Campo profesional al me dedicaría	17
<b>Figura 6.</b> Porcentajes de Compromiso mostrado antes y durante las prácticas	17
<b>Figura 7.</b> Evolución de actitudes antes y durante las prácticas	32
<b>Figura 8.</b> Evolución de la percepción de autoeficacia	33
<b>Figura 9.</b> Porcentajes de dificultades encontradas en prácticas	34
<b>Figura 10.</b> Network para la categoría Enfoque de Aprendizaje	38
<b>Figura 11.</b> Network para la categoría Formación de la identidad preprofesional	42
<b>Figura 12.</b> Network para la categoría Enfrentamiento de las prácticas	45
<b>Figura 13.</b> Network para la categoría Valor del grado	48
<b>Figura 14.</b> Network para la categoría Debilidades y Fortalezas propias	49
<b>Figura 15.</b> Network para la categoría debilidades y fortalezas institucionales	51

**TÍTULO:** Impacto de las prácticas externas en la identidad preprofesional de los estudiantes de Grado en Educación Primaria y Grado en Pedagogía

**Resumen:** Las prácticas externas son un espacio de aprendizaje donde se configura la identidad preprofesional de los estudiantes universitarios y donde da comienzo su profesionalización. El objetivo de este estudio es conocer el impacto de las prácticas externas en la identidad preprofesional de los estudiantes. El diseño de esta investigación es cuantitativo, cuasiexperimental. Se ha utilizado una correspondencia intra-sujeto para conocer la evolución de cada participante mediante un pre-test y un post-test. Una sesión de grupo de discusión fue organizada para analizar el proceso desde una perspectiva cualitativa. Se llevaron a cabo procedimientos estadísticos descriptivos, correlacionales y de contraste mediante prueba t Student. Se diseñaron y validaron dos instrumentos (Alpha de Cronbach pre-test= 0,848, post-test= 0,930) con un nivel medio de adecuación al constructo que trataban medir. Han participado en este estudio 282 estudiantes pertenecientes al Grado en Educación Primaria (n=270) y al Grado en Pedagogía (n=12). Los resultados revelan que las prácticas ayudan a configurar la identidad preprofesional. Se obtiene una alta satisfacción con las prácticas y se observan mejoras en las actitudes y percepción de autoeficacia tras la experiencia. Este hecho se debe en gran medida a las interacciones sociales y a la comunicación con los tutores profesionales. No obstante, los estudiantes encontraron una baja relación entre su formación universitaria y las prácticas. En base a la literatura actual, coincidente con este estudio, se propone continuar investigando en la configuración identitaria profesional del estudiante a través de una mejor conexión universidad-mercado laboral.

**Palabras clave:** Prácticas externas; Identidad preprofesional; Educación Superior; Formación de la Identidad; Formación del Profesorado

**Abstract:** A placement is a learning space where the pre-professional identity of university students is configured, also it is here where their professionalisation begins. The main purpose of this study is to know the impact of internships or placement on the pre-professional identity of education students. The design of this research is quantitative quasi-experimental. An intra-subject correspondence was used to know the evolution of each participant through a pre-test and a post-test. A group discussion session was organised in order to analyse the process from a qualitative perspective. Descriptive, correlational and contrast statistical procedures by t-student test were carried out. Two instruments were designed and validated (Cronbach Alpha pre-test = 0.848, post-test = 0.930) and showed a medium level of construct suitability. 282 students from the degree course in Primary Education (n = 270) and the degree course in Pedagogy (n = 12) participated in this study. The results show that the placements helped to shape the pre-professional identity. The results highlighted a high satisfaction with the placement, also improvements in the attitudes and in the perceived self-efficacy were observed after the experience. Specifically, this fact is due to social interactions and the communication with the professional tutors. However, students found a poor connection between their academic training and their placement. Based on the current researches, coinciding with this study, it is proposed to continue researching in the pre-professional identity of the student through a better connection between university and the job world.

**Key words:** Placement; Pre-professional identity; Higher Education; Identity Formation; Teacher Training

## 1. Introducción

### 1.1 Justificación del estudio

Esta investigación tiene el objetivo prioritario de conocer el impacto de las prácticas externas universitarias en la configuración de la identidad preprofesional de los estudiantes. Se trata de un momento clave en los inicios profesionales del alumnado, lo que conlleva una potente repercusión en su trayectoria laboral futura (Jackson, 2016). Ante este escenario la Universidad, como exponente de formación superior, debe preparar a los estudiantes para responder a las actuales demandas sociales. Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y el Plan Bolonia se impulsó la creación de oportunidades de empleo de calidad y con ello una mejora del sistema socioeconómico europeo (Edvardsson y Gaio, 2010; Zabalza, 2011; Dapía y Fernández, 2016).

Para entender la transición entre la Universidad y el actual escenario de empleo es preciso ahondar en la perspectiva del estudiante (Then, Rankin y Ali, 2014; Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014). Su apreciación sobre la utilidad de las prácticas externas es uno de los elementos prioritarios para mejorar la inmersión al empleo mediante la creación de experiencias previas similares (Lawson, Çakmak, Gündüz y Busher, 2015). Este tipo de aprendizaje comienza a ser valorado por encima del desarrollado en el aula, lo cual se debe a la relación directa que supone para enfrentar retos actuales de diversa índole (Kessel y Kwakman, 2007; Zabalza, 2011). En este sentido, es la Universidad la que tiene en sus manos perfeccionar las oportunidades profesionales con una mejor y mayor conexión con las empresas (Cai, 2013). Éstas últimas presentan una serie de características como el componente social, generador de redes interrelacionadas de trabajo, las cuales poseen una importante repercusión en la experiencia de prácticas externas (Acedo, Azcona, Riaño y Ruiz, 2015). Del mismo modo, el estudiante encontrará valores y normas implícitas que caracterizan el contexto de acción y lo diferencian de otros escenarios, trascendiendo a la figura personal que comienza a desarrollar de sí mismo (Marcelo, 2009; Thompson, 2016).

Los futuros egresados son, en palabras de González, Martínez y González (2015, p.396), *el capital humano* desde la Universidad cuyo objetivo es actualmente lograr la reflexión e innovación en su práctica profesional. El aprendizaje continuo y su desarrollo extensible a todos los ámbitos son hoy día una prioridad para cualquier empleo, especialmente para el ámbito educativo (Qenani, McDougall y Sexton, 2014). Por este motivo, la identidad profesional que comienza a desarrollarse en periodo de formación universitaria se convierte en un eje sobre el que convergen las futuras decisiones profesionales.

### 1.2 Definición del problema de investigación

El informe elaborado por la ANECA (2009) mostró que los graduados universitarios manifestaban la desconexión que encontraban entre su formación académica recibida y las competencias profesionales que el mercado laboral demandaba a posteriori. Este hecho pone el énfasis en las oportunidades profesionales previas al momento de egreso, que otorgan experiencia y formación útiles para los estudiantes (González, Martínez y González, 2015; Chivas, Ramos y Moral, 2017). Estas premisas han desembocado en cambios profundos que implican a toda la comunidad educativa, y a largo plazo llevan al estudiante a elegir un futuro profesional orientado en gran medida gracias a sus experiencias formativas previas (Ventura, 2005; Young, 2010). Tal y como Llanes (2013) explica, es necesario conocer la relación que se establece entre el mercado laboral y la formación universitaria (...) ya que la transición laboral constituye uno de los procesos vitales más importantes en la configuración del joven adulto (2013, p.683).

Actualmente resulta importante abordar desde la investigación el impacto de las prácticas profesionales en la configuración identitaria del futuro educador. Se trata de dos campos de conocimiento que han sido explorados, aunque la conexión entre ambos no posee tanto desarrollo

científico. Marcelo (2009) precisó el concepto de identidad como la forma en la que se define la persona hacia sí misma y para los que la rodean. Este constructo no es algo estático en el tiempo, sino que reacciona y se modifica en base a los efectos que el entorno y las circunstancias provocan en la persona (Akkerman y Meijer, 2011). Bolívar, Fernández y Molina (2005, p.3) entienden la identidad como la imagen de sí mismo configurada paulatinamente por el reconocimiento *del otro*. Por tanto, y específicamente en el ámbito de la educación, la identidad profesional evoluciona y se encuentra en constante formación, siempre enmarcándola en un contexto específico.

La formación de este concepto cobra especial relevancia en los futuros docentes y educadores. Ellos son los profesionales que servirán como referente para la formación de la identidad de muchas otras personas. Por tanto, es propicio entender en esta investigación que la identidad que se configura va en consonancia con valores, creencias y demandas profesionales latentes en la actualidad, entre otros elementos (Pillen, Beijaard y Den-Brok, 2013). La formación de ese autoconcepto profesional es señalada en diferentes investigaciones por su repercusión en las decisiones futuras a nivel laboral (Aypay y Aypay, 2011), así como la actuación y el ambiente socializador en el que se encuadran las prácticas. En el contexto en el que situamos el estudio, la identidad de los estudiantes está todavía en proceso de construcción, además las prácticas suponen un primer acercamiento al mundo laboral; así, entendemos que se trata de una identidad *preprofesional* (Jackson, 2016 y 2017).

Por otro lado, la empleabilidad de los jóvenes graduados es el objetivo prioritario desde la creación del Plan Bolonia y el EEES. Surgió la configuración de créditos como sistema común que optimizaría la estructura del currículum universitario, llamando a mejorar la transferencia del conocimiento adquirido desde el grado al puesto de trabajo (Rodríguez-Esteban, 2013); para ello se estableció el término *competencia* como unidad de cualificación profesional (Edvardsson y Gaio, 2010; González, et al., 2015). Con esta dirección competencial actualmente se necesitan estrategias que resulten eficientes, concretas y que puedan servir a largo plazo para el propósito de empleabilidad (Freire y Salcines, 2010; Vilà y Aneas, 2013). Este objetivo trata de poner en valor la diversidad europea para incidir directamente en la creación de perfiles profesionales específicos, al mismo tiempo que la enseñanza universitaria se aborda desde la *competencia* (González et al., 2015).

A partir de la situación comentada a nivel internacional, una línea de investigación consolidada es el rol desempeñado por las prácticas como espacio de capacitación profesional. Sin embargo, los procesos de transferencia desde la formación de grado para la creación de una identidad preprofesional de los estudiantes presentan menos desarrollo a nivel científico (Pineda y Quesada, 2013).

Este estudio se lleva a cabo con la intención de profundizar en la contribución de las prácticas como espacio formativo que da lugar a cambios en las actitudes, la autoeficacia percibida en relación con competencias clave, y otros factores que ofrecen reflexionar y cuestionar la propia identidad (Rodríguez-Esteban, 2013; Lawson et al., 2015). Además, es cada vez más explorada la capacidad de las prácticas para tomar conciencia de cara a futuras demandas sociales (Aránega, 2014). De este modo, es necesario conocer la perspectiva de los estudiantes sobre su preparación de cara a las prácticas externas, así como indagar en sus vivencias hacia las herramientas y experiencias que las mismas instituciones les ofrecen (Thompson, 2016).



## 2. Antecedentes: revisión de la literatura

### 2.1 La Universidad ante el reto de empleabilidad

En España, con el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, se regularon las prácticas externas universitarias con el objetivo de aplicar y completar las habilidades y conocimientos interiorizados durante la formación previa de grado (MECD, 2011). Este propósito se guía con la intención de proporcionar, como ya veníamos revisando, oportunidades profesionales que facilitan la incorporación al mercado laboral de los futuros egresados. Desde este enfoque, se sitúa al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo como receptor, sino como actor para mejorar sus habilidades profesionales (Acedo et al., 2015). Un ejemplo de ellas es desarrollar una comprensión profunda de asuntos que afectan a nivel global a la población, abordable mediante la mejora de la autoeficacia y la madurez propias (Rodríguez-Esteban, 2013; Qenani, MacDougall y Sexton, 2014).

En este sentido, el marco de calificaciones común europeo volvió a situar a la Universidad como epicentro del conocimiento y su transferencia, de manera que las miradas se centrasen en una dimensión social de la formación (Rodríguez-Esteban, 2013). De igual modo, trataba de hacer prolongable el aprendizaje a toda la vida del futuro egresado; este concepto de *lifelong learning* sigue siendo hoy día una prioridad para la educación superior (González-Brito, 2007; Meeus, Cools y Placké, 2018). Pero si algo recoge la literatura sobre el proceso Bolonia es la urgencia que manifestó su creación en favor de la inserción laboral juvenil (Dapía y Fernández, 2016).

No obstante, la realidad comprende rápidos cambios a nivel social que demandan respuestas eficaces y flexibles ante posibles imprevistos (Comisión Europea, 2012). Es necesario capacitar a los estudiantes para dar forma a una sociedad abierta, que otorgue oportunidades equitativas de acceso al empleo. Knight et al., (2015) consideran que un enfoque colaborativo de aprendizaje posee el potencial suficiente para lograr que el futuro profesional del estudiante pueda desarrollarse con éxito. Para ello, debe generar un óptimo conocimiento del entorno en el que se sitúa su acción profesional y obtener así la capacidad de crear prácticas profesionales inclusivas (González-Ramírez y Barragán-Sánchez, 2005; Ventura, 2005).

### 2.2 Prácticas externas

La oportunidad de realizar un período de prácticas es avalada cada vez más desde diversas investigaciones recientes (Trede y McEwen, 2015; Silva et al., 2016; Ripamonti, Galuppo, Bruno, Ivaldi y Scaratti, 2018), posicionando a la Universidad como espacio idóneo ante esta premisa educativa. Las prácticas externas conforman un elemento facilitador en la transición desde la educación superior al mercado laboral por las similitudes que posee con la realidad profesional (De Jong, Van Tartwijk, Wubbels, Veldman y Verloop, 2013). Esta realidad, tal y como ya apuntaban Moulding, Stewart y Dunmeyer (2014) es la que chocará con la idealización e ideas previas del alumnado egresado sobre su profesión, de manera que en este contexto de prácticas se posibilita poner en marcha conocimientos y habilidades adquiridos previamente.

La OCDE recogía la necesidad de crear puentes que acogieran ambientes de trabajo con entornos formativos en la Universidad, que supusieran oportunidades de aprendizaje continuo (Ventura, 2005; Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka y Olkinuora, 2006). Del mismo modo, las propias empresas reclaman un aumento de experiencias de enseñanza-aprendizaje que simulen la realidad laboral que vendrá a posteriori y pongan en situación a los estudiantes (Matthew, Tylor y Ellis, 2012). El éxito de la acción profesional dependerá, en gran medida, del acuerdo entre políticas de empleo y empresarios (Trede y McEwen, 2015), por lo que es importante entender las creencias y conocimientos de las empresas sobre el bagaje de los estudiantes, así como sobre los resultados que



se generan desde la Universidad para proporcionar la conexión deseada (Cai, 2013). De este modo, se facilitaría la formación de perfiles profesionales que las empresas demandan (Llopis, 2017).

Wan, Yang, Cheng y Su (2013) trataron con su estudio encontrar una conexión positiva entre la satisfacción con las prácticas y el compromiso mostrado con la profesión tras completar la experiencia. Esta relación pone en valor que las prácticas pueden ser determinantes para las decisiones de los egresados sobre su futuro profesional (Llopis, 2017; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018). En esta misma línea, Chivas, Ramos y Moral (2017) ponen sobre la mesa la relevancia que las prácticas suponen para estudiantes de educación en los últimos cursos de grado, cuando el futuro laboral se encuentra próximo.

A partir del estudio de Bieda, Sela y Chazan (2015) consideramos que la oportunidad de prácticas es valorada más que el propio aprendizaje durante el grado universitario con respecto a la utilidad y al conocimiento real sobre la profesión. Esta percepción se debe a la prioridad que el estudiante otorga a aprender a desenvolverse como el futuro profesional al que aspira, por encima del mero aprendizaje de conocimientos y/o procedimientos (De Jong et al., 2013). Así, las prácticas son consideradas un facilitador que establece nexos entre la formación académica y el mundo laboral (Jackson, 2017). Son muchos los estudios (Wan et al., 2013; Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García, 2018) que otorgan luz a este planteamiento, sus conclusiones se orientan al enriquecimiento que, académicamente, supusieron las prácticas al conectar con la formación universitaria, así como el aumento de la empleabilidad al finalizar el periodo formativo.

### 2.2.1 Contexto de prácticas y dificultades

El entorno de prácticas es el eje sobre el que se articula la experiencia formativa. Vanthournout, Noyens, Gijbels, y Van den Bossche (2014) proponen en su estudio que existe relación entre el ambiente de prácticas y la motivación que desarrolla el estudiante durante su proceso de aprendizaje. La motivación intrínseca es abordada desde este escenario cuando el estudiante permanece comprometido y *engaged* a sus tareas debido a un control de sus emociones bajo presión y/o estrés, prefiriendo un esfuerzo sostenido y autónomo (Heikkilä y Lonkka, 2006). Tal y como apuntaban Kaldi y Xafakos (2017), si el estudiante muestra una motivación interna, autónoma y se percibe autoeficaz frente a retos, habrá un mayor compromiso y satisfacción con su trabajo; a posteriori esto puede traducirse en un aumento del *engagement* con su profesión (Colás-Bravo, González-Ramírez y Reyes-De Cózar 2015; López-Alonso et al., 2016).

Durante las prácticas suceden también contratiempos y dificultades que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, se espera que sea el estudiante quien pueda hacer frente a posibles imprevistos (Lawson et al., 2015). El estudio de Silva et al. (2016) señaló dificultades a que el alumnado enfrentó, tales como la desconexión entre teoría y práctica en la resolución de tareas. También destacaron un aprendizaje exclusivo de habilidades técnicas en lugar de un entendimiento más amplio sobre la organización o sistema en el que se encuadraban las prácticas. Kessels y Kwakman (2007) consideraron que otra dificultad latente es que el tutor profesional no siempre está cualificado para conseguir guiar el aprendizaje durante las prácticas de manera significativa para el estudiante. Zabalza (2011) y MECD (2011) ya apuntaba de igual forma a que, en parte, esto puede explicarse por la falta de cooperación entre Universidad y entornos laborales, a pesar de existir acuerdos en los programas curriculares desde hace décadas.

Finalmente, Trede y McEwen (2015) recogieron una dificultad encontrada por los participantes durante sus prácticas en relación con la imagen que proyectaban a la institución de acogida. En este sentido, a priori, siendo una primera experiencia profesional, no percibían tener las suficientes herramientas para solventar contratiempos, lo que era visible en la relación con su entorno. Además, este hecho les provocaba emitir rechazo a futuras tareas por la inseguridad que

habían sentido anteriormente. La falta de aplicabilidad de la formación de grado al terreno de prácticas es uno de los elementos más resaltados por los estudiantes. Esa desconexión es aún más evidente cuando el alumnado no sabe cómo enfrentar las situaciones que se presentan en prácticas, lo que le lleva a ser resolutivo y convertirse en autodidacta (Zabalza, 2011)

### 2.2.2 Actitudes y competencias en el escenario de prácticas

La competencia es otro de los ejes vertebrales del proceso formativo en prácticas ya mencionado. Sin embargo, para explicar la importancia de este elemento nos basaremos en el término *competencia profesional* que se ajusta más al propósito de este trabajo. Podemos definir que una persona competente a nivel profesional es aquella que puede adaptarse a las demandas sociales de empleo desde su perfil de capacidades y habilidades, implicándose y realizando actividades concretas y útiles para ese puesto de trabajo (Aránega, 2014).

Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014) concretaron que la organización y la planificación en el lugar de trabajo eran, junto a la capacidad de análisis y resolutivez, competencias que permitían un mayor nivel de autonomía frente a tareas laborales. En este mismo estudio los participantes, estudiantes del Grado en Educación Primaria, valoraban más las competencias instrumentales relacionadas con recursos y conocimientos hacia su praxis, hacia el dominio de las TIC, etc., por encima de competencias de otra categoría.

Bajo una visión común de Depaepe y König (2018), la competencia profesional engloba varias dimensiones, donde encontramos el conocimiento pedagógico y la percepción de autoeficacia. Estas dimensiones definen la competencia profesional por las repercusiones que generan en el éxito del futuro educador. González et al. (2015) abordaron el sistema de competencias propuesto por el EEES, y hallaron con su estudio que los estudiantes del Grado en Pedagogía subrayan competencias clave como la autonomía, el trabajo en grupos diversos o el concepto de *lifelong learning*. Resultados similares se extraen del estudio de Vilà y Aneas (2013), en el que el proceso reflexivo durante las prácticas proporcionó retroalimentación entre sus participantes sobre competencias transversales y específicas. Kessels y Kwakman (2007) también inciden en la preparación del estudiante en prácticas para convertirse en autodidacta y desarrollar así su propio conocimiento. Gutiérrez-Portlán, Román-García y Sánchez-Vera (2018) ya apuntaron a la competencia digital en estudiantes universitarios, en ocasiones bajo una percepción de sí mismos con respecto a esta área por debajo de lo esperado. Esta autopercepción podría ser explicada por las demandas tan exigentes a nivel tecnológico del espacio laboral actual, o bien por la falta de familiaridad con estos recursos.

Centrándonos en el concepto de autoeficacia, es definido desde diversas investigaciones (Qenani, MacDougall y Sexton, 2014; Kaldi y Xafakos, 2017) como la confianza que el sujeto percibe de sí mismo para realizar exitosamente una determinada tarea. Esta percepción implica capacidad o *aptitud* para afrontar determinados objetivos, así como para optimizar procesos. No obstante, en el caso que nos ocupa, para que uno mismo pueda afirmar que es eficaz frente a esos retos profesionales, existen factores influyentes en esa percepción, como son la experiencia formativa previa, o la relación establecida entre la satisfacción de la persona con la propia autoeficacia (Depaepe y König, 2018). Del mismo modo, Moulding et al. (2014) concluyeron que, durante experiencias formativas, un discurso basado en recomendaciones desde los logros y los puntos débiles del estudiante supone un aumento de su autoeficacia percibida.

Extrapolando estos hallazgos a nuestro contexto, podemos indagar en si la adquisición de conocimientos, previamente al momento de prácticas, provoca en el estudiante un aumento de la confianza en sí mismo para enfrentar las prácticas y poder aplicarlos (Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014). O si, por lo contrario, que el alumnado se sienta preparado y capaz de afrontar

retos profesionales dependerá de otros elementos que puedan influir durante las prácticas, en lugar de su exclusiva formación técnica y conceptual (Kleickmann et al., 2013), como por ejemplo el contexto y sus referentes profesionales.

Por otro lado, Depaepe y König (2018) proponen una formación motivacional que repercute en la mejora de la autoeficacia percibida. Kaldi y Xafakos (2017) apuntaron a la relevancia que poseen las relaciones sociales empáticas y afectivas, específicamente con los tutores profesionales. Esto ponía en relieve el aumento de su percepción de competencia, un aumento de su percepción de autoeficacia y la correspondiente generación de motivación intrínseca, hallazgos similares en la investigación de Vilà y Aneas (2013). De este modo, la intervención del estudiante en la institución de acogida también hace que ésta se beneficie, y le permite evaluar sus fortalezas y debilidades profesionales desde un enfoque que le mantiene *engaged* y estimulado (Wan et al., 2013; Colás et al., 2015).

La Academia de Educación Superior (2015) atribuyó a la futura empleabilidad de los graduados ciertas competencias que podían adquirirse a través de experiencias previas, tanto en las carreras universitarias como en las oportunidades de prácticas: competencia social (a nivel interpersonal) y comunicativa (a nivel intrapersonal), la capacidad de autogestión y autodeterminación, así como habilidades técnicas y transferibles en el contexto de trabajo. Estas son algunas de las ventajas principales que mueven al estudiante a realizar las prácticas con mayor motivación. De igual forma, encontrar un recibimiento apropiado por parte de la institución de acogida se traduce en un desarrollo, no sólo profesional, sino también personal a nivel de experiencias interactivas (Billet, 2009, en Matthew, Tylor y Ellis, 2012; Kleickmann et al., 2013).

Las prácticas son consideradas un proceso continuo de mejora de actitudes como la proactividad o la *responsabilidad sentida* (Pineda y Quesada, 2013). Silva et al. (2016) apuntan a que en este contexto específico se *acelera* el valor profesional del estudiante a través de la toma de decisiones en situaciones reales, mediante grupos de trabajo con los que poner en marcha las habilidades adquiridas con anterioridad. Se trata de relaciones sociales para la toma de decisiones que capacite al equipo a solucionar contratiempos o dificultades. Por tanto, si el individuo es acogido internamente comprenderá las responsabilidades pertinentes que acontecen a ese grupo humano con el que trabaja, y esto le ayudará a conocer la organización y los mecanismos internos del entorno de prácticas (Trede y McEwen, 2015). Así, el estudiante puede poner en marcha un desarrollo personal que se complementa gracias al desarrollo profesional *in* (Kessels y Kwakman, 2007).

