

## LA EVALUACIÓN DEL PRACTICUM: UN PROCESO CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO

### THE ASSESSMENT OF PRACTICUM: A KEY PROCESS IN THE CONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION OF PRACTICAL THOUGHT

**M<sup>a</sup> Pilar Sepúlveda Ruiz**

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

**Monsalud Gallardo Gil**

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

**M<sup>a</sup> José Mayorga Fernández**

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

**Dolores Madrid Vivar**

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

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.  
Bulevar Luois Pasteur, 25. Málaga. (España)

Recibido: 25/05/2017

Aceptado: 30/06/2017

#### **Resumen:**

En este trabajo se analiza el sentido de la evaluación del Practicum en los Grados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, desde la perspectiva del alumnado, dedicando especial interés a los distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es conocer en qué medida el alumnado de 4º curso está satisfecho con la evaluación del Practicum, con la tutorización, conocen los criterios de dicha evaluación y está satisfecho con la implicación en los seminarios de seguimiento de las prácticas, así como los instrumentos más adecuados de evaluación. Para ello, se plantea un estudio descriptivo explicativo de corte cuantitativo. La muestra ha estado constituida por 261 estudiantes. Los resultados revelan que los niveles de satisfacción son muy elevados respecto a los seminarios, el proceso de tutorización y el portafolios como herramienta de evaluación.

**Palabras claves:** practicum, seminarios, tutorización, evaluación, competencias

### **Abstract:**

In this paper we analyze the meaning of the assessment of Practicum in the Degrees of the Faculty of Education Sciences of the University of Malaga, from the students' perspective, focusing on the different agents involved in the teaching-learning process. The objective is to know to what extent the students of 4th year are satisfied with the assessment of Practicum, with the tutoring, to what extent they know the criteria of said Evaluation and are satisfied with the involvement in the follow-up seminars of the practices, as well as the most appropriate evaluation instruments. To do so, a descriptive study is presented, with a quantitative cut. The sample consisted of a total of 261 students. The results show that the levels satisfaction are very high compared to the seminars offered, the tutoring process and the portfolio as an assessment tool.

**Key words:** practicum, seminars, tutoring, assessment, competencies

## **1. Introducción**

El Practicum, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), despierta un gran interés dado el importante papel que juega como elemento de tránsito entre la institución universitaria y el campo laboral (Runte-Geidel y Lorente, 2014), constituyendo una oportunidad única para que los estudiantes puedan experimentar en contextos reales lo que será su actividad profesional y sumergirse en la futura cultura profesional y los modos de intervención educativa (Bas, 2005; Gavari y García, 2007; Zabalza, 2004, 2011; González y Hevia, 2011; González y Laorden, 2012; Runte-Geidel y Lorente, 2014).

El Practicum es, en efecto, un periodo trascendental en la formación de los futuros profesionales de la educación, en tanto que el alumnado debe poner en práctica las competencias<sup>1</sup> que están adquiriendo en su formación inicial en los contextos reales y auténticos y provocar la construcción y reconstrucción de su pensamiento práctico (Mayorga, Sepúlveda, Madrid y Gallardo, 2016). Reconstruir este pensamiento práctico implica profundizar en el marco ideológico de teorías y creencias explícitas e implícitas de los estudiantes, que condicionan los modos de entender la educación y, por ende, su práctica profesional (Kortagen, 2004, 2011), porque no hay que olvidar que el conocimiento profesional se construye desde la práctica, no desde la teoría. Es importante, pues, que el Practicum permita la interacción, rica y compleja, entre la teoría, la práctica y la experiencia vital (Ventura, 2007), de tal modo que el alumnado en formación sea consciente de la distancia existente entre las teorías declaradas y proclamadas, así como comprender que las situaciones prácticas no se resuelven aplicando planteamientos teóricos descontextualizados. Como sostiene García y Sáez (2011), la teoría aislada no enseña una profesión, cada una modifica y revisa continuamente a la otra (Carr, 1996). Esto implica, acompañar al alumnado en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias, guiándolo a la hora de construir, diseñar, modificar, contrastar y refutar los conocimientos contextualizados. Pues bien, para lograr que el Practicum cumpla el cometido

---

<sup>1</sup> Concebidas como complejos sistemas de pensamiento y acción que facilitan su intervención eficaz como personas y profesionales que se desenvuelven en un mundo cambiante e incierto (Pérez, 2007). Estas competencias incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, que se ponen en funcionamiento en contextos concretos y reales de intervención, en los que los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las emociones se ponen en acción de manera interrelacionada, con objeto de dar respuesta a la compleja y problemática realidad educativa.

señalado es necesario que este período formativo pueda ser evaluado adecuadamente por los agentes implicados en este proceso, y que se creen las mejores condiciones para que el alumnado tenga la oportunidad de formarse como un profesional reflexivo, creativo y con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos (Vallejo y Molina, 2011) a partir de la observación, la intervención y el análisis que realiza sobre las experiencias y vivencias que tienen lugar en el contexto real.