Según la línea planteada con el trabajo de Trede y McEwen (2015), las prácticas suponen para el estudiante adentrarse en el descubrimiento de su rol profesional. Es decir, en qué perfil como trabajador se situaría a partir de las experiencias vividas en el contexto de prácticas. En este mismo estudio, los participantes explicaron que el trabajo realizado en las prácticas había tenido un impacto en la visión de sus futuras carreras profesionales. Por consiguiente, el potencial de este periodo formativo incide en la percepción del profesional al que aspirar a llegar a ser (Marcelo, 2009). Russ, Sherin y Gamoran (2016) concluyeron en su trabajo que las propias experiencias profesionales son las que atribuyen competencia profesional en sí mismas; esto quiere decir que la práctica y el perfeccionamiento de la acción profesional del futuro educador se logra mediante la realización de las prácticas, pues es el momento de poner en marcha conocimientos y habilidades ya interiorizados. Así, el practicum supone un visionario del desarrollo de experiencias laborales que inciden en la formación de una identidad preprofesional (Silva et al., 2016).

### 2.2.3 Enfoques de aprendizaje

Abordar los enfoques de aprendizaje que adopta el estudiante durante su vida académica en la Universidad se encuentra muy relacionado con conceptos revisados anteriormente (Heikkiläa y Lonkab, 2006). Existe una clasificación más reconocida en la literatura científica actual (Salvador y Osoro, 2013; Qenani, MacDougall y Sexton, 2014; Herrmann, Bager-Elsborg, y McCune, 2017): por un lado, un enfoque superficial donde los estudiantes se encuentran motivados por alicientes externos a ellos mismos, lo que implica ejercer un mínimo esfuerzo para resolver problemáticas. Esto les hace evitar reflexionar y limitarse a las mínimas exigencias del entorno sin buscar el sentido de la información recibida. Por otro lado, enfrentar experiencias formativas desde un enfoque de aprendizaje profundo sitúa al estudiante con una motivación hacia temas concretos. Éste buscará el significado de la información que recibe y que debe dar al mismo tiempo, involucrándose más allá del mínimo exigido. Desde este enfoque profundo el estudiante analiza críticamente las estrategias seguidas para relacionar nueva información con el conocimiento ya adquirido. Del mismo modo, tratará de aprovechar las oportunidades de aprendizaje que surjan en el contexto de prácticas y poner en valor el trabajo bien hecho (Vanthournout et al., 2014).

Se ha constatado (Rodríguez-Esteban, 2013) que el enfoque profundo de aprendizaje se construye gracias a experiencias de éxito y logro vividas previamente a las prácticas externas. Estas experiencias predecirán el nivel de autoeficacia percibida frente a tareas a desempeñar; del mismo modo, delimitarían las futuras decisiones del estudiante para encaminarse hacia una trayectoria profesional específica (Herrmann Bager-Elsborg y McCune, 2017). Bieda, Sela y Chazan (2015) se aproximaron a la repercusión que tiene para los estudiantes confrontar situaciones complejas desde diversos enfoques. En este sentido, observaron que su reacción ante estas circunstancias era muy diferente en el lugar de prácticas con respecto al aula universitaria.

Consideramos que las prácticas son un espacio social que proporciona oportunidades al estudiante para formar su propia identidad profesional con la adopción de un enfoque específico. De este modo, y siguiendo a Herrmann, Bager-Elsborg y McCune (2017), si el estudiante no logra sentirse satisfecho con el ambiente de trabajo, cómodo, desempeñando funciones que le lleven a sentirse útil para la institución, disminuirán las posibilidades de poder *engancharse* desde un enfoque profundo de aprendizaje. Por tanto, la participación activa y formar parte de la toma de decisiones son factores decisivos de cara a fomentar la proactividad desde un enfoque profundo (Rodríguez-Esteban, 2013).

### 2.2.4 Tutor profesional

El entorno, y cómo el estudiante se relacione con él, es fundamental de cara al calado formativo que pueden suponer las prácticas. Así, el acompañamiento de los tutores aumenta la motivación de los estudiantes por aprender y formar un rol profesional, y repercute en la calidad del desempeño profesional posterior del alumnado (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Kaldi y Xafakos, 2017).

La relación de tutorizar al estudiante en prácticas va más allá de la mera asignación de tareas, pues el papel que desempeña el tutor tiene implicaciones emocionales (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011). En este sentido, Silva et al. (2016) señalan que el mismo entusiasmo de los estudiantes en el contexto de prácticas genera una transferencia mayor de sus conocimientos cuando el contexto propicia su implicación. Kaldi y Xafakos (2017) y Acedo et al., (2015) recogen la existencia de una relación más estrecha y sentida que se produce entre el estudiante en prácticas y los tutores profesionales, dado que su apoyo y cooperación durante la experiencia son más cercanos al día a día. Esto conlleva que las mismas instituciones de acogida se esfuercen en atender las demandas formativas del estudiante a través del asesoramiento profesional del tutor (Wan et al., 2013).

Las investigaciones de los últimos años (Lawson et al. 2015; Meeus, Cools y Placklé, 2018), abordan la relevancia de una dirección guiada para los estudiantes en forma de consejos, supervisión, apoyo y comunicación, que permite enfrentar un proceso de aprendizaje con éxito en el lugar de trabajo simulado. Por el contrario, algunas de las razones por las que las prácticas pueden verse desvalorizadas desde la óptica del estudiante son un asesoramiento pobre, coartar su autonomía, o percibir falta de potencial de aprendizaje en las tareas propuestas (Kessels y Kwakman, 2007).

Los participantes en el estudio de Trede y McEwen (2015) señaló el enriquecimiento que supuso interactuar con los supervisores o tutores profesionales. Del mismo modo, Moulding, Stewart y Dunmeyer (2014) remarcan en su trabajo la importancia de un feedback de aquellos con más experiencia y responsabilidad hacia los que están en proceso de formación. De hecho, la oportunidad de establecer redes comunicativas empáticas, que refuercen la identidad preprofesional del alumnado, es un elemento potencial de las prácticas en el campo de la educación (Bieda, Sela, y Chazan, 2015). Los anteriores autores (Bieda, Sela y Chazan, 2015) consideraban que el rol del tutor profesional en muchas ocasiones es asumir las responsabilidades, novedosas y desafiantes, a las que se enfrentan los estudiantes en prácticas. Por este motivo, son considerados un referente profesional. Ante esto, Wan et al. (2013) reforzaron el argumento sobre el respeto y la confianza que supone, para el tutor, estrechar lazos profesionales y personales con sus estudiantes asignados.

En esta línea, Lawson et al. (2015) plantearon en su investigación las posibilidades que se abren al estudiante para reflexionar sobre su praxis. Este hecho se debe gracias a la intervención del mentor o tutor profesional. Llopis (2017) investigó el apoyo del tutor profesional basado en la reflexión y retroalimentación hacia el estudiante, propiciando una interacción real lejana a una mera relación colaborativa, y por ende más superficial. En este sentido, se trata de una actividad recíproca en la que el alumnado manifiesta intención de reflexionar y mejorar, del mismo modo que el tutor muestra interés y continuidad en su seguimiento.

### 2.3. Identidad preprofesional

Como comentábamos, las prácticas externas suponen parte del comienzo de la formación identitaria preprofesional. Yorke y Knight (2004) y Jackson (2016) abordaron elementos que dan forma a esa identidad, como son la responsabilidad crítica, una actitud de apertura a entender creencias y valores asociados a la profesión en particular, el desarrollo del ya mencionado aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), o una actitud participativa y reflexiva sobre la propia experiencia. Es un proceso que debe conjugar el lado personal y el lado profesional para convertirse en educador (Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004). Akkerman y Meijer (2011) en su trabajo expusieron que la identidad se forma en gran medida a través de las interacciones sociales. Toda aquella relación que para el sujeto sea significativa y le motive a actuar en una dirección determinada fortalecerá ese concepto identitario. Desde esta perspectiva, y atendiendo al contexto de prácticas, la identidad posee una naturaleza social, pues se configura y construye mediante interacciones y atribuciones que las personas nos reflejan sobre lo que nosotros proyectamos; en resumidas cuentas, sería una *transacción recíproca, objetiva y subjetiva* a la vez del *yo* profesional (Bolívar, Fernández y Molina, 2005, p.3).

La identidad profesional hace referencia a la imagen que socialmente es aceptada sobre el educador, pero, sobre todo, engloba las creencias de él mismo hacia lo que es importante en ese contexto laboral en el que se encuentra. Esto vendrá determinado por las experiencias vividas con anterioridad y el bagaje personal (Beijaard, Meijer, y Verloop, 2004). Las experiencias previas que han trascendido en la forma de actuar y pensar son elementos potentes en esta formación de la identidad. Los modelos de profesionales que hemos observado y con los que hemos empatizado



previamente a las prácticas son claves para entender la dirección hacia la que encaminar la propia carrera profesional. Se trata de creencias y relaciones establecidas previamente, experiencias que ayudan a aterrizar en el ámbito profesional y suponen una transferencia hacia el aprendizaje que será desarrollado a posteriori (Marcelo, 2009).

La incidencia de esta identidad en formación repercute directamente en elementos propios de la persona, como su motivación, su percepción de autoeficacia y su satisfacción con el trabajo (Marcelo, 2009). Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz (2014) apuntaron con su investigación a que las experiencias vividas previas al ejercicio profesional condicionan las actitudes y motivaciones de los egresados, e incluso moldean su personalidad. Las prácticas externas ofrecen al estudiante un escenario claro para entender las responsabilidades y expectativas que la profesión y la institución en sí misma manifiestan. En este sentido, una conciencia crítica, que empuje a la persona a participar en su entorno y a identificar fortalezas y debilidades personales, le ayudará a desarrollar oportunidades de éxito que configuren su identidad preprofesional (Jackson, 2017).

Según la Academia de Educación Superior (Higher Education Academy, 2015) la identidad profesional engloba capacidades, habilidades y atributos personales como la autorregulación, la autogestión del aprendizaje, o las habilidades técnicas y transferibles en un contexto de trabajo. De igual modo, destacamos los valores y principios personales, así como la capacidad de reflexión y resiliencia en un ambiente de trabajo. Sin embargo, Beijaard, Meijer, y Verloop (2004) consideran que la formación de la identidad docente implica elementos que van más allá de lo que pueda hacerse cargo la persona; es decir, no sólo hablamos de adoptar un rol profesional específico, sino que además entran en juego otros componentes que dependerán del contexto.

### **2.3.1 Entorno social y procesos reflexivos ante la identidad preprofesional**

El estudio de Jackson (2017) ha servido como referente actual para esta investigación por las similitudes que presentan en relación con los objetivos establecidos hacia la construcción de una identidad preprofesional. La autora indagó en las expectativas de los estudiantes hacia sus prácticas, si esperaban aprender y comprender las responsabilidades de la profesión que representaban. También si esperaban desarrollar la capacidad de autoevaluación crítica hacia su propia actuación, es decir, si esperaban y querían hallar unas prácticas reflexivas que les situase profesionalmente. Durante la segunda oportunidad que se otorgó a los participantes para conocer su valoración sobre las prácticas, el estudio indagó en conocer si esperaban reafirmar sus decisiones sobre una carrera profesional determinada, y si buscaban fortalecer actitudes, creencias y principios éticos y morales sobre la cultura que envolvía esas prácticas, ya fuesen escogidas o asignadas.

Esta investigación extrajo que los estudiantes habían sido conscientes tras las prácticas de la importancia de la toma de decisiones y la autonomía, así como lo fundamental de la reflexión para mejorar en un futuro. Pero, sobre todo, subrayaron el impacto de la dimensión social en la construcción de esa identidad, y cómo habían desarrollado un *engagement* pasivo, basado en la escucha activa y un *engagement* activo basado en la proactividad e implicación, constructos también analizados en otras investigaciones (Marcelo, 2009; Colás et al., 2015). Aypay y Aypay (2011) destacaron del mismo modo que la reflexión durante el desempeño profesional permite analizar, discutir y evaluar la propia acción, lo que posibilita favorecer la apertura al cambio constante y otorga mayor nivel de autonomía (Bolívar, Fernández y molina, 2006).

Akkerman y Meijer (2011) llegaron a la conclusión de que la identidad profesional está condicionada por las comunidades a las que la persona se mantiene *engaged*, pues éstas le otorgan participación y oportunidades para fortalecer el profesional al que aspira llegar a ser. En este

sentido, el micro contexto en el que se encuadran estas interacciones posee una repercusión en el macrocontexto: la institución de prácticas. Bolívar, Fernández y Molina (2005) consideraron en su investigación que las prácticas enmarcan tanto la identidad de uno mismo (una dimensión más personal), así como la identidad que se forma mediante las relaciones establecidas con los otros en ese contexto específico (dimensión social). En la línea de los anteriores autores, Llopis (2017) trabajó los procesos reflexivos en la práctica docente. Estos procesos también fueron objeto de estudio para Ripamonti et al. (2018), como antesala de la práctica profesional futura por lo que, si el proceso de reflexión no se enfoca hacia la mejora, carecerá de sentido para el desarrollo personal.

Murillo, Gallego-Domínguez y Marcelo (2017) abordaron, mediante procesos de reflexión, la identidad del profesorado principiante. Estos docentes se enfrentan a una escuela con las experiencias y conocimientos “a estrenar”, y que, tal y como afirman los autores, desconocen aspectos como las relaciones interpersonales que ocurren en ese nuevo contexto, así como las estructuras y la cultura predominantes. Algo muy similar ocurre al extrapolarlo a las prácticas externas, puesto que los estudiantes deberán permanecer durante tres meses en un lugar nuevo del que, a priori, desconocen su funcionamiento interno.

Pillen, Beijaard y Den-Brok (2013) señalaron que el comienzo de la formación de identidad pasa por etapas donde afrontar dificultades que también ayudan a ser el profesional al que uno aspira. En este caso, el apoyo que se recibe ante dichas problemáticas, o el conflicto interno que producen las expectativas y lo que finalmente encuentra, serán determinantes para alcanzar el éxito. En esta línea, Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz (2014) ahondaron en la importancia del respaldo institucional, así como el apoyo del equipo de trabajo y las relaciones a nivel intergrupales e intragrupo. Este apoyo ayuda a reducir las preocupaciones que puedan surgir en el momento de afrontar retos profesionales, e impulsan a la persona a interiorizar patrones referenciales de identidad para configurar la suya propia. Sin duda, el establecimiento de redes sociales es el elemento que más destacan las investigaciones recientes sobre la construcción y desarrollo de una identidad pre profesional (Jackson, 2017). Se trata de responder a la pregunta *¿quién quiero llegar a ser?*, mediante la coordinación, reflexión e interacción con otros puntos de vista y otros modelos profesionales.

### **3. Trabajo de campo**

#### **3.1 Contextualización del estudio**

Este trabajo se ha desarrollado en la Universidad de Sevilla, y más concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación con estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria y Grado en Pedagogía.

#### **3.2 Hipótesis y objetivos de la investigación**

La hipótesis que guía la investigación plantea que:

El programa de prácticas externas posee un potente impacto en la configuración o desarrollo inicial de la identidad preprofesional de los estudiantes gracias a la influencia del contexto en el que se insertan.

Tras la formulación de la hipótesis, se plantea el objetivo general de la investigación:

- Conocer el impacto de las prácticas externas en el desarrollo y configuración de la identidad preprofesional del alumnado de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Primaria.

A partir de este objetivo, se desglosan objetivos específicos:



1. Conocer la valoración que realizan los estudiantes de las prácticas externas como entorno de aprendizaje en base a su motivación y expectativas
2. Explorar la influencia del entorno de prácticas en los estudiantes sobre su percepción como profesionales
3. Explorar la relación del estudiante con su entorno de prácticas, concretamente con su tutor/a profesional, y su contribución a la formación de una identidad preprofesional
4. Analizar los cambios en las actitudes y percepción de autoeficacia del alumnado participante mediante la realización de las prácticas
5. Explorar la relación existente entre el sexo y otras variables de la investigación antes y después de las prácticas
6. Conocer el grado y fuente de satisfacción del alumnado con las prácticas externas

### **3.3 Metodología de la investigación**

En este apartado se desarrolla la fase de diseño del estudio, incluyendo la elección del método, la definición de la población y de los participantes.

#### **3.3.1 Diseño metodológico y técnica de recogida de información**

La selección de la metodología de nuestro estudio se ha hecho en base a los objetivos planteados.

Para ello, se recurrió a un diseño metodológico cuantitativo, cuasiexperimental, con un solo grupo de participantes que respondió a un pre-test y a un post-test.

Para poder desarrollar los objetivos planteados con anterioridad, se ha llevado a cabo un diseño intra-sujeto, donde se buscó comparar la información de cada participante consigo mismo, y no con el grupo, mediante un diseño descriptivo. Se diseñaron un cuestionario pre-test y un cuestionario post-test con el objetivo de profundizar en el impacto de las prácticas. Por otro lado, el interés por indagar y explorar el proceso de prácticas, así como las percepciones y vivencias de los participantes (Gill, Stewart, Treasure y Chadwick, 2008), exigió el uso de un procedimiento de recogida de datos que constituyese un mecanismo de profundización en aspectos destacables que derivan de las prácticas. Para ello se utilizó como procedimiento semiestructurado de recogida de información el grupo de discusión, concretamente a principios de abril. El grupo de discusión en esta investigación, tal y como indican Bolívar, Fernández y Molina (2006) trató de recoger información en un contexto en el que se daba un cara a cara; del mismo modo la información nació de la interacción entre los participantes, y en último lugar fue un encuentro programado con fines de investigación.

La información del grupo de discusión fue recogida mediante observación directa y anotaciones sobre interacciones, intervenciones, lenguaje no verbal, etc., con ello se grabó en voz la sesión para facilitar la transcripción y análisis a posteriori. El grupo de discusión se dividió en cinco dimensiones o secciones como ejes a tratar, que serán descritos en apartados posteriores. La última sección fue recopilada también en formato escrito antes de finalizar la sesión. La información recopilada sobre debilidades y fortalezas se estructuró a modo de reflexión, semejante a la técnica DAFO.

#### **3.3.2 Población y participantes**

Se definió primeramente el universo, representado en nuestro caso por los estudiantes matriculados en créditos prácticos de la Facultad de Ciencias de la Educación. La elección de los participantes se realizó mediante un muestreo incidental debido a un criterio esencialmente de accesibilidad a

los participantes. Esto llevó a considerar dos grupos participantes: Grado en Educación Primaria (270 estudiantes) y Grado en Pedagogía (12 estudiantes).

Durante las sesiones de formación previa a las prácticas (formación obligatoria de los estudiantes de Grado en Educación Primaria) se pidió su colaboración previamente al estudio para contar con su consentimiento a la hora de llevarlo a cabo. A los estudiantes de Grado en Pedagogía se pidió su participación personalmente en horas lectivas. El pre-test fue cumplimentado por un total de 266 estudiantes, de los cuales 257 corresponden al grado en Educación Primaria y 12 corresponden al grado en Pedagogía; en la distribución del post-test se recogieron 237 respuestas, de los cuales 12 son de estudiantes de Pedagogía y 225 corresponden a Educación Primaria.

Para las sesiones de grupos de discusión, gracias a la facilidad de acceso a los estudiantes de Pedagogía, y al ser reducido su número, teniendo en cuenta las características de este procedimiento (Then, Rankin y Ali, 2014), se contó con este grupo en un principio para la sesión. Se contactó con ellos mediante cita previa, a través de correo electrónico, y finalmente confirmaron asistencia 8 estudiantes de los 12 que habían sido participantes en el pre-test.

A continuación, se presentan las características que definen a los participantes. En la primera dimensión del instrumento cuestionario pre-test (véase ANEXO I), se recogió información sobre características que definían a los encuestados. Se presentan figuras de las variables *sexo*, *consideración como buenos estudiantes*, *nota media*, *satisfacción con la formación recibida durante el grado*, *campo profesional al que quiero dedicarme*, y *compromiso previo con las prácticas*.

En la figura 1 podemos observar que casi el 80% de los participantes fueron mujeres. En la figura 2, obtuvimos que más del 90% de los encuestados se consideran a sí mismos como buenos estudiantes. Tras esto, se solicitó una estimación de la nota media, que podemos visualizar en la figura 3.

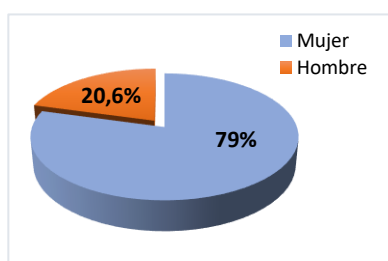


Figura 1. Sexo

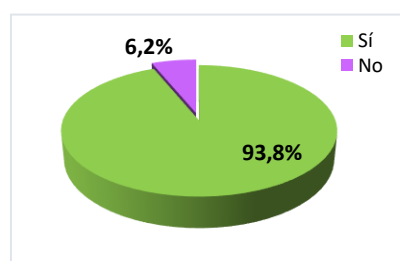


Figura 2. Consideración como buenos estudiantes

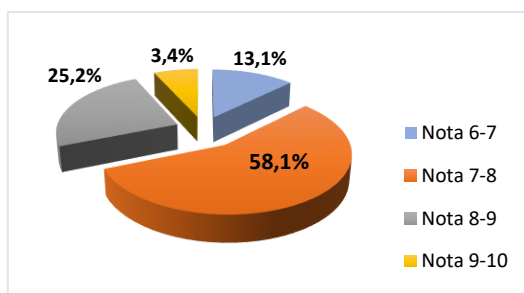


Figura 3. Calificación media

Como puede observarse en la figura 3, el tramo de nota media entre 7-8 es el que concentra un mayor porcentaje de respuesta, que unido al tramo 8-9, obtenemos un porcentaje acumulado del 83,3% entre el tramo de nota 7-9 sobre escala de 10 puntos.

Al preguntar por la *satisfacción con la formación recibida durante el grado* se utilizó una escala de respuesta tipo Likert, donde 1=muy negativa y 5=muy positiva. Se observa en la figura 4 un porcentaje acumulado del 90,3% en los valores medios de satisfacción. En la siguiente figura 5 observamos las diferentes opciones profesionales hacia las que se inclinan los participantes, casi un 40% hacia el ámbito de la docencia y educación en general, seguido del ámbito especialista en NEAE, y en tercer lugar la docencia en educación física o destinada al deporte junto a la docencia en inglés, que concentran un 27,8% del total.

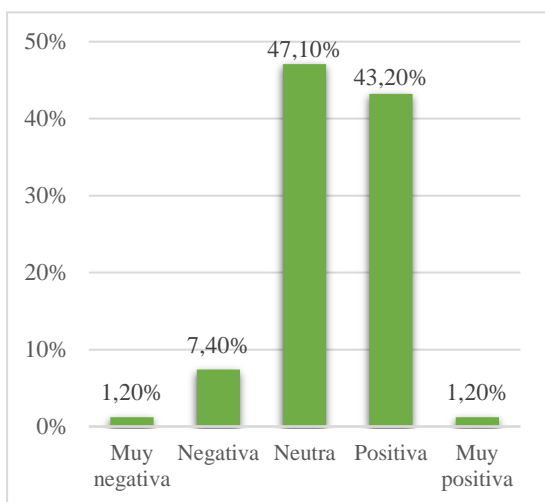


Figura 4. Satisfacción con la formación previa recibida

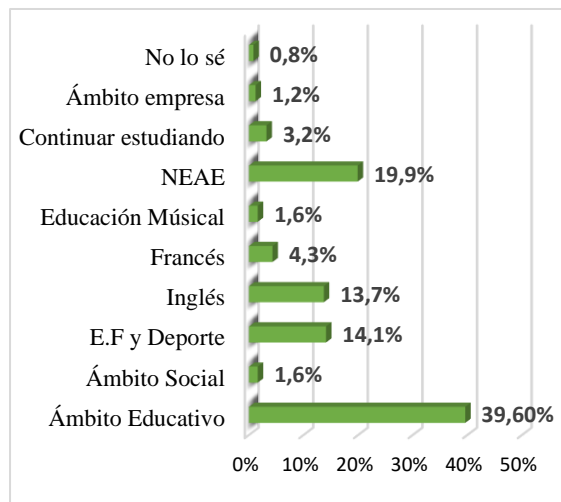


Figura 5. Campo profesional al que me dedicaría

Finalmente, el último ítem correspondiente a la caracterización de los participantes recogió el nivel de compromiso mostrado a priori con las prácticas, y en el post-test volvió a preguntarse por el nivel de compromiso que reconocían haber mostrado realmente. Estos datos se ven de manera más visual en la figura 6.

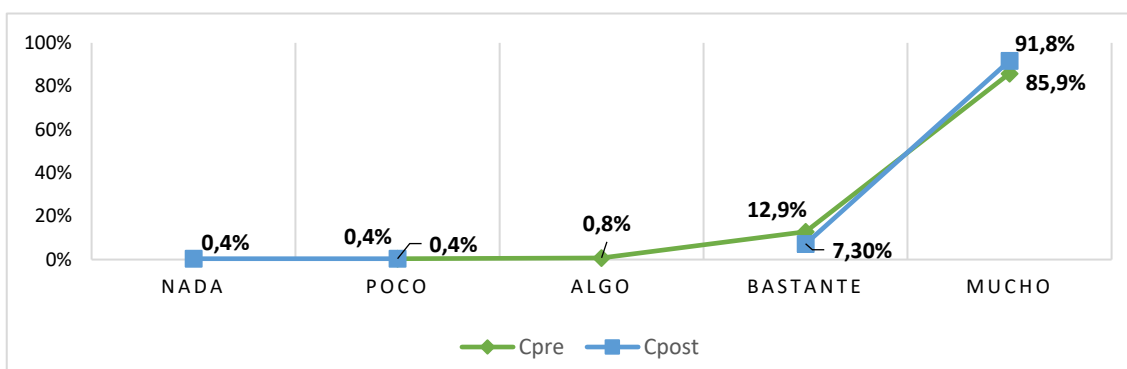


Figura 6. Porcentajes de Compromiso mostrado antes y durante las prácticas

### 3.3.3 Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos destinados a obtener datos cuantitativos han sido creado *ad hoc* para esta investigación. Se trata de dos cuestionarios: un pre-test y un post-test. Ambos fueron validados a través de un análisis exploratorio con la intención de conocer su nivel de adecuación a los constructos que trataba de medir; además se calculó el coeficiente de fiabilidad de Alpha de

Cronbach, así como el coeficiente de Omega de McDonald para comprobar su nivel de consistencia interna (véase tabla 2).

El cuestionario pre-test (véase ANEXO I) se divide en 4 dimensiones presentadas en la siguiente tabla 1:

**Tabla 1**

*Dimensiones del cuestionario pre-test*

	<b>Nombre de la dimensión</b>	<b>Escala de respuesta</b>	<b>ítems</b>
<b>Dimensión 1</b>	Datos de identificación	Diversa	1-7
<b>Dimensión 2</b>	Expectativas ante las prácticas	Tipo Likert (1=nada, 5=mucho)	8-14
<b>Dimensión 3</b>	Motivación previa a la experiencia	Tipo Likert (1=nada, 5=mucho)	15-23
<b>Dimensión 4</b>	Actitudes ante las prácticas	Escala +3 a -3, gradual	24-32
<b>Dimensión 5</b>	Soy autoeficaz en...	Tipo Likert (1=nada, 5=mucho)	33-40

En las dimensiones de escala de respuesta Likert del pre-test se dio la posibilidad al estudiante de sugerir aquello que considerase oportuno, por lo que existe una pregunta de respuesta abierta en las dimensiones 2, 3 y 5.

El post-test se divide en 8 dimensiones (véase ANEXO II), que se presentan a continuación en la tabla 2. Aquí también encontramos la opción de respuesta abierta en las dimensiones 3, 4, 5, 6 y 7:

**Tabla 2**

*Dimensiones del cuestionario post-test*

	<b>Nombre de la dimensión</b>	<b>Escala de respuesta</b>	<b>ítems</b>
<b>Dimensión 1</b>	Datos de identificación	Diversa	1-5
<b>Dimensión 2</b>	Actitudes mostradas durante las prácticas	Escala gradual +3 a -3	6-14
<b>Dimensión 3</b>	Percepción de autoeficacia durante las prácticas	Tipo Likert 1=nada y 5=mucho	15-22
<b>Dimensión 4</b>	Dificultades durante las prácticas	Respuesta dicotómica sí/no	23-35
<b>Dimensión 5</b>	Impacto formativo de mis prácticas	Tipo Likert, 1=nada y 5=mucho	36-42
<b>Dimensión 6</b>	Formación de mi identidad preprofesional	Tipo Likert 1=nada y 5=mucho	43-49
<b>Dimensión 7</b>	Mi satisfacción con...	Tipo Likert, 1=nada y 5=mucho	50-58
<b>Dimensión 8</b>	Valoración global	Tipo Likert 1=nada y 5=mucho	59-61

El procedimiento que recoge información durante el grupo de discusión respondió a un guion semiestructurado, destinado a una sesión de 120 min., recopilada mediante grabadora de voz. Los objetivos del grupo de discusión fueron:

1. Indagar en el enfoque de aprendizaje mostrado durante las prácticas
  - a) Conocer la valoración de los estudiantes sobre las prácticas como entorno de aprendizaje
  - b) Explorar competencias y actitudes más valoradas en prácticas desde la experiencia de los estudiantes
2. Profundizar en elementos que hayan contribuido a modelar una identidad preprofesional en los contextos de prácticas
  - a) Explorar la influencia del entorno de prácticas en la percepción del estudiante como profesional
  - b) Indagar en los referentes profesionales para el estudiante del contexto de prácticas

- c) Conocer la valoración de los estudiantes sobre el apoyo y el impacto emocional derivado de éste
3. Analizar el grado y fuente de satisfacción con las prácticas
4. Explorar fortalezas y debilidades durante la experiencia de prácticas (tanto de la institución de acogida como de los mismos estudiantes)

En la tabla 3 se expone la clasificación concreta de categorías y subcategorías del grupo de discusión, así como el número de veces que aparecen recogidas las subcategorías en el análisis.

**Tabla 3**  
*Categorías y subcategorías del grupo de discusión*

Categorías	Subcategorías	Códigos de subcategorías	Recuento de citas
<b>Enfoque de aprendizaje</b>	-Expectativas	EXP	13
	-Motivación alta	MOT AL	8
	-Motivación baja	MOT BA	4
	-Enriquecimiento	ENRI	9
	-Emprendimiento e iniciativa	EMPRINI	16
	-Autonomía	AUTONO	8
	-Predisposición	PRED	2
	-Competencia digital	COMDIG	4
	-Toma de decisiones	DECI	2
<b>Desarrollo de identidad preprofesional</b>	-Relaciones con el tutor/a	RELAC	7
	-Referentes profesionales	REFER	13
	-Apoyo recibido	APOYO	16
	-Retroalimentación/Feedback	RETROFEED	2
	-Autoestima	AUTOEST	3
	-Impacto emocional	IMPAMO	3
- Definición del profesional en prácticas	DEFI	8	
<b>Valor del grado en Pedagogía</b>	-Aplicabilidad de la formación en grado	APLI.UTI	3
	-Cosas a mejorar	MEJOR	7
	-Interiorización del contenido	INTERIO	3
<b>Enfrentar las prácticas</b>	-Importancia de elección	ELEG	4
	-Interés	INT	4
	-Objetivo aprendizaje	APREN	3
<b>Debilidades y fortalezas</b>	Fortalezas propias		
	-Habilidades comunicativas	COMUN	0
	-Predisposición	PREDIS	3
	-Resolutividad	RESO	0
	-Entusiasmo	ENTU	1
	-Autonomía	TOMIA	0
	-Empatía	PATI	0
	Fortalezas institucionales		
	-Interrelación	INTERR	1
	-Recursos útiles ofrecidos	RECUTIL	0
	-Contexto familiar	CONTEX	1
	-Innovación metodológica	NOV	1
	-Libertad hacia el alumnado en prácticas	LIB	0
	Debilidades propias		
	-Implicación emocional en exceso	IMPLI.EMO	3
	-Falta de experiencia	INEXP	1
	Debilidades institucionales		
	-Presión	PRESS	2
	-Pocos recursos tecnológicos	TIC	3
	-Desorganización	DESOR	3
-Desconocimiento de la figura del pedagogo/a	NOPE	7	
-Falta de comunicación	NOCO	10	

La categoría *Enfoque de aprendizaje* fue la primera a explorar, a partir de sus subcategorías obtuvimos información desde la perspectiva de los estudiantes sobre el tipo de enfoque para enfrentar la experiencia. Estas subcategorías se codificaron para obtener información dentro del discurso compartido y surgido de la interacción en la sesión. Las subcategorías que aparecen en la siguiente tabla 4 surgieron a través de la revisión de la literatura, donde hallamos que éstas eran elementos muy importantes que definían los enfoques de aprendizaje, profundo o superficial, con el que los participantes acudirían a las prácticas.

**Tabla 4**  
*Subcategorías y su definición de la categoría Enfoque de aprendizaje*

Subcategoría	Definición/Objetivo
<b>Expectativas</b>	Expectativas que manifestaron los estudiantes traían consigo previamente a las prácticas o aquello que esperaban encontrar, y lo que finalmente hallaron.
<b>Motivación Alta</b>	Elementos que habían generado una motivación elevada durante la experiencia o antes de ésta.
<b>Motivación Baja</b>	Elementos que habían generado una motivación menor, o qué podría haber hecho disminuir la motivación durante las prácticas.
<b>Enriquecimiento</b>	Elementos que enriquecían a los estudiantes, que generaban una mayor motivación y un enfoque profundo de enfrentamiento de las prácticas.
<b>Emprendimiento e iniciativa</b>	Oportunidades que los estudiantes desarrollaron como emprendedores, mostrando iniciativa, cuando las propuestas nacían de ellos mismos, y cómo les ayudaba a enfrentar sus prácticas.
<b>Autonomía</b>	Oportunidades de trabajo autónomo en el contexto de prácticas, el nivel de autonomía percibido de cara a diversas situaciones: colaboraciones, creación de material, dinámicas, talleres o cursos de formación.
<b>Predisposición</b>	Nivel de predisposición mostrado, así como elementos que propiciaron mayor o menor predisposición
<b>Competencia digital</b>	Oportunidades para demostrar valía personal en relación con las TIC en prácticas.
<b>Toma de decisiones</b>	Oportunidades para tomar sus propias decisiones a nivel profesional de cara a su aprendizaje.

Para la categoría *Desarrollo de la identidad preprofesional* se utilizaron las subcategorías que aparecen en la tabla 5. Éstas fueron integradas como objeto de análisis debido a que la formación identitaria de las participantes se vería en auge de desarrollo y construcción durante las prácticas. Esto, unido a la revisión del estado de la cuestión que se hizo en anteriores apartados, nos llevaron a crear las siguientes subcategorías, relacionadas con el componente interacción. Las subcategorías expuestas a continuación surgieron a través de dicha revisión de la literatura, intentando siempre dar margen de contenido para no desechar cualquier información pertinente en torno a la identidad preprofesional.

**Tabla 5**

*Subcategorías y definición de categoría Desarrollo Identidad Preprofesional*

<b>Subcategoría</b>	<b>Definición/Objetivo</b>
<b>Relaciones profesionales</b>	Importancia otorgada por los estudiantes a las relaciones establecidas con los tutores profesionales, a la relevancia y la repercusión que habían supuesto para reflexionar sobre el profesional al que aspiraban.
<b>Referentes profesionales</b>	Descripción o identificación de referentes profesionales que el estudiante encontró y con los que se identificó.
<b>Apoyo recibido</b>	Apoyo, de la institución de prácticas y sus componentes, percibido por los estudiantes.
<b>Retroalimentación-Feedback</b>	Impacto o importancia atribuida a la retroalimentación y feedback recibidos en la institución de acogida, y cómo había repercutido en el profesional con el que se identificaba el estudiante.
<b>Autoestima</b>	Impacto de la experiencia en la autoestima y estabilidad emocional del estudiante.
<b>Impacto emocional</b>	Impacto emocional que suponía la experiencia de cara a la formación de una identidad preprofesional.
<b>Descripción/Definición del profesional representado en prácticas</b>	Oportunidades para definir o describir al profesional de la institución de acogida, así como qué elementos forman una imagen más clara de ese profesional.

Para la categoría *Valor del Grado en Pedagogía* se utilizaron las subcategorías que aparecen en la tabla 6 debido al papel fundamental que supone la formación recibida hasta el momento previo a las prácticas.

**Tabla 6**

*Subcategorías y definición de categoría Valor del Grado en Pedagogía*

<b>Subcategoría</b>	<b>Definición/Objetivo</b>
<b>Aplicabilidad de la formación de grado</b>	Nivel de aplicabilidad de la formación de grado percibida por los estudiantes de cara a las prácticas.
<b>Cosas que mejorar del grado</b>	Aspectos del grado que deberían mejorarse para favorecer a los próximos estudiantes que acudiesen a las prácticas externas.
<b>Interiorización de lo recibido durante el grado</b>	Impacto o calado formativo del grado en su día a día como profesionales en prácticas.

Para la categoría *Enfrentar las prácticas* se utilizaron las subcategorías que aparecen en la tabla 7. Estas subcategorías fueron seleccionadas por su incidencia y utilidad para entender cómo enfrentan internamente los participantes las prácticas y cómo valoran la experiencia como oportunidad de aprendizaje.

**Tabla 7**

*Subcategorías y definición de categoría Enfrentar las prácticas*

<b>Subcategoría</b>	<b>Definición/Objetivo</b>
<b>Importancia de elección</b>	Diferencias en la forma de enfrentar las prácticas habiendo elegido la institución o habiendo sido asignada, u otros motivos condicionantes.
<b>Interés mostrado</b>	Estrategia de afrontamiento mostrando interés a la hora de elegir las prácticas o de posicionarse con respecto a ellas.
<b>Aprendizaje como objetivo</b>	Actitud de aprendizaje, si los participantes pondrían en valor que tanto las cosas buenas como las malas han servido para nutrirse profesionalmente.



Para el último objetivo del grupo de discusión se planteó una actividad semejante a la técnica DAFO mediante la cual, al finalizar, las estudiantes dedicarían un momento a exponer por escrito debilidades y fortalezas que encontraron tanto en la institución de acogida como en sí mismas (véase en la siguiente tabla 8 las características que más señalaron y que fueron recogidas como subcategorías). Esta información aportada también se localizó en el análisis cualitativo de la categoría *Fortalezas y Debilidades*, de modo que se enlazó con las correspondientes subcategorías planteadas al inicio.

**Tabla 8**  
*Subcategorías y definición de categoría Fortalezas y Debilidades*

Subcategoría	Definición/Objetivos
<b>Fortalezas de los estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Habilidades comunicativas: la facilidad de escucha activa y la importancia de comunicarse adecuadamente en el contexto.</li> <li>-Entusiasmo mostrado como motor para el aprovechamiento de la experiencia.</li> <li>-Actitud de predisposición mostrada durante la experiencia y en circunstancias diversas.</li> <li>-Resolutividad e iniciativa a la hora de resolver problemáticas o solventar contratiempos.</li> <li>-Toma de decisiones, dar el primer paso o tomar determinaciones en situaciones contextualizadas.</li> </ul>
<b>Debilidades de los estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Excesiva implicación emocional que preocupó a las estudiantes ante la reacción de los contextos de prácticas.</li> <li>-Inexperiencia o falta de recursos y conocimientos para desenvolverse en esas situaciones novedosas.</li> </ul>
<b>Fortalezas de la institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contexto familiar, la familiaridad de la institución como punto fuerte desde la perspectiva de los estudiantes.</li> <li>-Interrelaciones en forma de interacciones e intercambio de ideas durante la estancia de prácticas.</li> <li>-Libertad de actuación que se dio a los estudiantes para que pudieran desarrollar tareas profesionales.</li> <li>-Recursos útiles que los estudiantes hallaron en ese contexto.</li> <li>-Recursos tecnológicos y su disponibilidad.</li> </ul>
<b>Debilidades de la institución</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desorganización interna de la institución y externa de cara a la formación de los participantes.</li> <li>-Falta de comunicación, inexistencia de interés y comunicación entre tutores y figuras de referencia con respecto a los estudiantes.</li> <li>-Falta de conocimiento de la figura del pedagogo/a, insuficiente concienciación sobre las tareas o funciones propias del pedagogo/a en una institución de prácticas.</li> <li>-Presión, situaciones que presionaron a los estudiantes por diversas circunstancias o por el contexto en sí mismo.</li> </ul>

### 3.3.4 Procesos de recogida de la información

El proceso de recogida de información partió de los instrumentos creados.

El pre-test se destinó al momento previo al comienzo de prácticas, de manera que en el mes de enero acudimos a diferentes aulas (previa consulta del horario de clases de la facultad para los grados más accesibles y con mayor grosso de estudiantes), donde encontramos el Grado en Pedagogía, concretamente de 3º curso. Se distribuyó el cuestionario en papel a aquellos estudiantes que se prestaron a colaborar, posteriormente a informales del objetivo del estudio y asegurando su confidencialidad. Asimismo, se informó que, al ser una colaboración totalmente

voluntaria y anónima, podían conocer los resultados del estudio una vez este finalizase en torno a julio. A los estudiantes del Grado en Educación Primaria, teniendo en cuenta que se trataba de un grupo bastante numeroso dividido en subgrupos de clase, se pidió su colaboración durante las sesiones de formación previa a las prácticas de 3º curso, también a finales de enero. El cuestionario se distribuyó de igual forma que ocurrió con el otro grado encuestado.

El post-test se distribuyó de la misma forma que el pre-test, pero una vez que las prácticas finalizaron a finales de abril (para Pedagogía) y a principios de mayo (para Educación Primaria). En el caso de Pedagogía, la distribución del cuestionario se realizó aprovechando la reunión con todos los participantes que se realizó como revisión de sus prácticas con su tutora académica, quién posibilitó que pudiera distribuirse dicho documento al finalizar la sesión; en el caso de Primaria, se aprovecharon las sesiones de formación posterior a las prácticas para distribuir el cuestionario tal y como ocurrió con el pre-test.

Para el grupo de discusión, se concertó reunión conjunta con los estudiantes de Pedagogía. De acuerdo con varias fechas planteadas, mediante correo electrónico, la fecha del 5 de abril fue la seleccionada, cuando ya llevaban los estudiantes un cierto periodo de tiempo dentro de las instituciones. La sesión duró 122 min., fue recogida en grabación de voz mediante un dispositivo móvil para su posterior transcripción. La sesión se realizó con 8 estudiantes, de un total de 12 estudiantes del Grado en Pedagogía que participó en esta investigación. Hubo un total de 6 instituciones diferentes donde se situaron las 8 estudiantes participantes en el grupo.

**Tabla 9**

*Instituciones de prácticas del Grado en Pedagogía*

Tipo de institución	Nº de estudiantes
Centro educativo público (asignado por petición)	2 alumnas
Centro educativo privado (asignado por petición)	2 alumnas
Gabinete psicopedagógico (asignado por petición)	1 alumna
Residencia de ancianos (asignado)	1 alumna
Centro de estancia diurna para mayores (asignado por petición)	1 alumna
Empresa de trabajo temporal (por convenio propio)	1 alumno

#### **4. Análisis de los resultados**

A continuación, se presenta el procedimiento llevado a cabo para el análisis de datos tras la recogida de éstos. En primer lugar, se expone la fiabilidad y validez de los cuestionarios. Seguidamente se presenta el análisis e interpretación descriptiva de los datos obtenidos con los cuestionarios. Finalmente, se presentan los análisis e interpretación de la sesión de grupo de discusión.

##### **4.1 Técnicas de análisis de datos**

Tras la recogida de datos, se dio paso al procesamiento de información a través del análisis y tratamiento estadístico de ésta, para poder así responder a los objetivos marcados desde un primer momento. Las técnicas estadísticas nos posibilitaron realizar inferencias para llegar así a conclusiones mediante reducción y/o síntesis de la información (Colás, Buendía y Hernández, 2009). El análisis cualitativo de las interacciones en los grupos de discusión nos permitió profundizar en aspectos esenciales de este trabajo que hubieran sido excluidos o reducidos con el análisis estadístico cuantitativo (Hwang, 2007).

Para el análisis de datos a nivel descriptivo se utilizó el programa estadístico informático SPSS 24 (versión 24). En primer lugar, se calculó la fiabilidad y validez de ambos cuestionarios, y a continuación se llevó a cabo la técnica de análisis estadístico. A través del análisis descriptivo, se codificaron las respuestas en frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media) y medidas de dispersión (desviación típica). Se llevó a cabo un análisis correlacional bivariado, así como un análisis de contraste t de Student.

Para el análisis de los grupos de discusión se utilizó el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti (versión 7), con el que se codificaron las interacciones y discurso recogidos. Tras la codificación de la información y su correspondiente categorización, se generaron interpretaciones y conclusiones sobre las prácticas externas desde la visión de los estudiantes de Pedagogía.

## 4.2 Presentación de resultados

### 4.2.1 Análisis de la fiabilidad y validez de los cuestionarios

El cálculo de la fiabilidad del instrumento nos aseguraría que es consistente en sí mismo, de manera que, al emplearse en repetidas ocasiones, en diferentes investigaciones, los resultados serían similares. Para el cálculo estadístico de este componente se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, que mide el nivel de concordancia existente entre los ítems. De este modo, cuanto más cercano a la unidad se encuentre el coeficiente, aproximadamente entre 0,6 y 0,8 (Colás, Buendía y Hernández, 2009) consideraríamos que lo que el instrumento mide es fiable. Tras ello, se calculó el coeficiente de W de McDonald con la intención de aportar otra perspectiva a los datos obtenidos con Alpha de Cronbach. Para W de McDonald se utilizó una hoja de cálculo Excel configurada para dicho propósito.

Por otro lado, la validez del instrumento indica que éste mide lo que se estimó que debía medir. Se utilizó la técnica de análisis factorial exploratorio (AFE) a través del programa SPSS para conocer si el instrumento era válido.

#### 4.2.1.1 Análisis de la fiabilidad

A continuación, en la tabla 10 se presentan los coeficientes de fiabilidad de Alpha de Cronbach y de W de McDonald, tanto del pre-test como del post-test. Con ellos conocimos el nivel de consistencia interna de los instrumentos diseñados.

**Tabla 10**

*Fiabilidad de los cuestionarios mediante Alpha de Cronbach y W de McDonald*

<i>Dimensiones</i>	<b>Alpha de Cronbach</b>		<b>W de McDonald</b>	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Expectativas	,747		,792	
Motivación	,662		,917	
Actitudes	,838	,879	,903	,910
P. Autoeficacia	,709	,718	,813	,752
Dificultades		,740		,898
Impacto		,700		,837
Formación identidad		,828		,713
Satisfacción		,767		,803
Valoración global		,638		,446
<b>TOTAL</b>	<b>,848</b>	<b>,930</b>	<b>,924</b>	<b>,978</b>

#### 4.2.1.2 Análisis de la validez

Para conocer la adecuación a los constructos que subyacían los cuestionarios, se realizó un análisis exploratorio como técnica de análisis multivariante.

Se llevó a cabo la prueba de KMO y Prueba de Barlett para conocer tanto el nivel de relación entre las variables de estudio como el grado de aplicabilidad del análisis factorial exploratorio. Si el coeficiente de KMO se encuentra entre 0,8 y 1, la relación de las variables se consideraría alta (Kaiser, 1974). A su vez, la H0 que planteamos asumía un nivel de confianza del 95%, es decir, si el nivel de  $p$  es igual o menor a 0.05 se procedería a realizar el análisis factorial. A través de la prueba se obtuvo para el pre-test un coeficiente de KMO de 0,831, lo que se traduce por un alto nivel de relación entre las variables, y un nivel de  $p=0,000$ . Esto nos permitió continuar con el análisis exploratorio global del cuestionario. Para el post-test, la prueba de KMO derivó en un coeficiente de 0,902 y un valor  $p=0,000$ , de nuevo alta relación entre las variables de estudio permitiendo además llevar a cabo el AFE. Se realizó también un análisis pormenorizado de las dimensiones que constituían cada cuestionario para obtener una perspectiva más específica de la adecuación de los ítems en sus dimensiones; no obstante, no se consideró necesario incluir dichos análisis individuales al obtener una visión general mediante el AFE global de cada instrumento.

##### 4.2.1.2.1 Validez del pre-test

A continuación, se expone la tabla 11 donde se muestran los porcentajes de varianza explicada en la extracción de componentes explicativos del cuestionario pre-test. Observamos que el porcentaje acumulado de varianza entre los cuatro componentes extraídos es de 44,265%.

**Tabla 11**

*Varianza total explicada pre-test*

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	6,670	22,234	22,234	6,670	22,234	22,234
2	2,906	9,688	31,922	2,906	9,688	31,922
3	2,083	6,944	38,866	2,083	6,944	38,866
4	1,620	5,399	44,265	1,620	5,399	44,265

Al considerar que las dimensiones del cuestionario trataban de medir elementos o constructos diferenciados entre sí, se optó por utilizar una rotación ortogonal Varimax. Una vez realizada, y con miras a obtener resultados desde otra perspectiva, se realizó una rotación Equamax, con la que obtener más información sobre la correspondencia o ajuste de los ítems en cada dimensión.

Como se observa en la siguiente tabla 12 de extracción de componentes principales rotados, se ha separado con una línea de grosor mayor cada una de las 4 dimensiones que componen el cuestionario (sin contar con la dimensión de datos de identificación, cuyo fin era caracterizar a los participantes y se ha excluido del análisis). En esta tabla observamos un fenómeno común en algunos ítems: se da un desajuste en ellos, teniendo en cuenta que son mejor explicados desde otra dimensión para la que originariamente no se habían diseñado.

En primer lugar, observamos que el 1º componente obtenido del análisis es el más idóneo para explicar la primera dimensión, sobre *expectativas*, con valores superiores a 0,55.

Los ítems pertenecientes a la dimensión *motivación* se distribuyen entre el 1º y el 4º componente. Esto se explica porque, claramente, los ítems que fueron diseñados como

indicadores de motivación interna se posicionan en el 1º componente, mientras que los ítems formulados como indicadores de motivación externa se encuentran en el 4º componente. A pesar de que los valores no son demasiado elevados, teniendo como referencia una relación a partir de 0,3 (Colás, Buendía y Hernández, 2009), la diferenciación surgida con el análisis factorial confirma la construcción de la dimensión. Para futuras modificaciones se propondría el afinamiento de esos ítems. Además, se da relación directa entre los ítems de motivación interna con los ítems de la anterior dimensión sobre *expectativas*, otro aspecto para tener en cuenta en posteriores mejoras.

Con respecto a la tercera dimensión, *actitudes*, el 2º componente se asocia con todos los ítems que pertenecen a ella cuyo nivel de ajuste es superior a 0,4.

Finalmente, la cuarta y última dimensión del pre-test es explicada a través del 3º componente extraído.

**Tabla 12**

*Componentes extraídos de la rotación Equamax 1*

	Componente			
	1	2	3	4
8. Expectativa: Utilidad para el futuro laboral	,670			
9. Expectativa: Conectar formación previa con las exigencias en prácticas	,542			
10. Expectativa: Reflexión sobre el profesional que aspiro	,553			
11. Expectativa: Aprender cosas nuevas	,670			
12. Expectativa: Oportunidades para situarme y actuar como el profesional que busco	,615			
13. Expectativa: Afianzar seguridad y autoestima	,684			
15. Como un reto personal	,549			
16. Como un mero trámite académico				,641
17. Como una oportunidad para formarme como el profesional que quiero	,628			
18. Como un medio de reconocimiento social				,699
19. Con entusiasmo; ser parte de algo nuevo me motiva	,598			
20. Para conseguir la máxima calificación				,715
21. Por el gusto de aprender	,494			
22. Como un lugar para demostrar mi valía personal y profesional	,483			
24. Irresponsabilidad-Responsabilidad		,614		
25. Rigidez, intransigencia-Flexibilidad		,562		
26. Resistencia-Apertura		,452		
27. Escucha no atenta, desconectada-Escucha activa, empática		,792		
28. Justificar/negar errores-Reconocer errores		,617		
29. Pasiva-Activa		,805		
30. Negativa-Positiva		,648		
31. Reactividad-Proactividad		,417		
32. Desentendida-Comprometida		,775		
33. Adaptarme a situaciones diversas			,575	
34. Planificar y organizar mi trabajo			,460	
35. Crear relaciones sociales empáticas			,531	
36. Competencia digital			,440	
37. Resolución de problemas			,787	
38. Tomar decisiones			,688	
39. Realizar tareas autónomamente			,643	

#### 4.2.1.2.2 Validez del post-test

A continuación, se expone la tabla 13 donde se observa el porcentaje de varianza acumulada en la extracción de componentes o factores explicativos del cuestionario post-test. En el primer procedimiento de AFE se obtuvieron 9 componentes, por lo que se decidió forzar la extracción a 7 componentes, que agruparían los ítems de las 7 dimensiones del cuestionario de manera más clara. Observamos que el primer componente extraído supone más del 25% del total de la varianza. Al mismo tiempo, encontramos un porcentaje acumulado de varianza de casi el 50% entre los cinco primeros componentes extraídos.

**Tabla 13**

*Varianza Total explicada post-test*

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumulado
1	13,786	27,031	27,031	13,786	27,031	27,031
2	4,207	8,249	35,280	4,207	8,249	35,280
3	2,975	5,833	41,113	2,975	5,833	41,113
4	2,287	4,485	45,597	2,287	4,485	45,597
5	1,821	3,571	49,168	1,821	3,571	49,168
6	1,663	3,260	52,429	1,663	3,260	52,429
7	1,486	2,914	55,342	1,486	2,914	55,342

Volvió a recurrirse a la rotación factorial Equamax, tratando de indagar en las posibles relaciones entre los ítems y las dimensiones del cuestionario.

Como se observa en la siguiente tabla 14 de extracción de componentes principales rotados, se han separado con una línea de grosor mayor cada una de las 7 dimensiones que componen el cuestionario (sin contar con la dimensión de datos de identificación). En esta tabla observamos un desajuste en determinados ítems. Esto ocurre porque, como sucedió en el pre-test, existen ítems que son mejor explicados desde otra dimensión para la que originariamente no se habían diseñado.

En primer lugar, observamos que el 1º componente obtenido del análisis es el más idóneo para explicar la dimensión *actitudes*, con valores superiores a 0,5.

Los ítems correspondientes a la segunda dimensión sobre *autoeficacia* percibida son descritos a partir del 4º componente esencialmente. El 4º componente engloba ítems sobre capacidades de acción y gestión que guardan relación entre sí como competencias; se observa en los ítems 17 y 18 su adecuación en componentes diferentes, es decir, estamos nuevamente ante una formulación que no se relaciona con capacidades o competencias más claramente identificadas en esta dimensión.

Con respecto a la tercera dimensión sobre *dificultades* en prácticas, el 3º y el 6º componentes explican la gran mayoría de sus ítems. Se agrupan en el 3º componente ítems con valores superiores a 0,7; se trata de elementos contextuales que agravaron la experiencia, como la desorganización y falta de comunicación.

La cuarta dimensión sobre *impacto formativo de las prácticas* es explicada a través del 3º y el 7º componente. En el 3º se agrupan ítems que hacen referencia a la conexión prácticas-mundo profesional, mientras que los ítems localizados en el 7º componente tratan sobre la formación de grado. Todos los ítems alcanzan un nivel de relación superior a 0,5.

Los ítems correspondientes a la quinta dimensión sobre *identidad pre-profesional* se agrupan en el 2º componente. Como se observa, a partir de este análisis identificamos relación

en los ítems de la 4ª dimensión y de la 5ª dimensión del post-test. Por tanto, para una futura mejora del cuestionario, podría plantearse la unión de ambas dimensiones en una.

La sexta dimensión sobre *satisfacción* distribuye sus ítems en el 4º y el 5º componente, aislando al ítem 53 en el 6º componente.

Finalmente, la última dimensión de *valoración global* se agrupa en torno a los dos primeros componentes.

**Tabla 14**

*Componentes extraídos de la rotación Equamax 2*

	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
6. Irresponsabilidad-Responsabilidad	,794						
7. Rigidez, intransigencia-Flexibilidad	,618						
8. Resistencia-Apertura	,538						
9. Escucha no atenta, desconectada- Escucha activa, empática	,792						
10. Justificar/negar errores-Reconocer errores	,585						
11. Pasiva-Activa	,586						
12. Negativa-Positiva	,696						
13. Reactividad-Proactividad	,503						
14. Desentendida-Comprometida	,747						
15. Me adapté a situaciones diversas				,428			
16. Planifiqué y organicé mi trabajo				,584			
17. Creé relaciones sociales empáticas					,461		
18. Mostré competencia digital							,428
19. Mostré resolutiveidad de problemas				,549			
20. Tomé decisiones				,635			
21. Realicé tareas autónomamente				,558			
23. Insuficientes recursos técnicos y procedimentales			,674				
24. Insuficientes recursos materiales			,572				
25. Inexistencia o escaso apoyo institución			,839				
26. Inexistencia o escaso apoyo tutor académico			,568				
27. Inexistencia o escaso apoyo tutor profesional			,799				
28. Falta de comunicación entorno			,709				
29. Desorganización de mis tareas			,803				
30. Dificultades contextuales (relaciones, problemas estructurales del entorno)			,732				
31. Conflicto de valores						,686	
32. Inexistencia o escasa escucha hacia iniciativas propias						,647	
33. Falta de tiempo					,437		
34. Desconocimiento de la figura del pedagogo/a						,249	
36. Prácticas útiles para preparación mercado		,600					
37. He aprendido herramientas profesionales para mi futuro		,596					
38. Me han servido para conocer mi preparación profesional		,675					
39. He conectado la formación recibida con mi futura profesión							,774



	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
40. He utilizado herramientas y competencias adquiridas en grado							,759
41. Me han resultado más útiles que el grado como profesionalización		,665					
43. Útiles para definir el profesional que quiero		,695					
44. He encontrado referentes profesionales a los que me gustaría parecerme		,526					
45. Relaciones con mi entorno y tutor me permiten conocer la profesión		,530					
46. Me han dado oportunidades de reflexión sobre el profesional al que aspiro		,518					
47. Me han dado seguridad y autoestima		,553					
48. Conozco mejor mis fortalezas y debilidades profesionales		,416					
50. Satisfacción con ambiente de trabajo					,586		
51. Satisfacción con haber asumido retos				,473			
52. Satisfacción con competencia ante retos y problemas				,621			
53. Satisfacción con apoyo del tutor profesional						,592	
54. Satisfacción con apoyo del tutor académico					,532		
55. Feedback y recomendaciones					,652		
56. Satisfacción con haber sido de utilidad					,625		
57. Satisfacción con haber enfrentado las prácticas como espacio de profesionalización					,569		
59. Satisfacción general		,548					
60. Compromiso manifestado con las prácticas	,438						
61. Mi nivel de compromiso con la profesión	,393						

#### 4.2.2 Análisis estadístico descriptivo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos desde el diseño cuantitativo para cubrir los objetivos que se plantearon.

##### 4.2.2.1 Pre-test

Tras la primera dimensión de identificación de los participantes, se creó una segunda dimensión con 7 ítems, *Expectativas ante las prácticas. Espero que las prácticas...*, con la intención de conocer las expectativas que tenían los estudiantes previamente a la experiencia. Esta dimensión cubriría el primer objetivo de nuestra investigación.

En la tabla 15 se presentan los estadísticos descriptivos. Extraemos de ellos que los estudiantes valoran *bastante* y *mucho* encontrar en las prácticas todos los ítems propuestos, agrupando en estos valores al 70% o más de los participantes. Destacan las expectativas *Utilidad para el futuro laboral* y *Aprender cosas nuevas*, al contener en el valor de respuesta *mucho* más del 80% del total de respuestas.

**Tabla 15**  
*Expectativas ante las prácticas*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	$\bar{x}$	S
<b>V.8 Utilidad</b>		0,8%		16%	83,2%	,444	4,82
<b>V.9 Conexión</b>	0,4%	2,7%	12,8%	37%	47,1%	,818	4,28
<b>V. 10 Reflexión</b>		1,6%	3,5%	21,4%	73,5%	,622	4,67
<b>V.11 Aprender cosas nuevas</b>			1,6%	15,2%	83,3%	,426	4,82
<b>V.12 Rol profesional</b>			2,7%	27,3%	69,9%	,526	4,67
<b>V. 13 Seguridad y autoestima</b>	0,8%		3,1%	27,2%	68,9%	,625	4,63

Con respecto a la opción de respuesta libre de esta dimensión, se recogieron las siguientes expectativas, comunes en algunos casos a más de un participante:

- Aumentar el nivel de profesionalización
- Encontrar una mayor motivación profesional
- Encontrar una oportunidad de trabajo
- Conocer nuevas metodologías de trabajo
- Aprender a detectar, enfrentar y satisfacer las necesidades de un centro
- Encontrarse inseguros/as por el tutor/a que le asignen en la institución

La tercera dimensión, *Motivación. Enfrento las prácticas...*, buscó a través de la formulación de 9 ítems conocer el tipo de motivación, externa o interna, que el alumnado mostraba antes de comenzar la experiencia. Esta dimensión se destinó a cubrir el primer objetivo de nuestra investigación. En la tabla 16 que se muestra a continuación podemos destacar el ítem 16, donde se observa que un 72,8% de los participantes encuentran su motivación inclinada *nada* y *poco* hacia realizar las prácticas como un mero trámite. Otro dato en consideración es el reparto porcentual de respuestas en el ítem 20, donde un 74,6% acumulado se encuentra en los valores *algo*, *bastante* y *mucho* al encontrarse motivados por obtener la máxima calificación. En general, la media de respuestas se sitúa en los valores altos para los ítems que designan motivación interna, y bajos en los valores de respuesta que designan motivación externa.

**Tabla 16**  
*Motivación ante mis prácticas. Enfrento las prácticas...*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	$\bar{x}$	S
<b>V.15 Reto personal</b>	0,4%	0,8%	10,1%	38,1%	50,6%	4,38	,730
<b>V.16 Trámite</b>	43,6%	29,2%	14,4%	9,3%	3,5%	2	1,128
<b>V. 17 Formar como profesional</b>			2,3%	21,9%	75,8%	4,73	,493
<b>V. 18 Reconocimiento</b>	15,2%	23,4%	27,3%	22,3%	11,7%	2,92	1,239
<b>V. 19 Parte de algo nuevo</b>	0,4%	0,8%	4,7%	24,5%	69,6%	4,62	,651
<b>V. 20 Calificación máxima</b>	9,4%	16%	28,1%	25,8%	20,7%	3,32	1,234
<b>V. 21 Gusto de aprender</b>	0,4%	0,8%	6,3%	31,8%	60,8%	4,52	,686
<b>V. 22 Demostrar valía</b>		3,5%	7,8%	33,1%	55,6%	4,41	,781

La siguiente dimensión 4 del pre-test englobaba 9 ítems que hacían referencia a posibles *actitudes* que, según la literatura, influyen en el correcto desempeño de la acción profesional, y que han sido objeto de estudio en investigaciones anteriores, tal y como se indicaba en apartados previos. Esta dimensión posee una escala de respuesta de +3 a -3, donde el estudiante debía

posicionarse en esa escala gradual si consideraba estar más cerca a una actitud o a su opuesto. Los resultados se expresan en porcentajes.

De la siguiente tabla 17 podemos destacar los elevados porcentajes en el nivel de respuesta +3 de actitudes de los ítems 24, 27 y 32. De igual forma, cabe señalar la media de respuesta de todos los ítems, nunca inferior a +2, lo que nos dice que los estudiantes consideran manifestar positivamente esas actitudes de cara a sus prácticas.

**Tabla 17**  
*Actitudes ante las prácticas*

	+3 (%)	+2 (%)	+1 (%)	0 (%)	-1 (%)	-2 (%)	-3 (%)		$\bar{x}$	S
<b>24. Responsabilidad</b>	69,6	24,8	4	0,8		0,4	0,4	<b>Irresp.</b>	2,6	,755
<b>25. Flexibilidad</b>	42,2	39,8	12	4,8	0,4	0,8		<b>Rigidez</b>	2,16	,934
<b>26. Apertura</b>	41	42,2	13,1	3,2			0,4	<b>Resist.</b>	2,20	,857
<b>27. Escucha activa, empática</b>	65,2	28,4	2,8	2,4	0,8		0,4	<b>Escucha no atenta</b>	2,53	,817
<b>28. Errores</b>	43	39	11,2	5,2	0,8		0,8	<b>Justif.</b>	2,15	1,000
<b>29. Activa</b>	53,8	36,9	6,4	0,8	1,2		0,8	<b>Pasiva</b>	2,38	,895
<b>30. Positiva</b>	49,4	30,3	8,4	5,6	3,2	2	0,8	<b>Negativa</b>	2,09	1,273
<b>31. Proactividad</b>	40	42	12,4	3,2	1,2	0,4		<b>Reactiva</b>	2,17	,898
<b>32. Comprometida</b>	80,8	16	1,2	0,4	0,4		1,2	<b>Desent.</b>	2,72	,814

La quinta y última dimensión del pre-test, *Soy autoeficaz en....*, trató de explorar la percepción de autoeficacia de los participantes antes de comenzar las prácticas. Encontramos, en la siguiente tabla 18, los 7 ítems propuestos a cumplimentar. Además, se dio la posibilidad de cumplimentar un octavo ítem con posibles sugerencias de competencias o capacidades que considerasen oportunas los estudiantes, aunque finalmente los participantes no añadieron nada. Resaltamos de los resultados expuestos el ítem 36, donde la competencia digital alcanza casi un 40% de las respuestas en el valor *algo*, situándonos en un nivel de competencia medio, porcentaje superior al representado en valores de autoeficacia mayores. De igual modo, podemos destacar que en la mayoría de las competencias el grosso porcentual de respuesta se encuentra en valores altos de percepción de autoeficacia.

**Tabla 18**  
*Soy autoeficaz en...*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	$\bar{x}$	S
<b>V.33 Adaptación</b>		0,4%	17,1%	55,6%	27%	4,09	,671
<b>V.34 Planificación y organización</b>	0,4%	3,2%	16,3%	39,7%	40,5%	4,17	,840
<b>V. 35 Relaciones sociales</b>		1,2%	9,9%	36,1%	52,8%	4,40	,716
<b>V. 36 Competencia digital</b>	3,2%	9,1%	38,1%	33,7%	15,9%	3,50	,972
<b>V. 37 Resolutividad</b>		1,6%	17,5%	57,5%	23,4%	4,03	,688
<b>V. 38 Toma de decisiones</b>		4%	17,9%	50,8%	27,4%	4,02	,783
<b>V. 39 Autonomía</b>		0,8%	16,7%	43,4%	39%	4,21	,741

#### 4.2.2.2 Post-test

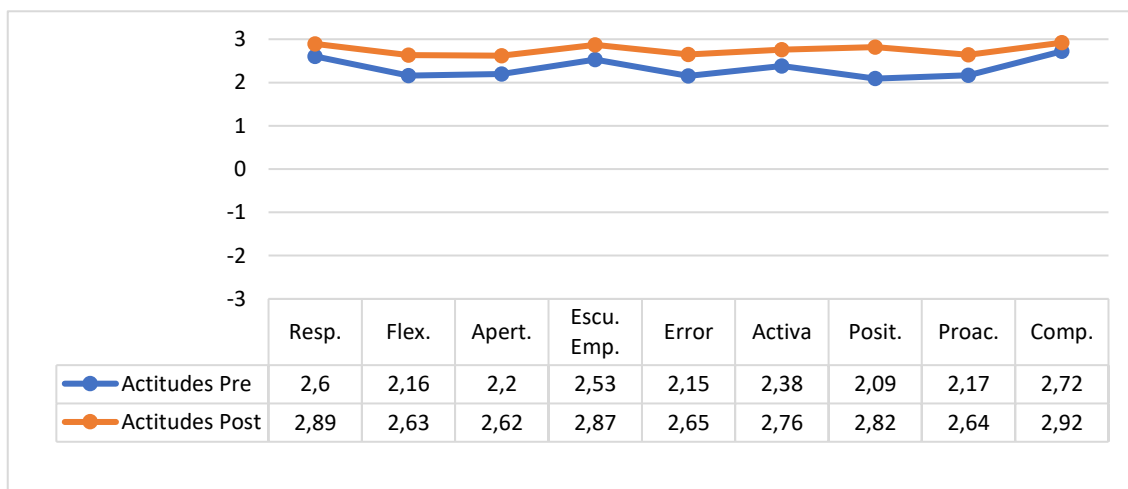
Para el análisis estadístico del post-test exponemos a continuación la segunda dimensión del cuestionario, teniendo en cuenta que la primera dimensión se basaba en datos de identificación para relacionar cada post-test con su pre-test correspondiente.

Esta segunda dimensión sobre actitudes mostradas durante las prácticas se empareja con su homóloga del pre-test, para conocer si las actitudes que los estudiantes aseguraban mostrar habían sido finalmente puestas en marcha. Para este propósito, presentamos en primer lugar los estadísticos descriptivos en porcentajes.

**Tabla 19**  
*Actitudes mostradas durante las prácticas*

	+3 (%)	+2 (%)	+1 (%)	0 (%)	-1 (%)	-2 (%)	-3 (%)	$\bar{x}$	S	
<b>6. Respon.</b>	92	7,2		0,4		0,4		<b>Irresp.</b>	2,89	,453
<b>7. Flex.</b>	72,6	21,1	3,8	2,1		0,4		<b>Rigidez</b>	2,63	,723
<b>8. Apertura</b>	70,9	24,5	2,1	1,7		0,4	0,4	<b>Resist.</b>	2,62	,770
<b>9. Escucha Act.</b>	91,1	6,8	1,3	0,4		0,4		<b>Escucha no atenta</b>	2,87	,497
<b>10. Errores</b>	71,3	22,8	4,6	0,4		0,4		<b>Justif.</b>	2,65	,675
<b>11. Activa</b>	80,2	18,1	0,8		0,4	0,4		<b>Pasiva</b>	2,76	,578
<b>12. Positiva</b>	84	15,2	0,4			0,4		<b>Negativa</b>	2,82	,492
<b>13. Proactiva</b>	67,9	29,5	2,1			0,4		<b>Reactiva</b>	2,64	,598
<b>14.Compro.</b>	93,2	6,3				0,4		<b>Desent.</b>	2,92	,425

A continuación, se presenta la figura 7 donde comparar las medias obtenidas sobre las actitudes antes y durante las prácticas. Destacamos que se produjo un aumento de las puntuaciones medias después de las prácticas en todas las variables, lo que podría traducirse por una mejora de las actitudes gracias a las prácticas.



*Figura 7. Evolución de actitudes antes y durante las prácticas*

La tercera dimensión del cuestionario post-test preguntó por la percepción de los estudiantes hacia su nivel de autoeficacia mostrado durante las prácticas. Siguiendo el mismo modelo que con las actitudes, presentamos a continuación los resultados del análisis descriptivo de los ítems 15-21 en la tabla 20, así como la figura 8 sobre la evolución de la media de respuestas.

**Tabla 20**

Percepción de autoeficacia durante las prácticas

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	$\bar{x}$	S
<b>V.15 Adaptación</b>	0,4%		3%	39,7%	57%	4,53	,600
<b>V.16 Planificación y organización</b>		1,3%	6,3%	32,9%	59,5%	4,51	,674
<b>V. 17 Relaciones sociales</b>		1,3%	1,3%	15,7%	81,8%	4,78	,524
<b>V. 18 Competencia digital</b>	1,3%	2,1%	13,1%	29,5%	54%	4,33	,874
<b>V. 19 Resolutividad</b>	0,4%	0,4%	3,8%	33,1%	62,3%	4,56	,633
<b>V. 20 Toma de decisiones</b>		1,3%	5,9%	32,6%	60,2%	4,52	,668
<b>V. 21 Autonomía</b>			1,3%	28,1%	70,6%	4,69	,489

En la opción de respuesta abierta constaron las siguientes competencias de las que se percibían eficaces los estudiantes:

- Adaptación a una metodología completamente diferente a la que quería
- Mostrar empatía con problemas de los niños que eran ajenos a lo escolar
- Solucionar situaciones conflictivas en el aula
- Proponer actividades de mejora

A continuación, se expone la figura 8. Encontramos que la media de respuesta se elevó en el post-test, lo que se traduce por una mejora de la percepción de autoeficacia en todas las competencias propuestas una vez las prácticas finalizaron. Destacamos la competencia digital con el mayor aumento porcentual registrado, a pesar de ser la peor valorada en ambos momentos de medición.

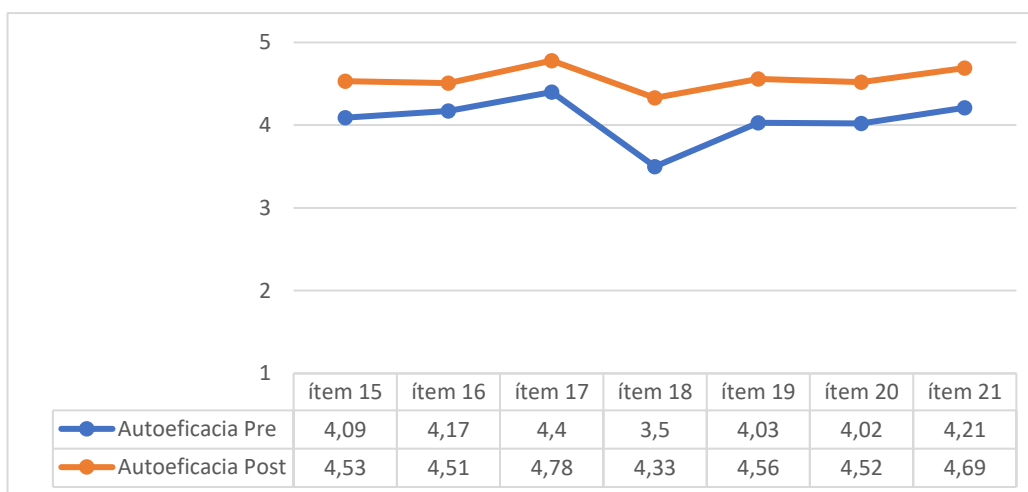


Figura 8. Evolución de la percepción de autoeficacia

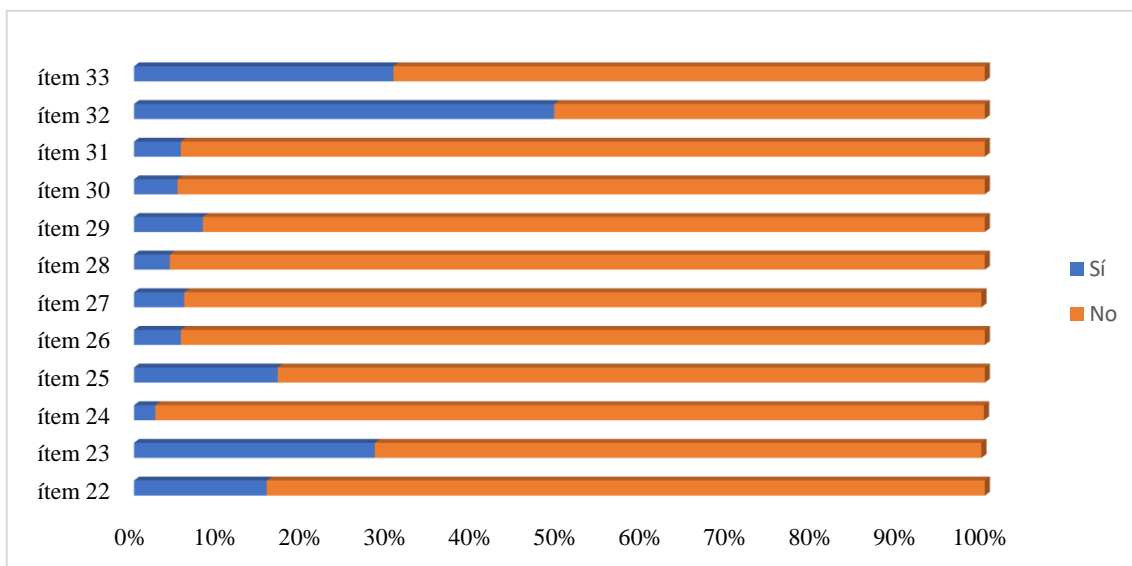
La cuarta dimensión del post-test preguntó por posibles dificultades que podrían haber encontrado los estudiantes durante sus prácticas. Se agruparon 12 ítems (véase ANEXO II), 22-34, cuya respuesta fue dicotómica, y el último ítem fue respuesta abierta. Se presentan a continuación los datos obtenidos en forma de porcentajes en la tabla 21. Destacamos las dificultades de falta de tiempo, el desconocimiento de la figura del pedagogo/a en los centros, y la falta de recursos materiales, inexistencia de apoyo del tutor académico, y falta de recursos técnicos y procedimentales a la hora de actuar debido al desconocimiento, en ese orden.

**Tabla 21**

*Dificultades encontradas durante las prácticas*

	Sí	No
<b>22. Insuficientes recursos técnicos y procedimentales</b>	15,6%	84,4%
<b>23. Insuficientes recursos materiales</b>	28,3%	71,3%
<b>24. Inexistencia apoyo de la institución</b>	2,5%	97,4%
<b>25. Inexistencia apoyo tutor académico</b>	16,9%	83,1%
<b>26. Inexistencia apoyo tutor profesional</b>	5,5%	94,5%
<b>27. Falta comunicación entorno</b>	5,9%	93,7%
<b>28. Desorganización tareas</b>	4,2%	95,8%
<b>29. Dificultades contextuales</b>	8,1%	91,9%
<b>30. Conflicto valores</b>	5,1%	94,9%
<b>31. Consideración hacia iniciativas</b>	5,5%	94,5%
<b>32. Falta tiempo</b>	49,4%	50,6%
<b>33. Desconocimiento figura pedagogo/a</b>	30,5%	69,5%

A continuación, se exponen en la figura 9 los porcentajes obtenidos para cada ítem de la dimensión *dificultades ante las prácticas*. Como puede observarse, la principal dificultad fue la falta de tiempo, el resto dificultades no alcanzan valores superiores al 40% de las respuestas totales.



*Figura 9. Porcentajes de dificultades encontradas en prácticas*

La quinta dimensión del post-test indagaba a través de los ítems 36-42 en el impacto formativo de las prácticas desde la percepción de los estudiantes (véase ANEXO II para su lectura completa). A continuación, se exponen los datos descriptivos obtenidos en la tabla 22. Como se observa, en el ítem 39, el porcentaje acumulado de los valores más bajos de respuesta (*nada-algo*) es de 43,6%. Lo mismo ocurre en el caso del ítem 40, donde el porcentaje acumulado de dichos valores asciende al 43%. También destacamos que más del 80% considera que las prácticas son más útiles que el grado como recurso profesionalizante.

**Tabla 22**  
*Impacto formativo de mis prácticas*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	$\bar{x}$	S
<b>36. Utilidad como preparación</b>	0,4%	1,7%	3,8%	19,9%	74,2%	4,66	,675
<b>37. Herramientas</b>		3%	4,7%	21,6%	70,8%	4,60	,716
<b>38. Nivel preparación</b>		1,7%	2,5%	31,8%	64%	4,58	,631
<b>39. Relación formación previa-profesión</b>	3,4%	15%	25,2%	26,9%	29,5%	3,64	1,153
<b>40. Herramientas grado</b>	3%	14,9%	25,1%	28,1%	28,9%	3,65	1,135
<b>41. Más enriquecimiento</b>	0,4%	0,9%	2,2%	11,6%	84,9%	4,80	,556

En la sexta dimensión del post-test encontramos los ítems 43-49, los cuales indagaban en los elementos que podrían contribuir a una formación de la identidad preprofesional. Los resultados obtenidos se exponen en la siguiente tabla 23. Se destaca el elevado porcentaje de los valores más altos de respuesta en todos los ítems, y, por consiguiente, en este caso, positivos hacia la formación de la identidad preprofesional durante las prácticas. Hallamos porcentajes acumulados superiores en todos los casos al 80% entre los valores *bastante* y *mucho*.

**Tabla 23**  
*Formación de mi identidad preprofesional*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	$\bar{x}$	S
<b>43. Definir profesional</b>		0,8%	2,1%	20,3%	76,7%	4,73	,540
<b>44. Referentes profesionales</b>	1,7%	4,7%	10,2%	23,3%	60,2%	4,36	,959
<b>45. Relaciones entorno</b>	0,9%	1,7%	7,7%	20,4%	69,4%	4,56	,779
<b>46. Reflexión profesional</b>		0,8%	3,8%	23,7%	71,6%	4,66	,594
<b>47. Seguridad y autoestima</b>	0,4%	0,4%	2,1%	21,8%	75,2%	4,71	,572
<b>48. Fortalezas y debilidades</b>	0,4%	0,4%	2,6%	23,9%	72,6%	4,68	,589

La séptima dimensión del post-test centró su atención en la satisfacción de los participantes con el contexto de prácticas. Esta dimensión abordó el cuarto objetivo de la investigación. En esta ocasión fueron 9 ítems (50-58) los que indagaron en el nivel de satisfacción. En la siguiente tabla 24 se recogen los resultados del análisis realizado. Destacamos el elevado porcentaje en los valores más positivos de satisfacción con los tutores profesionales (ítem 53) y con haber enfrentado las prácticas como espacio profesionalizante (ítem 57).

**Tabla 24**  
*Mi satisfacción con*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	$\bar{x}$	S
<b>50. Ambiente trabajo</b>	0,4%	0,8%	1,7%	29,7%	67,4%	4,63	,609
<b>51. Asumir retos</b>	0,4%	0,4%	9,3%	36%	53,8%	4,42	,713
<b>52. Competencia ante retos</b>		0,4%	7,2%	41,7%	50,6%	4,43	,645
<b>53. Apoyo tutor profesional</b>	0,4%	2,5%	6,4%	17,8%	72,9%	4,60	,757
<b>54. Apoyo tutor académico</b>	5,9%	8,1%	12,3%	28%	45,8%	4,00	1,201
<b>55. Feedback recibido</b>	0,9%	0,9%	9%	34,2%	55,1%	4,42	,761
<b>56. Haber sido útil</b>	0,4%	0,4%	2,6%	21,3%	75,3%	4,71	,580
<b>57. Prácticas como profesionalización</b>			1,7%	19,5%	78,8%	4,77	,461



Finalmente, la última dimensión del post-test se centró en obtener una valoración global de la experiencia de prácticas. Los resultados se presentan en la tabla 25 para los ítems 59-61. El nivel de compromiso manifestado con la profesión tras las prácticas supera el 90%, de igual forma ocurre cuando los estudiantes reconocen el nivel de compromiso e implicación que han manifestado.

**Tabla 25**  
*Valoración Global*

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	$\bar{x}$	S
<b>V.59 Satisfacción general</b>		0,8%	3%	18,2%	78%	4,73	,554
<b>V.60 Compromiso realizado</b>			0,8%	6,8%	92,4%	4,92	,308
<b>V.61 Compromiso profesión</b>		0,8%	0,4%	4,8%	93,9%	4,91	,455

#### 4.2.3 Análisis correlacional y análisis de contraste t de Student

Se llevó a cabo un análisis correlacional biserial, con la intención de conocer el grado de correlación entre la variable *sexo* y las dimensiones de ambos cuestionarios. Así, se cubriría el segundo objetivo de investigación. Los análisis mostraron relación entre el *sexo* y las dimensiones que se presentan en la tabla 26.

Se asumió un nivel de confianza del 95% para poder afirmar que existía relación entre las variables. En la siguiente tabla 26, observamos la relación significativa que resultó del análisis, en el cual el nivel de *p* era inferior a 0,05 en todos los casos. El ítem *sexo* fue codificado en SPSS con los valores 1 (mujer) y 2 (hombre). En las relaciones que apreciamos, los coeficientes presentan signo negativo, lo que implica para la interpretación que, a mayor nivel de expectativas, motivación, etc., disminuye el valor de la variable *sexo*, es decir, del valor 2 (valor más alto, que correspondía a hombre) al valor 1 (que designaba a mujer).

En definitiva, los análisis presentan relación significativa entre las variables presentadas y el sexo mujer.

**Tabla 26**  
*Tabla resumen de correlaciones*

Dimensión	Ítems correlacionados	Coefficiente	Sig.
2. Expectativas ante las prácticas (PRE-TEST)	Sexo-Ítem 10	-,238	,000
	Sexo-Ítem 12	-,219	,001
	Sexo-Ítem 13	-,255	,000
3. Mi motivación. Enfrento las prácticas... (PRE-TEST)	Sexo-Ítem 19	-,231	,000
	Sexo-Ítem 21	-,207	,001
	Sexo-Ítem 22	-,175	,007
2. Percepción de autoeficacia durante las prácticas (POST-TEST)	Sexo-Ítem 16	-,258	,000
	Sexo-Ítem 20	-,149	,022
5. Impacto Formativo de mis prácticas (POST-TEST)	Sexo-Ítem 40	-,161	,014

Seguidamente, se realizó un análisis de contraste t de Student, con el que conocer la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones comunes del pre-test y del post-test. De este modo, se abordaría el tercer objetivo de investigación.

Se asumió un nivel de confianza del 99% para afirmar que existían diferencias significativas. En la siguiente tabla 27 se visualiza la existencia de diferencias significativas en todos los ítems correspondientes a las dimensiones de *actitudes* mostradas antes y durante las prácticas, así como en la *percepción de autoeficacia* en ambos momentos. Todas las parejas de ítems presentan estadísticos de contraste altos, con un nivel de *p* superior a 0,001. Destaca el

aumento de diferencias en la percepción de autoeficacia sobre *competencia digital*, seguido de la *resolución de problemas* y la *realización de tareas autónomamente*. La pareja de ítems que presenta menor variabilidad en medida pre y post es el ítem actitud *desentendida-comprometida*.

**Tabla 27**  
Tabla resumen del análisis t de Student

Dimensiones	Estadístico t	Sig.
Actitudes antes y durante las prácticas (9 parejas de ítems)	-5,373	,000
	-6,301	,000
	-5,626	,000
	-5,785	,000
	-6,724	,000
	-5,963	,000
	-8,926	,000
	-7,357	,000
	-3,695	,000
Autoeficacia percibida antes y durante las prácticas (7 parejas de ítems)	-7,555	,000
	-5,802	,000
	-6,609	,000
	-10,439	,000
	-9,664	,000
	-7,948	,000
	-9,378	,000

#### 4.2.4 Análisis cualitativo

El análisis del grupo de discusión ha seguido un proceso de carácter deductivo-inductivo, es decir, se ha partido de una serie de supuestos previos pertenecientes a la revisión del estado de la cuestión. En base a ello, las categorías deductivas que inicialmente planteamos son los ejes orientativos para dar pie a la recogida e interpretación de datos (Gibbs, 2007). No obstante, surgieron elementos o aspectos a colación en la sesión que no habían sido contemplados a priori en la categorización deductiva, pero que tomaban presencia como objeto a investigar. Por este motivo, y especialmente en la última categoría señalada, fueron incorporadas las subcategorías surgidas durante la sesión a los sistemas finales de categorización. El análisis cualitativo dio respuesta a los primeros tres subobjetivos de la investigación.

El análisis del grupo de discusión comprendió diferentes etapas:

En primer lugar, se transcribió la sesión grabada en voz a un archivo de texto que fuese compatible con el programa de análisis cualitativo que iba a usarse (ATLAS.ti). A posteriori, se crearon las categorías seleccionadas, y raíz de la creación de subcategorías se codificó la sesión transcrita. Una vez creado el sistema de códigos y codificada la información, se procedió a realizar las *networks* o redes de códigos. Mediante esta técnica de análisis obtuvimos de una forma más visual un mapa de relaciones entre los códigos que nos ayudarían a encontrar las conexiones necesarias para interpretar su relación interna (Lewis, 2004). A continuación, se exponen las imágenes de las diferentes redes creadas con sus correspondientes comentarios en función de las categorías que se exploraron en el grupo de discusión.

Cómo se observa en la figura 10, la categoría *enfoque de aprendizaje* partía esencialmente del tipo de motivación que manifestaron los estudiantes a priori, y cómo fue evolucionando con el paso del tiempo. La motivación es un elemento prioritario a la hora de reconocer si el enfoque con el que se enfrenta un proceso de enseñanza-aprendizaje es profundo o superficial. Esto también nos permitió descubrir los motivos o elementos que habían hecho cambiar la motivación durante la experiencia.

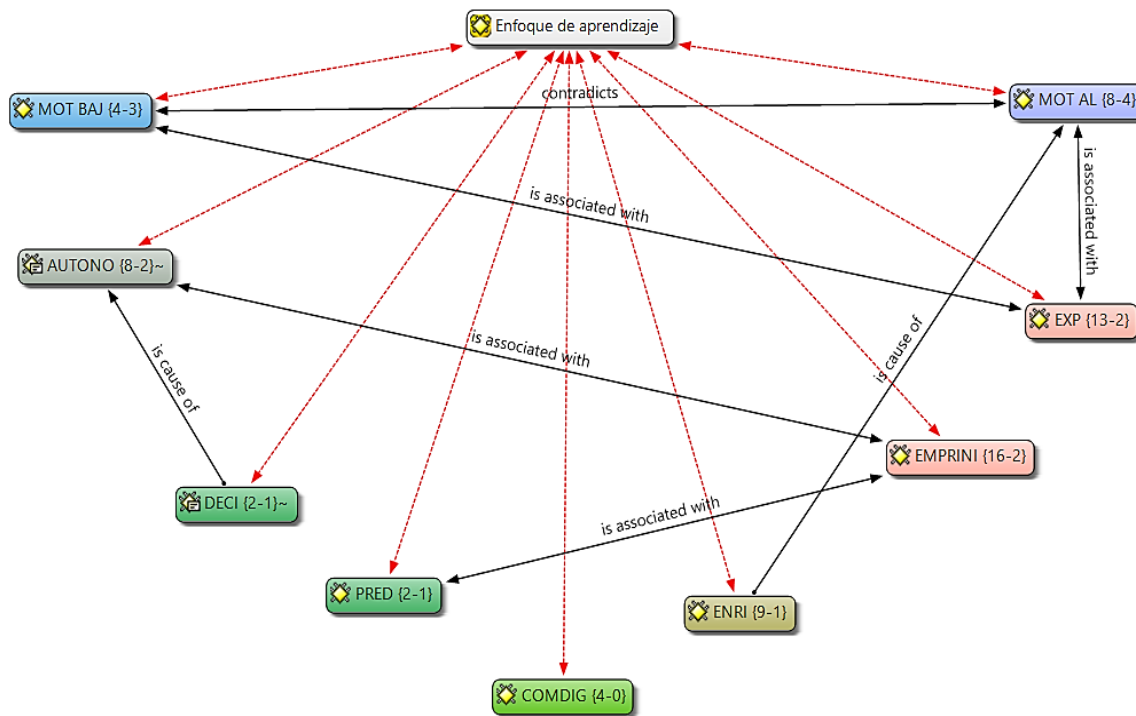


Figura 10. Network para la categoría Enfoque de Aprendizaje

Con respecto a la motivación alta, las estudiantes coinciden en que en un primer momento era muy elevada, pero conforme se vieron las carencias formativas o debilidades institucionales, según su perspectiva, la motivación disminuyó haciéndoles más difícil sostenerla en niveles altos.

“Me motivo más cuando, a lo mejor antes nos daban la libertad de irnos al aula específica (*aula donde trabajan con niños con dificultades de aprendizaje o necesidades educativas*). A lo mejor nos gustaba más estar ahí porque nos sentíamos más realizadas, más motivadas, ayudábamos a niños que realmente necesitaban esa ayuda”

“(…) la verdad que, a día de hoy, mi motivación está al 60%, mi motivación es que él (*el niño que el colegio le asignó*) se sienta un poco más contento y animado.”

“(…) yo me quedé en plan: qué faena, porque a mí me habían dado los niños que “no tenían nada” diagnosticado, entonces lo que tenían simplemente era que estudiar, refuerzo escolar, por eso mi motivación hizo un poco... (*señala con la mano hacia abajo*). Porque yo quería aprender lo que era hacer diagnósticos y tal, ahí me dio un bajoncillo.”

En otra vertiente, la motivación en un principio fue menor por la predisposición o las expectativas que traían desde un primer momento; de manera que conforme pasaban los días, la confianza era mayor con el contexto y las interacciones que se producían adquirían más protagonismo, así las estudiantes vieron en aumento su motivación. Este hecho, y debido a la repercusión emocional que esto tenía para las estudiantes, nos lleva a pensar que la motivación depende de factores externos al alumnado, que en muchos casos es el contexto y las personas que lo conforman.

“Mi motivación es incluso superior a la que tenía cuando entré, porque también lo busqué yo, y es a lo que me quiero dedicar, además me llena, me hace feliz, me gusta”

“En el primer momento, también, en el que se desconocía todo el mundo, y llegas allí de nueva, te sientes un poquito sola; pero luego ya, cuando cogí confianza, y me empecé a llevar bien con todo el mundo, pues mi motivación subió bastante”

La motivación baja, propia de un enfoque de aprendizaje superficial, se manifiesta cuando ésta depende de elementos externos a la persona, en su gran mayoría ligadas al reconocimiento externo de méritos. También se relaciona con la realización de tareas como un cumplimiento estipulado de procedimientos en lugar de una oportunidad de enriquecimiento. En las reflexiones compartidas del grupo salió a colación que la motivación disminuyó con el transcurso de las prácticas porque había un descuido por parte de los centros hacia las participantes y su papel profesional. En este sentido, no hablamos de enfrentar la experiencia desde un enfoque superficial, pues este hecho no es algo que pase desapercibido o al que le den una importancia menor las mismas alumnas, sino todo lo contrario; las estudiantes atribuyen la falta de motivación a una mala gestión del contexto de prácticas que hizo que en ocasiones no pudieran sentirse realizadas, o como en muchos casos reiteraban, ocupadas siendo de utilidad.

“(…) Yo la verdad que al principio sí que estaba más motivada que ahora, no se pierde la motivación, lo único que disminuye con las cosas que vas viendo a tu alrededor, o por cómo ves la organización”

La motivación, ya fuese externa o interna, determinaba en gran parte las expectativas que en un primer momento llevaban consigo las participantes, y también el nivel de enriquecimiento que estaba suponiendo la experiencia una vez ya estaban insertas en los centros. La subcategoría *expectativas*, como se observa en la figura 10, es una de las que mayor número de citas acumula, lo que nos indica la importancia que se le atribuyó durante toda la sesión. En común las estudiantes sacaron a colación sus expectativas hacia cumplir otras funciones de las que se les atribuyó. Especialmente, en los centros escolares, esperaban poder realizar tareas propias de la orientadora o pedagoga terapéutica en lugar de limitarse a dar apoyo escolar, en la mayoría de los casos.

“Yo puedo definirlo como que he ido por altibajos, porque yo al principio pensaba que iba a tener una función distinta, y cuando me dijeron refuerzo escolar, dije: pf...”

“Yo por ejemplo iba con miedo de que no sabía lo que iba a hacer, y al final vas a saber lo que tienes que hacer. Y si no lo sabes, es porque el colegio no sabía lo que podía darte o no tenía unos objetivos a cumplir, al menos yo no esperaba eso de encargarme de cosas que no sabía antes”.

“(…) no me tienen (*refiriéndose al centro*)... no quiero tampoco diagnosticarlo, pero no sé, por lo menos estar con la orientadora para que me diga: pues mira así se diagnosticaría. Eso era lo que yo esperaba. Yo sé que esto no lo habría aprendido si no hubiera hecho estas prácticas, nunca hubiera sabido lo que es la atención y necesidades relacionadas con ella, las dificultades que tienen... pero me esperaba también otra labor”.

Otras de las chicas no iban demasiado motivadas al comienzo, pues no esperaban aprender ni disfrutar al haberseles asignado un centro que no querían o un colectivo que no habían podido elegir (siendo el criterio de asignación de centros según nota media de expediente). Sin embargo, este tipo de expectativas, que eran más propias de un enfoque superficial con el que enfrentar la experiencia, se vieron reducidas conforme avanzó el tiempo.

“Tengo que decir que lloré cuando me tocó la residencia, porque no quería, yo quería colegio. Pero desde el primer día trabajando salí encantada (...) Y yo me arrepentía de haber tenido ese prejuicio antes de empezar, y estoy muy contenta”

“Yo pensaba que no iba a ser capaz, porque además el primer día los ancianos me hicieron como una entrevista, me preguntaron de todo (...). Al final super bien, no esperaba ser capaz de hacer esas cosas.”

Lo contrario ocurrió en algunas de las estudiantes que acudieron a centros escolares, donde vieron sus altas expectativas reducirse conforme pasaban las semanas por hallar un trabajo más monótono y aislado del que esperaban.

“Al principio muy bien, pero ya a partir de hace dos semanas, como nos dejaron ahí sueltas, en plan: “saca a leer a algún niño”, nos quitaron el apoyo, hace dos semanas estuvimos con las pruebas de evaluación, solamente una semana corrigiendo... Ya dije: ¿qué estoy haciendo?, no estoy aprendiendo”

“Yo al principio también estaba super ilusionada, porque el cole lo habían pintado que tenía mucho prestigio y hacían muchas cosas, y al principio pues eso, nos organizaron un montón de pruebas y actividades. Pero después... La novedad se acabó y hacíamos lo que ninguna profesora quería hacer, por ser pesado y tedioso.”

En la anterior figura 10 podemos observar la relación existente en el discurso de los participantes entre el nivel de autonomía y la toma de decisiones ante tareas o situaciones a las que se enfrentaron. La autonomía ha sido una de las competencias más señaladas a la hora de enfrentar las prácticas (véase tabla 3).

“(…) el primer día me observó y el segundo me dijo ahí te quedas (*connotación positiva*), entonces ya desde entonces lo he hecho yo solo”

“Yo prefería trabajar sola en la clase con los niños, y no en la clase con la pedagoga, para poder hacerlo más a mi forma, que sé que el niño va a hacerlo mejor”

La toma de decisiones forma parte de las competencias relevantes a nivel profesional, y es algo que puede verse en diferentes categorías analizadas en esta dimensión de *enfoque de aprendizaje ante las prácticas*. Sobre todo, esto se aprecia en el discurso compartido por las estudiantes cuando aseguran que tuvieron que tomar determinaciones. Estas decisiones se realizaban en base a lo que su instinto profesional les decía conforme actuaban o daban un paso más allá.

“Yo lo he adaptado de esa forma, lo he visto conveniente y me han dicho que sí.”

“Yo tengo que decidir cosas, y yo a ella no se lo digo porque tampoco estoy en contacto con ella, pero creo que los niños están aprendiendo, entonces... si veo que funcionan por ahí, pues sigo, sino pues... (*se encoge de hombros*). En ese sentido, sí estoy aprendiendo porque estoy tomando decisiones por mí misma”.

En este caso, las estudiantes manifestaron que tuvieron bastante autonomía por parte de las instituciones de prácticas para llevar a cabo actividades. También consideraban que habían demostrado valerse por sí mismas a la hora de crear materiales o sacar adelante iniciativas propias que, según su criterio personal, iban a favorecer al colectivo con el que trabajaban. Además, tal y como muestra la anterior *network*, repercutía directamente en actitudes como el emprendimiento y la iniciativa.

“(…) dije: bueno pues voy a ver cómo me informo, busqué por internet y saqué un *tochón*, voy a hacerle un libro de actividades al chico que tengo conmigo (*en tono sarcástico*) (…)”  
“(…) claro, por eso yo me he informado y le digo a la trabajadora social que quiero hacer otras cosas... Y estoy aprendiendo también de eso”

Las estudiantes daban valor al aprendizaje de cosas nuevas y cómo eso les daba más seguridad de sí mismas y producía satisfacción.

“Por lo general estoy contenta porque estoy aprendiendo bastante, tanto de mi rama como de la de ellas (*refiriéndose a otras alumnas en prácticas de psicología*), que también es interesante”  
“Lo que pasa que es algo tan amplio, tan complejo, y es tanto, que yo siempre voy con ansias de saber y aprender más, pero no dejo de entender que yo soy un becario, con mis primeras prácticas (...) con lo cual se implican menos, eso creo bajo mi criterio, nadie me lo ha dicho; y estoy un poco ahí para desahogar el trabajo,”  
“Es que lo que me está enriqueciendo a nivel profesional va mucho más allá que lo que pueda significar una nota de unas prácticas. Yo nunca he pensado: es que ésta me va a evaluar, nunca me ha pasado por la cabeza...”  
“Tengo mis momentos en los que me gustaría chillarle a alguien, pero todo eso también me hace aprender a controlarme, saber dónde están mis límites, a superarme a mí mismo, a tener más paciencia, a ser más tolerante.”

Por este motivo, la predisposición fue otro elemento asociado al emprendimiento e iniciativa que habían manifestado las estudiantes. Estos dos elementos son también destacados en la literatura revisada con anterioridad como actitudes y competencias que potencian la calidad del proceso de aprendizaje durante las experiencias en prácticas. Esta subcategoría codificada como *EMPRINI* fue la segunda más repetida en citas durante la sesión, rasgos que manifiesta la importancia que tenían la iniciativa y el emprendimiento para las estudiantes. Durante el grupo de discusión, se hizo continuamente alusión a oportunidades en las que pudieron manifestar su iniciativa proponiendo proyectos, creando actividades, interesándose por sus propios recursos y por enfrentar tareas y retos, en la mayoría de las ocasiones novedosos para ellas, como ocurría en los casos de centros de ancianos y mayores o del campo de recursos humanos.

“(…) a partir de ahí empecé a tener más iniciativa, en plan: bueno, pues, aunque no se lo diga a ella, voy a hacer una actividad a ver si cuela”  
“Yo no tengo iniciativa, pero porque para mí es un campo totalmente desconocido, entonces como hay tanto desconocimiento del campo de recursos humanos, yo no puedo aportar nada porque para mí todo está siendo un descubrimiento.”  
“Yo lo preparé, y con mi ordenador portátil que me lo llevé yo porque allí no tienen, pues decidí llevarlo a la residencia”  
“(…) Claro, por eso yo me he informado y le digo a la trabajadora social que quiero hacer otras cosas... Y estoy aprendiendo también de eso”

La competencia digital, elemento en auge en las aulas universitarias y necesario para cualquier contexto profesional actualmente, fue otro de los elementos que resaltaron las

“Yo de hecho lo he propuesto: fomentar y aumentar la digitalización, porque creo que los niños trabajan muy bien...”  
“(…) Y hoy y otro día, ellos no sabían lo que era un Power Point, ellos lo veían, pero no sabían qué era, ni hacerlo ni nada (*refiriéndose a los estudiantes*), y he sido yo la que les he explicado cómo se hace un Power Point...”



participantes, aunque no más allá de lo esperado. Cuando hablamos de “lo esperado”, nos referimos al uso moderado o leve de ordenadores o iPads; es por este motivo por el que no aparece esta subcategoría hilada a otros elementos propios de un enfoque de aprendizaje específico, dada la poca repercusión que tuvo para las estudiantes según su propia perspectiva. Las participantes reconocieron abreviadamente que tuvieron que ser ellas las que utilizaran sus propias herramientas tecnológicas en los centros de acogida.

“Ella (*una anciana de su centro*) trajo un borrador escrito de la carta que quería hacer, y yo con mi ordenador portátil, que me lo llevé, lo escribimos”.

La siguiente network generada asoció las subcategorías correspondientes a la categoría *Identidad preprofesional*. Se observa en la figura 11 la interrelación de las subcategorías señaladas por los estudiantes durante la sesión.

La formación de esta identidad preprofesional partía de tres subcategorías con más protagonismo en la sesión: las relaciones establecidas con los tutores, los referentes profesionales encontrados en los centros y el apoyo percibido recibido. Tal y como se aprecia, las relaciones establecidas con los tutores se encontraban asociadas al apoyo percibido de la institución; siendo estos los ejes principales del discurso, a posteriori se articulaban otros elementos.

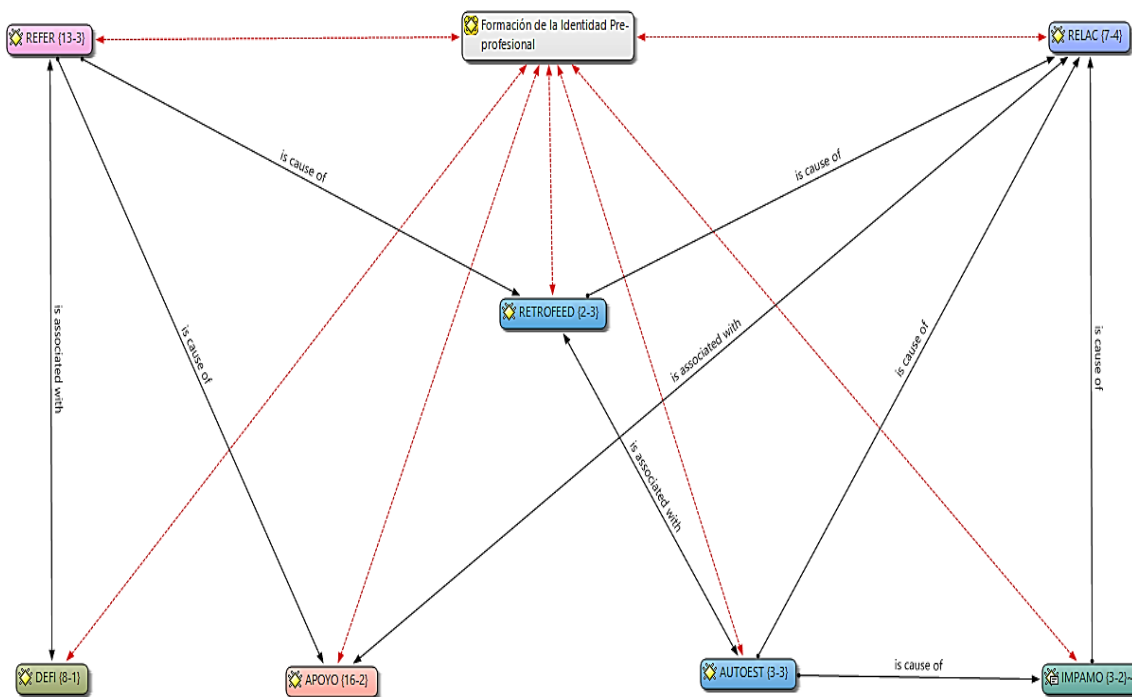


Figura 11. Network para la categoría Formación de la identidad preprofesional

El apoyo percibido en prácticas se manifiesta en las interacciones y las relaciones interpersonales que florecen en el contexto de acción, como ya veníamos revisando en la literatura. Por este motivo, el apoyo de las redes de trabajo son un punto clave en la formación de una identidad preprofesional. Ante este hecho, las estudiantes manifestaron, por un lado, que la mayoría de los centros les daban libertad y apoyo en iniciativas y proyectos que ellas mismas querían llevar a cabo, de igual forma también contaban con el apoyo de sus tutores (o tutores

informales en la mayoría de los casos) para sentirse libres en el contexto profesional. Este tipo de relaciones de colaboración llevó a las estudiantes a sentirse a gusto durante la experiencia.

“Yo con todos tengo muy buena relación, estoy muy contenta, pero lo que me llevo es la relación con los niños, y también con la tutora”

“Yo al principio, desde el primer momento, la tutora del curso en el que estoy me dijo: “si tú alguna vez quieres hacer alguna actividad o algo, tú avísame o no tienes que decírmelo previamente, sino simplemente hacerlo”

“(…) hay dos personas que siento que me tienen enfilado, pero bueno... Como en cualquier trabajo, lo sientes, pero tienes que saber llevarlo, y de forma profesional”

Por otro lado, también destacaron la falta de acompañamiento en momentos relacionados con una orientación o indicaciones necesarias para actuar. La percepción de falta de apoyo institucional en el día a día también fue englobada en la misma subcategoría de *apoyo*, y se manifestó en relación con la falta de una guía profesional lo que les provocaba incertidumbre. También algunas relaciones que no son del todo satisfactorias según sus percepciones les provocaban inestabilidad, aunque esto les ayudó a entender determinadas circunstancias propias de un contexto de trabajo.

“(…) He echado en falta que haya un pedagogo/a que me diga, tira por aquí, tira por allí. Y yo sola he tenido que ser un poco autónoma”

“A ver, yo en general estoy contenta, lo que sí he echado en falta es que... alguien me orientara más”

“Hay una predisposición mucho mayor hacia personas que han terminado su formación académica, y ya están para salir al mercado laboral, y ellos saben que yo estoy en tercer año, y yo veo que no se implican conmigo como con la otra persona...”

La subida de autoestima en base a las experiencias emocionales y laborales que han tenido las estudiantes también fueron señaladas como elementos que estaban dando forma al profesional al que aspiran, ya que este tipo de situaciones les hacía sentirse realizadas y fuertes antes futuros retos. Esta subcategoría era causa, según pudo interpretarse desde la sesión, del impacto emocional que había supuesto la experiencia y de las relaciones más cercanas con los tutores. Asimismo, la autoestima se encontraba relacionada directamente con la retroalimentación y feedback recibidos conforme desempeñaban tareas.

“Después de esta formación que impartimos tengo que hacer un informe. El encargado se fía de mi criterio, y cuenta con esas personas para un futuro, y ver que las personas que yo veo válidas también le parecen validas a la persona responsable de zona de hostelería, pues me hace sentir que estoy haciendo bien mi trabajo.”

“Y eso, hombre, me ha beneficiado (*en relación con su estancia en la institución*), ya no físico, sino psicológicamente; es el hecho de decir: ostras, que me siento realizada allí, al menos por la parte de las familias y niños.”

“Pero yo estoy más contenta por los abuelitos que por el tutor. Mi autoestima ha subido un montón, lo prometo. Ha sido empezar las prácticas y me ha subido la autoestima mucho”.

Todas las participantes manifestaron la necesidad hacia sus tutores y tutoras para que se preocupasen por su bienestar en el centro y pudieran estar más pendiente de qué necesitaban o qué estaba ocurriendo durante los meses de prácticas.

“Y también me han asignado una tutora de prácticas que yo no la conozco, sinceramente, y no he tenido ningún tipo de contacto con ella, que yo estoy con otra persona diferente que la persona que a mí me va a evaluar, y hombre, la verdad me preocupa”  
“(…) y si tú buscas a tu tutora, o intentas contactar con tu tutora, no te hace ni caso, y... te quedas ahí toda la mañana y es que no puedes hacer otra cosa”  
“Estoy preocupada porque, la que es mi tutora, que firmó como tutora, y yo hablé con ella al hacer el convenio, no se ha puesto en contacto... A ver, yo la veo todos los días, pero no se pone en contacto conmigo, ni... me ha preguntado cómo voy, si tengo algún problema, cómo me he adaptado al centro...”  
“Mi sensación hacia mi tutora legal es muy positiva, incluso de admiración y cariño”  
“He estado bien, pero sí que es verdad que a lo mejor me hubiera gustado tener más contacto con mi tutora de allí”

La formación de la identidad preprofesional también se basó, a partir de la perspectiva conjunta de las estudiantes, en sentirse útiles y realizadas a nivel profesional. Este hecho se manifestaba en caracterizar su papel en las instituciones de acogida con una palabra o elemento que les definiese. En conjunto, se llegó a la conclusión de que todas servían de apoyo y ayuda allí donde estaban, especialmente en los centros escolares donde veían que ayudaban a “desahogar” a las tutoras a las que habían sido asignadas. También sentían que el profesional al que representaban debía ser empático y saber apoyar emocionalmente al colectivo con el que trabajaba, algo que además fue resaltado como un valor que ellas mismas valoraban como parte de su identidad preprofesional.

“Yo sería, o sea, me definiría con la palabra apoyo, y ya está. Estoy ayudando a los niños, echando una mano a la profesora que se ve agobiada”  
“Yo pienso que definir al profesional que desempeña esta profesión significa que hay que ser muy resolutivo”  
“Cubrir carencias afectivas, que no es menos importante, define bien el tipo de profesional que desempeña; lo definiría muchísimo con empatizar”

Esta definición construida paulatinamente por las estudiantes se vio conectada con los referentes profesionales que estaban a su alrededor, así como por las oportunidades de reflexión que habían podido experimentar en ese contexto. Las estudiantes describieron y analizaron qué referentes profesionales encontraron en prácticas que contribuyeron a la formación del profesional al que aspiran llegar a ser. En este sentido, la cercanía en las relaciones con sus tutores o figuras semejantes eran elementos resaltados que se llevaban de sus prácticas. De igual modo, también habían observado malos referentes o rasgos contrarios a su definición profesional en estudiantes en prácticas que convivían con ellas, así como en otras personas de referencia como eran los tutores. Resaltaron de igual modo la intransigencia o la imposición del criterio propio de ciertas personas con las que convivían en los centros, valores que no atribuirían a su modelo de profesional.

“Son muchas personas, muy estresadas, pero referentes no tengo ninguno, si tengo que ser sincero. Voy cogiendo lo que me gusta de cada persona, y me gustaría ser mejor profesional que lo que veo allí, el día de mañana, porque sinceramente, haciendo mi juicio de valor desde fuera, veo carencias en todas esas personas.”

“Él, por ejemplo, (*su tutor no oficial*), es más referente para mí que mi tutora legal. Entonces en ese sentido, ella (*su tutora legal*) me ha aportado que tengo que ser a lo mejor un poco más dura con los niños, de poder reñirlos y que me tomen en serio. Él me ha aportado que les puedo reñir, que te tomen en serio, pero por respeto y no porque te tienen miedo, y te han cogido cariño”

“No sé, a lo mejor me decían: haz esto, pero por hacerlo, entonces como no las veía con autoridad, con saber lo que tenía que hacer, bien organizada... No es que les viese como ejemplo a seguir”

“Y también con respecto al apoyo o las veces que hemos estado con los niños que tenían problemas, era hacerlo como ella quería y como ella decía. Si el niño iba a aprender mejor de otra forma, imagínate que yo les explicaba las mates de otra forma y se enteraban mejor, pero ella no te dejaba salirte de su criterio, y yo no lo veía del todo bien. Entonces... Es muy buena pedagoga y profesora, pero tiene cosas que si yo fuera como ella no haría”.

“(...) a mí eso me ha pasado, no con los profesionales o tutores, sino con las otras chicas de prácticas. Que yo muchas veces he visto cómo hacían los talleres o que tenían menos predisposición, y eso me ha servido como referente, aunque negativo, para decir: es que no quiero esto”.

Con respecto a la calidad del feedback y la retroalimentación, durante la sesión del grupo de discusión se vio un enlace positivo en varias personas, pues consideraban que la calidad de estas recomendaciones y pautas de mejora habían contribuido a aumentar su actuación profesional. Por otro lado, en los centros escolares específicamente se veía un vacío de retroalimentación debido a la falta de acompañamiento. Este hecho generaba, según las participantes, inseguridad ante lo que hacían pues no sabían si estaban actuando correctamente o qué podían mejorar, teniendo en cuenta que el colectivo con el que trabajaban eran niños.

“Cada vez que he tenido un feedback con ella o me he sentado con ella ha sido inmejorable su trato hacia a mí. En todo momento le llamé de usted, y me acabó diciendo que la tutease”

“Pero luego mi tutora no se ha preocupado, no sé, en decir: ¿oye cómo vas? Esto podría mejorar..., nada...”

El impacto emocional que produjo la experiencia moduló la dimensión identitaria de las prácticas para las estudiantes. Esto se debía al encontrarse unida a las relaciones con los tutores en gran medida. En ese sentido, ese impacto se manifestó en la retroalimentación recibida a nivel emocional por parte del colectivo con el que trabajaban, tanto para bien como para mal, llegando incluso a ser apreciada la dimensión emocional como más educativa que la profesional *in situ*.

“Y eso te hace a ti (*gestos de elevar las manos representando un subidón de energía*), y te vienes más arriba, y tienes más ganas de hacer más cosas, y los niños te den un abrazo, y que te digan “te quiero”, no sé qué... Y se vayan super contentos, y es más emocional, lo he vivido más así, emoción y diversión, que la sensación de estar aprendiendo”

“Yo ahí me identifico mucho contigo también (*con otra compañera que había intervenido antes*), porque mi experiencia ha sido mucho más emocional, que también para mí eso es educarte, más que decirte sigue por aquí, por ahí...”

La subcategoría que hacía referencia a las oportunidades que habían tenido las estudiantes para reflexionar sobre el profesional al que aspiraban llegar a ser no obtuvo información explícita que pudiese aportar datos completos. En torno a ello, el grupo trató la importancia de su propia acción como oportunidad para poder conocer qué querían hacer en un futuro y cómo les gustaría trabajar; no obstante, en la sesión no se hizo alusión a la referencia de los tutores de cara a esa reflexión profesional que podría darse.

La siguiente *network* o red de códigos es el *enfrentamiento de las prácticas*, una categoría que englobaba estrategias a seguir que las mismas estudiantes resaltaban de cara a la experiencia si tuvieran que empezar de nuevo.

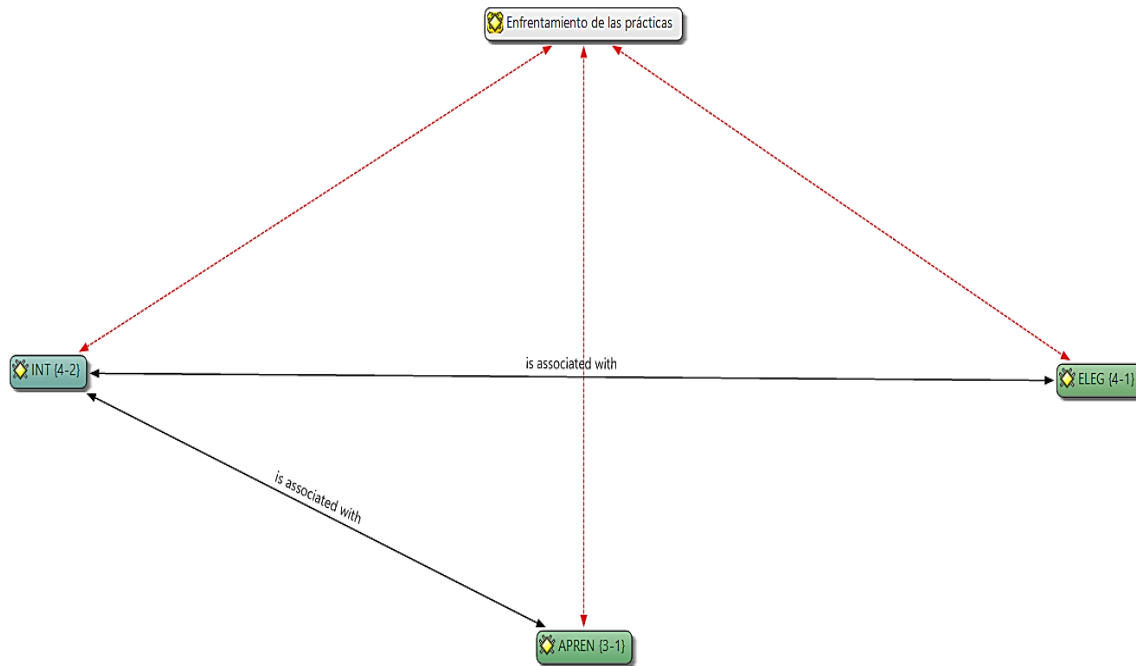


Figura 12. Network para la categoría Afrontamiento de las prácticas

En la anterior figura 12, observamos las tres subcategorías que se desarrollaron en el discurso del grupo. En este caso, enfrentar las prácticas era un proceso para las estudiantes en el que la elección del centro de prácticas o del colectivo al que dirigirse profesionalmente jugaba un papel relevante:

“Yo sinceramente, que no elijan lo que... el tema de elegir... Si tienen una idea clara, que hagan las prácticas de otra cosa. Para ya, como tenemos dos años de prácticas... Yo prefiero, bueno, no lo prefería, me he dado cuenta ahora, pero elegir lo que no quieres, y si no te va bien, solo por ver más cosas, más salidas y más mundo”

“Yo pienso justo lo contrario que mi compañera, porque yo precisamente ha sido justo lo contrario: yo he buscado lo que he querido, y cuando me he visto inmerso he visto que me ha fascinado. Primero, yo creo que debes buscarte la vida...”

“(...) un poco lo que dice Antonio (*compañero*), que pruebe, que quizás es lo que le ha pasado a ella (*refiriéndose a otra compañera*), que no te gusta o que te encanta, y para cuarto si lo vuelves a coger, que tengas las ideas claras.”

A la hora de enfrentar las prácticas, y de cara a futuras experiencias, las estudiantes propusieron, por un lado, tener seguridad ante la decisión del centro que se quiere o de la rama a la que prefiere dedicarse. Consideraron que este procedimiento es muy beneficioso porque ayuda a aclarar las ideas. Por otro lado, salió a colación en el grupo que lo mejor era elegir justo lo contrario a lo que uno mismo quiere dedicarse para poder o bien descubrir algo nuevo (como ocurrió en varios casos), o bien descartar definitivamente esa experiencia como futuro profesional; esto se justificaba con la opción de tener unas segundas prácticas profesionalizantes en 4º curso, lo que les llevó a la conclusión de que en el caso de equivocarse de centro de prácticas o de rama profesional, habría una segunda oportunidad y no se consideraría como tiempo perdido.

En relación con esto último, las estudiantes también aseguraban que a las prácticas debe acudir mostrando interés tanto antes de empezar la experiencia (preparación, tema papeleo, toma de contacto con el centro previamente, etc.), como durante ésta, de ahí que exista una asociación directa entre la elección y el interés, pues eso también ayuda a adquirir una madurez diferente a la hora de formar el profesional al que aspiraban.

“(…) me conoce la *señora de prácticas* de la facultad (en tono sarcástico)... Pero porque me he interesado, entonces creo que les diría, a personas que vengan después de mí, que pongan interés, que vayan a por ello”.  
“Entonces, prevenirle, de que intente hacer eso, y no que nosotras nos hemos quedado encerradas en una cosa que no nos ha llenado tanto. Nos ha llenado, porque hemos aprendido lo que hemos podido aprender, pero que si quiere un centro que luche por lo que quiere exactamente a la hora de elegir... Que sean previsoras”.

Finalmente, se destacó con acuerdo común que el fin último de las prácticas es aprender y disfrutar, algo asociado en su discurso al interés mostrado. Es decir, a mayor interés, mayor posibilidad de afrontar las prácticas desde el aprendizaje, y viceversa, pese a ser en ocasiones un reto difícil o desagradable para alguna de ellas.

“Yo lo que le diría es que se diviertan y que aprendan sea lo que sea, estén en el ámbito en el que estén. Al fin y al cabo, tengas una idea más o menos fija, siempre vas a aprender algo, entonces al final te vas a llevar algo siempre”  
“Entonces bueno, que lo disfrute, que, si es malo, va a aprender, y si es bueno lo va a disfrutar.”

La cuarta *network* que se presenta en la siguiente figura 13 recoge subcategorías que derivan de las interacciones recopiladas sobre la categoría *Valor del Grado* en Pedagogía.

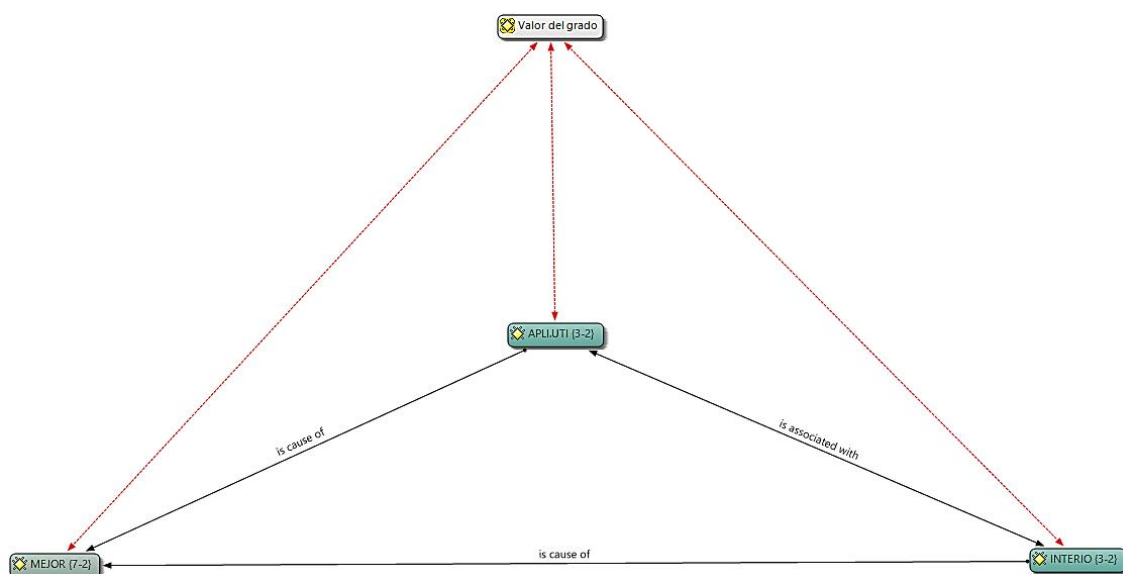


Figura 13. Network para la categoría Valor del grado

Como puede observarse, existen tres subcategorías relacionados por ser causa entre sí. En primer lugar, las estudiantes han manifestado que el valor que el Grado en Pedagogía tiene para ellas es esencialmente de reflexión. Se basa, por tanto, en asumir valores y principios importantes a nivel de desarrollo personal.

“(…) parece mentira, pero la facultad a mí me ha aportado, porque yo me siento mejor persona, después de haber decidido ser pedagogo, quizás no me ha aportado herramientas para ser técnico en recursos humanos, pero sí competencias personales. He aprendido a reflexionar, me siento una persona más educada, más preparada de cara a una conversación, sé utilizar unos tecnicismos, sé reflexionar de una forma que me ha llevado a ello (...)”  
“Yo la sensación que he tenido con la carrera es que es una carrera mucho más interna. En plan... Aprendemos más de lo que nos damos cuenta de que estamos aprendiendo, y desde que estoy aquí es lo que me estoy llevando.”

De este modo, no destacaron que la carrera en sí les había aportado herramientas y conocimientos aplicables al contexto laboral simulado, lo que les lleva a la conclusión de que acudir a las prácticas externas sin haber cursado este grado específicamente tampoco supondría un contratiempo a nivel de aplicabilidad y/o utilidad profesional.

“Yo, o sea, estoy en tercero de carrera, y no he aprendido nada de lo que estoy haciendo. A ver... (risas) ... Yo me refería en cuanto a contenidos, porque yo veo a las que están haciendo Psicología que sí usan pruebas, las han estudiado y se las hacen. Yo no he tenido recursos para implementar o utilizar con este colectivo”  
“Yo también creo que depende del contexto en el que estés, pues podrás aplicar unas cosas u otras. Si me hubieran puesto en el gabinete a hacer diagnóstico, me habría servido la asignatura de diagnóstico, aunque no sé hasta qué punto..., pero como me han puesto a hacer refuerzo escolar, pues he intentado que me haya servido la asignatura de currículum y diversidad. Pero sinceramente, aprendes una vez que te pide algo, y tienes que hacerlo sí o sí, buscándote tú la vida. Yo no he podido usar mucho de la carrera”.



Las participantes llegaron a la conclusión de que esta aplicabilidad futura del grado a nivel más técnico y consistente provendría de mejorar determinados elementos, como son las asignaturas optativas.

“(…) Y sí que es verdad que me gustaría que esta carrera, al tener tantísimas salidas, tuviera muchísimas más formas de focalizar tu vida profesional”  
 “Porque en el fondo las optativas se orientan igual que las generales, todo al mundo de la educación y muy teórico, y no a ramas más humanas y más sociales”  
 “Yo me refiero a que durante toda la carrera te preparan para unas salidas muy limitadas, con todas las que tiene esta carrera. Y ni siquiera en las optativas”  
 “Yo he aprendido tantas cosas en métodos, en instrumentos, que me gustaría aplicarlas, pero como no puedo... Que a lo mejor no sabría aplicarlas, porque me dirían: hazme un test de... Y necesito ayuda, claro, porque no es lo mismo que tú lo hagas para que una persona te evalúe que haciéndolo en la vida real.”  
 “Ni siquiera en los últimos años te concretan nada, entonces sales mucho más perdido. No sales preparado del todo”

La última categoría fue el conjunto de fortalezas y debilidades, tanto de las propias estudiantes como de las instituciones de acogida. Para poder cubrir el objetivo de conocer puntos fuertes y débiles de ambas partes, por un lado, se formularon preguntas durante el grupo de discusión que invitaran a hablar de ello, y, por otro lado, se planteó una dinámica semejante a la técnica DAFO en la que, por escrito, las participantes pudieran expresar específicamente cuales eran los puntos fuertes y débiles de ambos escenarios.

En la siguiente figura 14 destinada a las categorías *fortalezas y debilidades propias*, se destacan las subcategorías más resaltadas por el grupo y que además fueron punto en común en sus reflexiones por escrito.

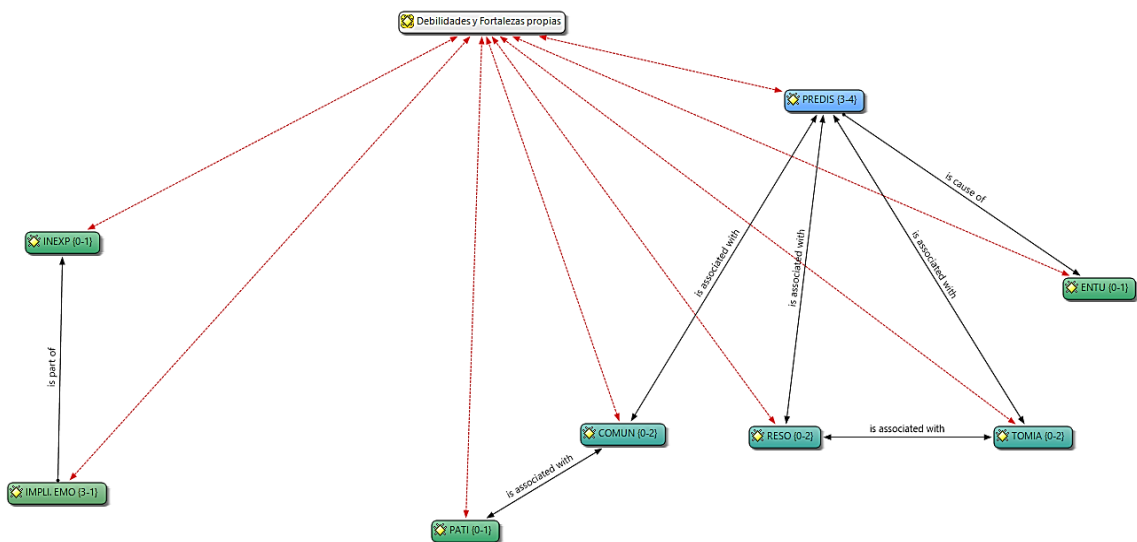


Figura 14. Network para la categoría Debilidades y Fortalezas propias

Las debilidades que las estudiantes consideraron haber manifestado durante las prácticas fueron esencialmente la inexperiencia, que en gran medida no dependía de ellas pues era la

primera oportunidad de prácticas a la que acudían, así como la implicación emocional. Este último elemento era considerado parte de la inexperiencia, la que generaba sentimientos diversos:

“(…) Y bueno, siempre tienes que saber... mmm..., tener la balanza de no volcarte mucho de forma personal, porque tiene que haber un trato profesional, pero eso es lo que más he disfrutado”

La implicación emocional, en exceso tal y como la definieron las participantes, fue considerada tanto una ventaja como una desventaja, resaltándose más como desventaja sobre todo en contextos escolares o de psicopedagogía con menores, donde encontraron a las instituciones reacias a un trato tan cercano y cariñoso hacia los niños y niñas con los que trabajaban.

“(…) También mucha seriedad. Porque a lo mejor un niño, claro, yo soy muy cercana, y a lo mejor un niño venía a darte un abrazo y ella te decía: no, dile que no, y yo decía, pero ¿cómo voy a decirle que no a un niño que viene a darme un abrazo?”  
“Pues que también he tenido que aprender a controlarme un poquito más, porque luego el problema que tengo es que les cojo tanto cariño a los niños que me harto de llorar porque quiero volver”

Por otro lado, las fortalezas que aseguraban haber manifestado durante la experiencia fueron las habilidades comunicativas y la disposición de escucha, la predisposición ante momentos en los que dependía de ellas llevar a cabo un proyecto que era causa directa, a su vez, del entusiasmo que mostraban en la institución:

“Yo también he tenido iniciativa de decir: ¿oye qué puedo hacer?, y ya a partir de ahí me dieron las escalas (*refiriéndose a instrumentos de diagnóstico*)”  
“Es más, para el apoyo de lengua, nos enseñó la pedagoga cómo daba la clase. Nos tuvimos que aprender la canción, pues... buscar vídeos, y dar las clases de esa forma. Entonces claro, eso lo hemos aprendido y nos lo hemos llevado”

Destacaron también en sus reflexiones escritas la resolutiveidad ante cualquier propuesta o contratiempo que hubiese, la autonomía a la hora de tomar decisiones o de llevar a cabo actividades o iniciativas por su propia cuenta, y finalmente la empatía hacia el colectivo con el que trabajaban.

La siguiente categoría fue *fortalezas y debilidades institucionales* desde la perspectiva del grupo. En la siguiente *network* de la figura 15, se aprecian las subcategorías más comentadas durante la sesión, así como aquellas que fueron resaltadas en sus reflexiones por escrito. Todas las estudiantes están de acuerdo en dos de las debilidades que presentaban todas las instituciones de prácticas en las que habían estado: falta de comunicación y falta de conocimiento sobre el papel del pedagogo/a, que además según su criterio eran elementos asociados entre sí.

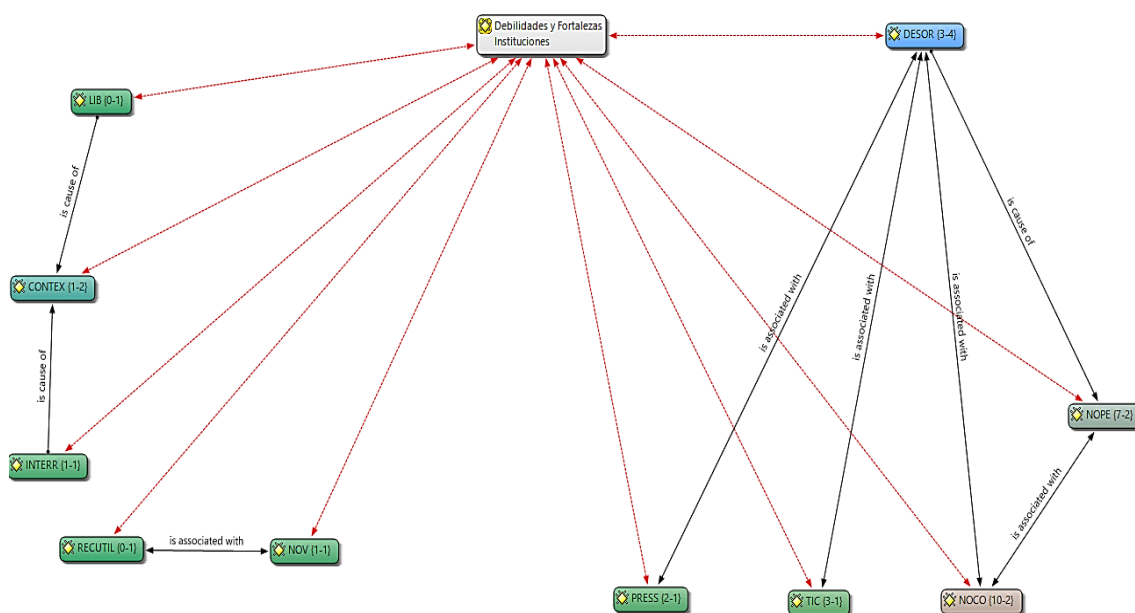


Figura 15. Network para la categoría debilidades y fortalezas institucionales

En el primer caso, la falta de comunicación se manifestó específicamente en la ausencia de instrucciones, orientación y pautas que ayudasen a realizar las funciones que correspondían llevar a cabo, de igual modo que jugaba en contra de su formación personal. Esto lo asociaban como causa directa de una gran desorganización. También se dio falta de comunicación entre figuras semejantes u homólogas en las instituciones con respecto a las estudiantes, lo que se convertía en una incoherencia de cara a dar instrucciones o a pedir su ayuda.

“Entonces yo estaba con él (*un estudiante a su cargo*), me dijo que le hiciera actividades para captar su atención, y no me dijo ni cómo ni donde”  
 “La que estaba con nosotras (*refiriéndose a una tutora o similar*) nos privaba de salirnos de sus métodos. Entonces, nuestra tutora nos dijo al principio, en naturales: si queréis buscar en casa una actividad para hacerla con los niños pues adelante, y luego nos llamaba la otra y nos decía: no, no, como yo lo estoy diciendo”  
 “(...) yo con ella (*refiriéndose a la tutora profesional*), me gustaría estar más en contacto para contárselo, en plan ¿oye qué te parece si hago tal?, ¿qué te parece esto...?”  
 “Lo único que sí hemos visto un poco de desorganización, en el centro, no sé, a ver, al principio sí que no te das cuenta de esas cosas, pero ya..., a medida que va pasando un mes, va pasando otro, pues te vas dando cuenta.”

La falta de conocimiento de la figura profesional del pedagogo se vio en la realización de tareas más propias, según la perspectiva de las estudiantes, de carreras como las de Grado en Educación Primaria o Grado en Trabajo social. Este hecho les daba a entender que los centros de prácticas no entendían el papel de la pedagogía y las funciones que corresponden a este perfil formativo, confundíéndolas con las pertenecientes a otros grados.

“Porque al principio nos lo pintaron todo muy bonito, como el pedagogo aquí es muy importante y todo eso, pero ya después a nosotras que estamos en el mismo centro nos metieron en una clase”  
 “Las que me están orientando son trabajadoras sociales, entonces digamos, que yo he buscado por internet, me he informado de las funciones de un pedagogo allí”

“He cogido experiencia, más de profesora que como pedagoga”  
“Pero me hubiera gustado también participar con mi tutora en otras cosas aparte de dar refuerzo escolar...”  
“A lo mejor en el aula en la que estábamos te dicen: no entiendo esto, y tú lo explicas a tu manera; que yo no soy de magisterio, y no sé explicarle a ese niño de manera técnica cualquier ejercicio, y le tengo que decir: pregúntale a la seño que sabe mejor”

El hecho de que se diese tanta desorganización, desde el análisis realizado del discurso en interacción, puede verse como causa directa de la falta de conocimiento sobre qué papel jugaban las pedagogas en los contextos de las instituciones. Al mismo tiempo, la falta de consideración hacia dicho papel está muy relacionado con la falta de comunicación con las estudiantes.

“(…) Y no tienen organización en el colegio, ni con nosotras, nos pusieron un planning al principio que no lo hemos cumplido; para nada”  
“Yo he visto partes negativas, no sé si por la organización. Tanto a mi tutora como la que he estado siempre, estaban muy perdidas.”

Otro elemento que resaltaron en la reflexión escrita y que enlaza con algunos de los testimonios de la sesión de grupo fue la presión que la institución ejercía sobre ellas en ocasiones. Esta se manifestó en la incertidumbre creada por no saber qué tareas encomendarles o qué funciones atribuirles durante la experiencia de prácticas; además, también resaltaban la presión que las mismas estudiantes sentían al percibir el desaprovechamiento de sus posibilidades formativas cuando no les asignaban tareas o cuando realizaban otras repetitivas, monótonas o propias de otras ramas formativas.

“No nos explicaba lo que teníamos que hacer, los apoyos, las matemáticas y la lengua, y yo se lo explicaba de la forma en la que había aprendido eso, y nos reñían, porque claro, no nos han dado pautas ni un modelo a seguir ni nada...”  
“Pero hasta hace dos semanas, que ya no tenían absolutamente nada que hacer, a lo mejor nos dicen: pues id a primero e id sacando a un niño individualmente para leer con él, porque le van a pasar pruebas de lectura, y te tienen toda la mañana ahí, y es una presión de ver el tiempo pasar... pf”.

Otra desventaja que, según la percepción de las estudiantes, jugaba en contra de los centros de prácticas era la poca digitalización o presencia de recursos tecnológicos, que impedía en muchas ocasiones realizar actividades y dinámicas más provechosas para el colectivo con el que trabajan, ya fuese niños o ancianos.

“Sólo hay una Tablet, que a veces ni funciona, entonces hay que tirar del móvil para mirar algo.”  
“Es verdad que sólo lo utiliza la tutora (*refiriéndose al ordenador de mesa del aula*), que el resto no lo utiliza, con el provecho que se le podría sacar”

Con respecto a los puntos fuertes de las instituciones, en algunos casos fue la innovación en la metodología de enseñanza y aprendizaje que seguían, lo que supuso una apertura de miras en la formación de las estudiantes, aunque al mismo tiempo también era algo novedoso a lo que enfrentarse y para lo que no se vieron con suficientes recursos de su formación anterior o de la misma formación *in situ*.

“(…) porque es que tienen una forma de enseñar muy diferente a la que teníamos nosotros en primero o en segundo, además tienen unos métodos super novedosos”

Las estudiantes también coincidieron en que se les dio en su mayoría bastante libertad para actuar y poder hacer en los centros, lo que iba acompañado en varios casos de un clima familiar. Este contexto cercano propiciaba un aumento de la motivación y de la satisfacción con su trabajo.

## 5. Conclusiones y discusión de los resultados

### 5.1 Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación nos llevan a comprobar si los objetivos propuestos han sido cubiertos.

Gracias al procedimiento de análisis e interpretación de la información recogida, mediante los instrumentos diseñados e implementados, hemos podido cubrir el objetivo principal de nuestra investigación. Este proceso nos ha permitido conocer el impacto de las prácticas para la formación de una identidad preprofesional, y se ha logrado explorar la relación que ha establecido el estudiante con su entorno, específicamente a través del grupo de discusión. La identidad ha comenzado a modularse gracias a los procesos interactivos en contextos de prácticas.

También la identidad ha sido configurada a través de las observaciones realizadas en prácticas; los estudiantes *aprendieron a ser* a través de sus actuaciones y de las que observaban a su alrededor, tomando aquello acorde con sus valores y bajo su criterio profesional. Esta identidad preprofesional es definida en la figura de un educador seguro de sí mismo, capaz de tomar decisiones de manera autónoma, y que valora la organización y comunicación. Los resultados estadísticos, además, corroboran que la identidad se ha formado mayoritariamente a través de las relaciones sociales y los referentes, lo que aumentaba la autoestima y seguridad profesionales.

En relación con el primer subobjetivo, se ha obtenido una clara conexión entre la relación con el contexto de prácticas y el impacto de la experiencia. Es decir, para aquellos participantes cuya relación con sus tutores y entorno fue más positiva, el aprendizaje ha sido mayor y más enriquecedor. En torno a ello, el componente emocional fue resaltado como elemento que condicionaba la rutina al generar o inhibir la propia acción.

Hemos podido constatar que la motivación y expectativas en un primer momento eran muy positivas, dirigiéndose hacia el aprendizaje como meta. Las expectativas de las estudiantes se basaban en una contrastación de expectativas-realidad, que aportó información sobre la forma en la que había enfrentado sus prácticas a priori, y qué había ocurrido finalmente. Así, la motivación inicial era elevada cuando percibían emocionalmente una mejoría en las personas con las que trabajaban. Las actitudes que han mostrado los estudiantes se corresponden con un enfoque profundo de aprendizaje.

Con relación al segundo subobjetivo, partimos de la existencia de un enfoque de aprendizaje profundo manifestado en los participantes, donde hubo motivación e implicación en las tareas, lo que asegura según la literatura (Vanthournout et al., 2014) que el aprendizaje es más maduro a nivel profesional en el contexto de prácticas. Esto se vio reflejado en el discurso compartido de los participantes, ya que, para bien o para mal, las prácticas les habían enriquecido en su formación técnica. Demostraban que estaban aprendiendo cosas nuevas y que eso les nutría profesionalmente llevándoles a sentirse más satisfechos con su trabajo. Los participantes aseguraron mostrar su valía profesional al solventar dificultades desde una actitud de apertura al cambio a pesar de encontrarse desorientados. Grosso modo, podemos afirmar que las prácticas han supuesto un impacto positivo en la autopercepción de valía profesional. El contexto ofreció oportunidades a los estudiantes para desarrollarse con suficiente libertad durante las prácticas. Por tanto, la experiencia ha sido enfrentada como una oportunidad de aprendizaje y por el gusto de aprender, lo contrario a considerarlas un procedimiento a cumplimentar en el expediente.

El tercer subobjetivo fue cubierto gracias, en gran parte, al grupo de discusión realizado. En este caso, y a partir del apoyo percibido pudimos conocer qué relación había entre los estudiantes con sus tutores profesionales, figuras clave y relevantes a partir de la literatura más actual (Silva et al., 2016; Meeus, Cools y Placklé, 2018). La relación establecida se generó en forma de feedback, recomendaciones, acompañamiento y atención, lo que configuró, para bien y

para mal, patrones identitarios a incorporar. Por otro lado, la mayoría de las estudiantes de Pedagogía coincidían en que el trato con sus tutores había sido muy distante, en ocasiones inexistente, y la responsabilidad recaía en otras figuras. Esto generó frustración y angustia tanto a nivel de evaluación final como a nivel de aprendizaje.

Con respecto al cuarto subobjetivo, el análisis de contraste confirma que la evolución en las actitudes y percepción de autoeficacia tras la experiencia ha sido positiva. Los estudiantes se percibieron autoeficaces en la mayoría de las competencias profesionales más señaladas en la literatura (Aránega, 2014; Herrman, Bager-Elsborg y McCune, 2017), con especial hincapié en la generación de relaciones sociales empáticas y la autonomía en la praxis profesional. Destacamos la potente evolución en la competencia digital, aspecto que en el pre-test sobresalía por su baja puntuación. También resaltamos la evolución de la autoeficacia percibida en la resolutiveidad de problemas y en la realización de tareas autónomamente. Los estudiantes demostraron una gran capacidad de emprendimiento, predisposición y toma de decisiones. Estas actitudes y competencias han sido clave, según la perspectiva grupal, para afrontar sus prácticas desde la posición de un puesto de trabajo, más allá de la formación académica que suponían. Por otro lado, la actitud desentendida-comprometida fue la que menor variabilidad presentó entre pre-test y post-test. En el análisis estadístico sobre el impacto formativo se obtuvo una visión común hacia las prácticas como espacio que otorga herramientas más útiles que la propia formación del grado universitario.

La exploración que realizamos para conocer la relación entre el sexo y determinadas variables constituía el quinto subobjetivo de la investigación. Este análisis sugiere que las mujeres mostraban mayor motivación interna y enfrentaron las prácticas, en mayor medida que los hombres, desde un enfoque profundo de aprendizaje. En comparación con los hombres, las mujeres esperaban más que las prácticas les ayudasen a reflexionar sobre el profesional al que aspiraban, también esperaban encontrar oportunidades para situarse desde ese perfil específico y afianzar su seguridad y autoestima.

Finalmente, el sexto subobjetivo fue cubierto al conocer que los estudiantes manifestaron su satisfacción al enfrentar las prácticas como escenario profesionalizante y haber contribuido en ellas siendo de utilidad. Además, mostraron una elevada satisfacción con el apoyo del tutor profesional.

## 5.2 Discusión de resultados

Como ya apuntaba la investigación (Wan et al., 2013; Pillen, Beijaard y Den-Brok, 2013), nuestros resultados remarcan la importancia de la experiencia de prácticas externas durante la trayectoria formativa universitaria, específicamente para la reflexión y configuración de una identidad preprofesional. Unido a los hallazgos obtenidos, se refuerza el conocimiento sobre la repercusión que posee esta experiencia para los estudiantes, claves en la evaluación de la calidad de la Universidad (Lawson et al., 2015).

A través de la revisión de la literatura realizada se pone de manifiesto que este estudio posee relevancia en la actualidad. Es, por tanto, un tema que repercute a la educación superior, en especial al ámbito educativo. Desde nuestra investigación conectamos el ámbito de prácticas externas y lo que supone como experiencia profesionalizante. Esta conexión se materializa en la formación de una identidad que acompaña al alumnado durante sus primeros años formativos, y que específicamente se genera mediante interacciones sociales y un asesoramiento preprofesional con los tutores *in situ*. El llamamiento social que prevalece desde la investigación es a mejorar el proceso de prácticas para lograr egresados preparados técnica y personalmente que sean capaces



de afrontar retos. Ante ello, la toma de decisiones es crucial para dirigir la propia carrera profesional, de ahí la importancia que los mismos participantes del estudio le otorgan.

Esta investigación vuelve a manifestar que la formación recibida durante el grado, en este contexto de investigación, no se encuentra adaptada a las necesidades de intervención que precisan los contextos de prácticas. Se constata la necesidad manifiesta hacia obtener un nexo entre la formación de la facultad y el futuro laboral en el campo educativo; es aquí donde se presenta el desafío formativo para la Universidad de cara a mejorar el proceso de inmersión al empleo de sus futuros egresados. Es necesario que la preparación previa al momento de prácticas sea de calidad y suponga confianza en la praxis, teniendo en cuenta el valor de las competencias profesionales que se ven forzados a adquirir, interiorizar y manifestar una vez se insertan en las instituciones de acogida (Zabalza, 2011; Acedo et al., 2015). El alumnado otorga más importancia a las prácticas externas por encima de la formación de grado en términos de profesionalización y empleabilidad en el ámbito educativo. Esta sensación de no sentirse preparados para afrontar un contexto de trabajo a raíz de su formación de grado ha sido una preocupación constante para los participantes, evidencias que se corresponden con los hallazgos de los últimos años (Bretones, 2013; Bieda, Sela y Chazan, 2015). Las dificultades que más encontraron los estudiantes son puestas de manifiesto en la investigación de Silva et al. (2016), coincidentes en la desconexión de empresas o centros con la Universidad, y como esto repercute en la formación en prácticas. Se trata, por consiguiente, de un llamamiento a la institución universitaria para la adaptación del currículum y de las experiencias de enseñanza-aprendizaje a las demandas competenciales actuales de las instituciones de acogida (que a su vez son contextos profesionales) (González-Ramírez y Barragán-Sánchez, 2005).

Otro de los puntos resaltados con este estudio y que se corresponde con la literatura revisada (Ventura, 2005; Chivas, Ramos y Moral, 2017), es el desconocimiento por parte de las instituciones de prácticas de las funciones del pedagogo/a, o la atribución de funciones que se corresponden con otros grados universitarios, lo que provoca desconcierto e inseguridad, nuevamente, hacia la formación recibida. Esta no adaptación y desconexión entre contextos de prácticas y universidad alienta a investigar por qué en esos centros se atribuye el apoyo escolar como única tarea, excluyente de otras propias del campo de la pedagogía y más cercanas a la formación recibida en este grado. Al mismo tiempo, la revisión de ofertas de prácticas es una necesidad imperante desde la facultad en la que encuadramos esta investigación para propiciar la correspondencia y el aprovechamiento curricular que supone la experiencia. De la misma forma, este hecho plantea fomentar en los estudiantes la proactividad a la hora de obtener información sobre los centros y convenios por cuenta propia; esto evitaría un choque desafortunado de expectativas-realidad hacia las tareas planificadas para ellos.

Por otro lado, la mejora de las asignaturas optativas se constituye como una forma de especializar y redirigir la formación hacia caminos más amplios que el puramente educativo (entiéndanse centros escolares y orientación escolar), sobre todo en el Grado en Pedagogía. Esta propuesta ya existe como mecanismo útil y eficaz en otros contextos de investigación, y supone un enriquecimiento formativo que palia los fenómenos que antes comentábamos (Ventura, 2005; González, Martínez y González, 2015). La dirección de la propuesta es ampliar las miras hacia otros campos profesionales que desde este grado son abarcables.

Finalmente, la falta de orientación en prácticas es el elemento que impide el óptimo desarrollo de una identidad preprofesional. Los referentes en prácticas son la clave en la reflexión y toma de conciencia de la situación profesional de un mismo. Se trata de una necesidad manifestada desde hace años (Cai, 2013): la mejora de la conexión de los centros de acogida y las facultades para favorecer, entre otros procesos, la configuración identitaria en prácticas externas.

### **5.3 Limitaciones de la investigación**

Una limitación en este estudio es haber contado exclusivamente con la perspectiva de los estudiantes. Esta elección muestral ha limitado los resultados desde un punto de vista que excluye otras figuras implicadas, como la de los tutores e instituciones de prácticas. La limitación se basa en la falta de contrastación mediante otros medios, como por ejemplo la triangulación con tutores académicos y profesionales.

Otra posible limitación que hemos hallado es no haber realizado grupos de discusión con estudiantes del Grado en Educación Primaria. Esto podría haber proporcionado más rigor y amplitud a las conclusiones de la investigación.

### **5.4 Prospectiva de la investigación**

Como prospectiva, se propone una futura evaluación de la formación recibida en prácticas, que haga hincapié en la formación de grado, como fuente de preparación previa a las prácticas externas. El objetivo es aumentar la calidad del proceso de profesionalización que se da en prácticas; objetivo del que es partícipe la Universidad de Sevilla a través de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Por otro lado, se plantea la mejora y afinamiento de los instrumentos diseñados e implementados. Su reformulación y reestructuración aseguraría en futuras investigaciones mayor fiabilidad de éstos para alcanzar conclusiones definitivas.

A partir de esta investigación se propone continuar indagando sobre mejoras hacia el proceso de prácticas en las que participen estudiantes, Universidad e instituciones de prácticas externas. Ahondar en una triangulación de información recogida con tutores permitiría un seguimiento más cercano a la realidad experimentada.

Se propone potenciar y aumentar los procesos de reflexión en formación previa y formación posterior de las prácticas como vehículo para la formación de la identidad preprofesional. En estos momentos, es importante tomar conciencia de lo que suponen las prácticas como comienzo de la dirección laboral que, a posteriori, cobra mayor protagonismo para el estudiante. Por este motivo, resaltaríamos potenciar la formación en competencia digital y en atención a la diversidad en el aula, entre otros mecanismos útiles en el ámbito educativo.

Por otro lado, la falta de tiempo fue una desventaja o dificultad que subrayaron los estudiantes. En este sentido, se proponen cambios para que las prácticas se realicen de manera transversal a los grados participantes en el estudio, posibilitando un mayor acercamiento a la realidad profesional. Esto incidiría en un seguimiento más continuado de la investigación, y el proceso de recogida de información sería más fructífero.

## 6. Bibliografía

- Acedo, M. A., Azcona, E., Riaño, C. & Ruiz, F. J. (octubre de 2015). Competencias profesionales derivadas de las prácticas externas. Análisis de su adquisición. Eds. Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M. L. & García-Peñalvo, F. J., *La sociedad del aprendizaje. III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015)*, 28-33. Madrid, España.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de Facilitación y Obstaculización*. ANECA.  
[https://doi.org/http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi\\_proceso\\_sil.pdf](https://doi.org/http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi_proceso_sil.pdf)
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Aránega, S. (2014). Competences for Employability: How can they be Developed and Assessed in Initial Training? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 366-372.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.015>
- Aypay, A. & Aypay, A. (2011). The Twenty Statement Test in Teacher Development. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 95-106.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bieda, K. N., Sela, H. & Chazan, D. (2015). "You Are Learning Well My Dear": Shifts in Novice Teachers' Talk About Teaching During Their Internship. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 150-169. <https://doi.org/10.1177/0022487114560645>
- Bolívar, A., Fernández, M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-27.
- Bretones, A. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443-471.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42088](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088)
- Cai, Y. (2013). Graduate employability: A conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65(4), 457-469. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9556-x>
- Cid, A., Pérez, A. & Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154. Recuperado de: <https://goo.gl/Yckwnd>
- Chivas, I., Ramos, G. & Moral, A. M<sup>a</sup>. (2017). Análisis de la satisfacción de los estudiantes del grado de Pedagogía de la Universidad de Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 755-772.
- Colás, M<sup>a</sup> P., Buendía, L., y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Editorial Davinci.

- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. & Reyes-De Cózar, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los estudiantes. En *AIDIPE. Investigación con y para la sociedad*, 2, 691–703.
- Comisión Europea. (2012). Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. En *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* (1–20). Recuperado de <https://goo.gl/uRSt5n>
- Dapía, M. D. & Fernández, M. R. (2016). La Búsqueda Activa de Empleo en el colectivo universitario: conocimientos y prácticas. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 517–542. Recuperado de <https://goo.gl/N9DemL>.
- De Jong, R., Van Tartwijk, J., Wubbels, T., Veldman, I. & Verloop, N. (2013). Beginning and end of the internship: Student teachers' interpersonal profiles and the accuracy of their self-beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 393–412. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.835801>
- Depaepe, F. & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
- Edvardsson, E. & Gaio, M. (2010). Higher education and employability of graduates: Will Bologna make a difference? *European Educational Research Journal*, 9(1), 32–44. <https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.1.32>
- Freire, M. J. y Salcines, J. V. (2010). Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles. *Perfiles Educativos*, 32(130), 103–120. Recuperado de: <https://goo.gl/MuNxrW>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gill, P. W., Stewart, K. F., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291 - 295. DOI: [10.1038/bdj.2008.192](https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192)
- González, L., Martínez, C. & González, M. (2015). Perfil formativo del alumnado de pedagogía: la visión del alumnado. *Profesorado*, 19(1), 394–412.
- González-Brito, A. I. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12(2), 37–41.
- González-Ramírez, T. & Barragán-Sánchez, R. (2005). Perfil formativo y competencias profesionales de los titulados en pedagogía en el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista de Ciencias de La Educación*, 204, 539–562.
- Gutiérrez-Portlán, I., Román-García, M. & Sánchez-Vera, M.M. (2018). Strategies for the communication and collaborative online work by university students. *Comunicar*, 26(54), 91–99. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-09>
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117. <https://doi.org/10.1080/03075070500392433>

- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A. & McCune, V. (2017). Investigating the relationships between approaches to learning, learner identities and academic achievement in higher education. *Higher Education*, 74(3), 385–400. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9999-6>
- Higher Education Academy (2015). *Framework for embedding employability in higher education*. UK: HEA. <https://www.heacademy.ac.uk/enhancement/frameworks/framework-embedding-employability-higher-education>. Recuperado el 13 de Marzo de 2018.
- Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519–527. DOI: 10.1177/0894439307312485
- Jackson, D. (2016) Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), 833–853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.
- Kaldi, S. & Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Kessels, J. & Kwakman, K. (2007). Interface: Establishing knowledge networks between higher vocational education and businesses. *Higher Education*, 54(5), 689–703. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9018-4>
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90–106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- Knight, S. L., Lloyd, G. M., Arbaugh, F., Gamson, D., McDonald, S. P., Nolan, J. & Whitney, A. E. (2015). Reconceptualizing Teacher Quality to Inform Preservice and Inservice Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 105–108. <https://doi.org/10.1177/0022487115570564>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16(4), 439–464. DOI: 10.1177/1525822X04269174
- Llanes, J. (2013). La transición del pedagogo/a de la universidad al mundo socio profesional. In *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa*

- de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante, 682–689. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Llopis, M. Á. (2017). *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castelló de la Plana. DOI: <https://doi.org/10.6035/14034.2017.6627>
- López-Alonso, A. I., López-Aguado, M., Fernández-Martínez, M. E., Liébana-Presa, C. & Gutiérrez-Provecho, L. (2016). Los Enfoques De Aprendizaje, El Engagement, El Ocio Y El Rendimiento Anterior. Propuesta De Un Modelo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.40940>
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruíz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160.
- Matthew, S. M., Taylor, R. M. & Ellis, R. A. (2012). Relationships between students' experiences of learning in an undergraduate internship programme and new graduates' experiences of professional practice. *Higher Education*, 64(4), 529–542. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9509-4>
- MECD (2011). Monográfico: La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 1-847.
- MECD (2011). Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado BOE*, 297. Recuperado de: <https://goo.gl/fR1W21>
- Meeus, W., Cools, W. & Placklé, I. (2018). Teacher educators developing professional roles: frictions between current and optimal practices. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393515>
- Moulding, L. R., Stewart, P. W. & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007>
- Murillo, P., Gallego-Jiménez, C., & Marcelo, C. (2017). Mi escuela es como... Análisis de metáforas del profesorado principiante. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1-26.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2007). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research Reinhard. *Educational Psychologist*, 18(2), 1–19. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702>
- Pineda, P. & Quesada, C. (2013). Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1–11.
- Pillen, M., Beijgaard, D. Y Den-Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>



- Qenani, E., MacDougall, N. & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199–213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Ripamonti, S., Galuppo, L., Bruno, A., Ivaldi, S. & Scaratti, G. (2018). Reconstructing the internship program as a critical reflexive practice: the role of tutorship. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421627>
- Rodríguez-Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España*. (Tesis Doctoral). Universidad de León, León. Recuperada de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/124490>
- Russ, R., Sherin, B. & Gamoran, M. (2016). What Constitutes Teacher Learning? In *Handbook of Research on Teaching*, 5, 391–438. Havertown, US: American Educational Research Association.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. & Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147–163.
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E. & Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72(6), 703–721. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9903-9>
- Then, K. L., Rankin, J. A. & Ali, E. (2014). Focus group research: what is it and how can it be used? *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing*, 24(1), 16–22.
- Thompson, D. W. (2016). How valuable is “short project” placement experience to higher education students? *Journal of Further and Higher Education*, 41(3), 413–424. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117601>
- Trede, F. & McEwen, C. (2015). Early workplace learning experiences: What are the pedagogical possibilities beyond retention and employability? *Higher Education*, 69(1), 19–32. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9759-4>
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates’ workplace skills in practice. *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*, (April 2014), 73–88.
- Valdemoros-San-Emeterio, M<sup>a</sup>. A. & Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta. Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 42(1), 53-60. DOI: [10.1016/S0210-2773\(14\)70009-5](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5)
- Vanthournout, G., Noyens, D., Gijbels, D. & Van den Bossche, P. (2014). The Relationship between Workplace Climate, Motivation and Learning Approaches for Knowledge Workers. *Vocations and Learning*, 7(2), 191–214. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9112-1>



- Ventura, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. nuevos enfoques ante el reto europeo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: <https://goo.gl/CcEPBS>
- Vilà, R. & Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el prácticum de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón*, 65(3), 165-181.
- Wan, C. S., Yang, J. Te, Cheng, S. Y. & Su, C. (2013). A longitudinal study on internship effectiveness in vocational higher education. *Educational Review*, 65(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.634969>
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2004). Embedding employability into the curriculum. *Learning and Employability*, 3, 1–28. <https://doi.org/10.1108/175613911111106016>
- Young, M. (2010). Alternative Education Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9(1), 1–12.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21–43. <https://doi.org/issn: 0034-8082>

ANEXOS:

ANEXO I: Cuestionario pre-test

### CUESTIONARIO SOBRE EL IMPACTO FORMATIVO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Las prácticas externas son un espacio privilegiado para que los estudiantes pongan en práctica muchos conocimientos y habilidades desarrolladas a lo largo de su formación de grado. Conocer su impacto formativo es el principal objetivo de este trabajo. Para ello te invitamos a que respondas al siguiente cuestionario, ahora que tienes la oportunidad de iniciarte en este aprendizaje. Cuando hayas finalizado las prácticas, solicitaremos también tu colaboración. Los datos que proporcionas son confidenciales y anónimos, y sólo serán utilizados para los fines académicos a los que se destina esta investigación. Gracias por participar en este proyecto.

1. Datos de identificación										
1. Sexo: Mujer      Hombre										
2. ¿Te consideras buen estudiante?:    SÍ      NO										
3. Calificación media hasta este curso:										
4. Indica el tipo de institución (centro educativo, empresa, gabinete psicopedagógico, asociación, otros) en el que realizas las prácticas y su nombre:										
5. Valora tu satisfacción con la formación recibida durante el grado del 1 al 5, <b>siendo 1 muy negativa y 5 muy positiva:</b>										
1	2	3	4	5						
6. Campo profesional al que te gustaría dedicarte:										
7. Mi nivel de compromiso con las prácticas es: indica tu respuesta <b>siendo 1 nada y 5 mucho</b>										
1	2	3	4	5						
2. Mis expectativas ante las prácticas. Espero que las prácticas...										
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. <b>1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho</b>						1	2	3	4	5
8. Sean útiles para el futuro laboral que me espera										
9. Me permitan conectar la formación recibida hasta ahora con lo que se me exigirá										
10. Me ayuden a reflexionar sobre el tipo de profesional que quiero ser										
11. Sean un escenario para aprender cosas nuevas										
12. Me den oportunidades a situarme y actuar desde el perfil profesional que busco										
13. Afiancen mi seguridad y mi autoestima										
14. Otras:										
3. Mi motivación. Enfrento las prácticas...										
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. <b>1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho</b>						1	2	3	4	5
15. Como un reto personal										
16. Como un mero trámite académico										
17. Como una oportunidad para formarme como el profesional que quiero ser										
18. Como un medio para obtener reconocimiento social										
19. Con entusiasmo; ser parte de algo nuevo es importante para mí										
20. Para conseguir la calificación máxima										
21. Por el gusto de aprender										
22. Como un lugar para demostrar mi valía personal y profesional										
23. Otros:										
4. Actitudes ante las prácticas										
Selecciona la casilla que mejor se adapte a tus actitudes										
Actitud	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Actitud		
24. Irresponsabilidad								Responsabilidad		
25. Rigidez, intransigencia								Flexibilidad		
26. Resistencia								Apertura		
27. Escucha no atenta, desconectada								Escucha activa, empática		
28. Justificar/Negar errores								Reconocer errores		
29. Pasiva								Activa		
30. Negativa								Positiva		
31. Reactividad								Proactividad		
32. Desentendida								Comprometida		

<b>5. Soy autoeficaz en:</b>					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. <b>1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
33. Adaptarme a situaciones diversas					
34. Planificar y organizar el trabajo					
35. Crear relaciones sociales empáticas					
36. Competencia digital					
37. Resolución de problemas					
38. Tomar de decisiones					
39. Realizar tareas autónomamente					
40. Otros:					

## ANEXO II: Cuestionario post-test

### Cuestionario sobre el impacto formativo de las prácticas externas

Este cuestionario tiene como objetivo hacer balance de la experiencia de prácticas externas que has vivido en los últimos meses. Los datos que proporcionas son confidenciales y sólo serán utilizados para los fines académicos a los que se destina la investigación. Gracias por participar en este proyecto. Si estás interesado/a en conocer los resultados, puede solicitarlo a través de: [cuestionariostfg2017@gmail.com](mailto:cuestionariostfg2017@gmail.com)

1. Datos de identificación											
1. Sexo: Mujer		Hombre									
2. Nombre del centro de prácticas:											
3. Tipo de centro:											
(Colegio) Público			(Colegio) Privado			(Colegio) Concertado-privado					
4. Campo profesional al que te gustaría dedicarte en un futuro:											
5. Mi nivel de compromiso con mis prácticas ha sido:											
1: Nada		2. Poco		3. Algo		4. Bastante		5. Mucho			
2. Actitudes durante las prácticas											
Selecciona la casilla que mejor se adapte a tus actitudes manifestadas durante las prácticas											
Actitud	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	Actitud			
6. Irresponsabilidad								Responsabilidad			
7. Rigidez, intransigencia								Flexibilidad			
8. Resistencia								Apertura			
9. Escucha no atenta, desconectada								Escucha activa, empática			
10. Justificar/Negar errores								Reconocer errores			
11. Pasiva								Activa			
12. Negativa								Positiva			
13. Reactividad								Proactividad			
14. Desentendida								Comprometida			
3. Percepción de autoeficacia durante las prácticas											
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho							1	2	3	4	5
15. Me adapté a situaciones diversas											
16. Me planifiqué y organicé el trabajo											
17. Generé relaciones sociales empáticas											
18. Mostré competencia digital cuando fue necesario											
19. Manifesté resolutiveidad ante los problemas											
20. Mostré capacidad para la toma de decisiones											
21. Realicé autónomamente mis tareas											
22. Otras (indicar cuál/cuales):											
4. Dificultades durante las prácticas											
Indica si te han ocurrido o no estas dificultades durante las prácticas								SÍ	NO		
23. Insuficientes recursos técnicos y procedimentales (conocimientos, habilidades y/o destrezas...)											
24. Insuficientes recursos materiales											
25. Inexistencia o escaso apoyo de la institución de acogida											
26. Inexistencia o escaso apoyo de mi tutor académico											
27. Inexistencia o escaso apoyo de mi tutor profesional											
28. Falta de comunicación en mi entorno											
29. Desorganización de mis tareas											
30. Dificultades del contexto (relaciones, problemas estructurales del entorno)											
31. Conflicto entre los valores del centro con mis valores											
32. Inexistencia o escasa escucha/consideración hacia mis iniciativas											
33. Falta de tiempo											
34. Desconocimiento de la figura del pedagogo/a en la institución a la hora de orientarme											
35. Otros (Indicar cuál/cuales)											

<b>5. Impacto formativo de mis prácticas</b>					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. <b>1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho</b>	1	2	3	4	5
36. Las prácticas han sido útiles como preparación al mercado laboral					
37. Con las prácticas he aprendido herramientas profesionales para mi futura profesión					
38. Las prácticas me han servido para conocer mi actual nivel de preparación profesional					
39. Durante las prácticas he conectado la formación recibida en el Grado con mi futura profesión					
40. He utilizado en prácticas herramientas y/o competencias adquiridas durante el Grado					
41. Las prácticas me han resultado más útiles que el Grado como medio de profesionalización					
42. Otras (indica cuáles):					
<b>6. Formación de mi identidad pre-profesional</b>					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. <b>1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho</b>	1	2	3	4	5
43. Las prácticas han sido útiles para definir el profesional que quiero ser					
44. En las prácticas he encontrado referente/s profesional/es al que/ a los que me gustaría parecerme					
45. Las relaciones con mi entorno y con mi tutor/a me han permitido conocer las características de mi futura profesión					
46. Las prácticas me han proporcionado oportunidades de reflexión sobre el profesional al que aspiro					
47. Las prácticas me han proporcionado más seguridad y autoestima como profesional					
48. Gracias a las prácticas conozco mejor mis fortalezas y debilidades profesionales					
49. Otros (indica cuales):					
<b>7. Mi satisfacción con...</b>					
Indica tu valoración marcando una X en la casilla que consideres adecuada. <b>1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho</b>	1	2	3	4	5
50. El ambiente de trabajo experimentado (interacciones, experiencias con otras personas...)					
51. El asumir retos como, por ejemplo, la creación y/o implantación de una propuesta de intervención o creación de material específico					
52. Mi competencia ante los retos y problemáticas que surgieron					
53. El apoyo profesional, académico y emocional de mi tutor profesional					
54. El apoyo profesional, académico y emocional de mi tutor académico					
55. El feedback, las recomendaciones o sugerencias que he recibido					
56. Haber servido de ayuda/utilidad para mi institución de acogida					
57. Haber enfrentado las prácticas como un espacio de profesionalización					
58. Otros (indica cuales):					
<b>8. Valoración global</b>					
Indica tu valoración marcando una X, en la casilla correspondiente <b>1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho</b>	1	2	3	4	5
59. Mi nivel de satisfacción general con las prácticas es:					
60. Mi nivel de compromiso con las prácticas ha sido:					
61. Mi nivel de compromiso con mi profesión es:					