En este artículo, ofrecemos la síntesis del estudio realizado en torno a la satisfacción que presenta el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga con respecto a la evaluación que se realiza del Practicum. Para ello, presentamos un primer apartado de fundamentación teórica acerca de nuestra concepción sobre la evaluación del Practicum; seguidamente, pasamos a la descripción del proceso metodológico y el análisis y discusión de los resultados más relevantes. Para finalizar, exponemos las conclusiones más significativas del estudio que aquí presentamos.

## **2. La evaluación del Practicum. Pieza clave para la formación de los futuros profesionales de la educación**

La evaluación es un elemento clave dentro del currículum, puesto que dependiendo de cómo se entienda dicha evaluación y cómo se ponga en práctica va a condicionar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendemos que evaluar el Practicum constituye una actividad formativa de aprendizaje que implica tanto al alumnado como a los profesionales que guían el proceso, y que tiene como objeto provocar la construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los estudiantes, adentrarse en el sistema de creencias que en la mayoría de las ocasiones se encuentran implícitas pero que son fundamentales para comprender la práctica profesional, los modos de intervenir, de diseñar las propuestas educativas, etc., así como orientar y guiar el proceso de aprendizaje durante el periodo de formación práctica. En todo este proceso, desempeñan una labor de gran trascendencia los profesionales responsables de la tutorización del alumnado, en tanto que determinarán en buena medida el éxito o fracaso de este importante periodo formativo.

Como ya se ha puesto de manifiesto, el Practicum es la pieza clave para el desarrollo de competencias de los futuros profesionales de la educación. Así pues, la evaluación del mismo debe tratar de indagar sobre qué y cómo conocen los profesionales de la educación, cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica (González y Fuentes, 2011). Involucrar a los estudiantes en su proceso de evaluación supone vivenciar los aspectos positivos de esta tarea, al mismo tiempo que la democratiza y facilita el desarrollo de competencias en el futuro profesional de la educación. En definitiva, la evaluación debe centrarse en el desarrollo de las competencias profesionales básicas, por lo que deben valorarse los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las emociones desarrolladas y suscitadas a lo largo de todo el proceso, en este sentido, la evaluación no debe constituir un hecho aislado, sino que debe ser una constante a lo largo del período de prácticas, lo cual posibilita reconstruir y reorientar tanto los procedimientos como las actividades diseñadas, por los responsables de la tutorización, como la implicación del alumnado en el desarrollo de su aprendizaje, con el objeto de que éste adquiera las herramientas y competencias profesionales. Esta valoración debe ser permanente y dinámica y apoyarse en distintos mecanismos, instrumentos de trabajo y espacios, de lo contrario los tutores implicados en el proceso tendrán dificultades para promover la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico.

Para ello, se deben dar una serie de condiciones: los estudiantes deben estar arropados en el marco de la tutorización compartida tanto por sus tutores profesionales en los centros de prácticas como por sus tutores académicos en las Facultades de Ciencias de la Educación, que acompañan y orientan su formación y su actuación, promoviendo la reflexión sobre la práctica, la movilización consciente de las teorías, la deconstrucción de las creencias pedagógicas y la construcción del pensamiento práctico. Para el buen desempeño de esta importante tarea de tutorización, es preciso promover una correcta coordinación entre los diferentes tutores (Sepúlveda, 2005; Hernández, Sepúlveda, Jimeno, Ortiz y Pérez, 2013) de tal forma que faciliten a los estudiantes las herramientas necesarias que les permitan desarrollar las competencias más generales, así como las propias de su titulación.

En los diferentes Grados de Educación, otra condición para que la evaluación facilite la adquisición de las competencias está relacionada con la posibilidad de desarrollar las propuestas de intervención diseñadas. Esto es, desde el primer momento deben incrementarse y promoverse la intervención autónoma del alumnado, siempre acompañado, guiado y retroalimentado por los tutores profesionales. Para los estudiantes es fundamental que dichos tutores les permitan libertad de acción, acompañada posteriormente, de una retroalimentación que les sirva para confrontar su quehacer y recibir sugerencias de mejora. En esta interacción, como pone de manifiesto Hirmas (2014), se pueden dar dos extremos: una relación sobre-delegadora, que exige una autonomía y una carga de trabajo propia de un profesional; o una relación sobre-estructurante, con un alto grado de directividad y control respecto a lo que el estudiante debe o no hacer durante el periodo de prácticas.

El tutor académico desarrolla su proceso de evaluación aprovechando los encuentros que se realicen en los seminarios para analizar junto al alumnado las situaciones prácticas que están viviendo, someterlas a discusión e indagar sobre su naturaleza y sentido. En estos seminarios, es preciso abordar las tensiones que puedan surgir durante el proceso, ya sea con el tipo de relación establecida con sus tutores profesionales, con el hecho de realizar tareas que difieren de los requerimientos de su Practicum, o bien, con la dificultad que pueda implicar que los estudiantes no hayan adquirido las competencias pedagógicas que les exige el centro de prácticas (Hirmas, 2014). Asimismo, es preciso trabajar de cara a la superación de la dicotomía teoría-práctica, así como indagar en sus creencias pedagógicas, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, ideas sobre cómo se aprende a enseñar, etc. En este sentido los seminarios constituyen una herramienta clave para promover el diálogo, el intercambio, la retroalimentación, etc.

Por otra parte, de cara a la evaluación, es muy importante indagar también en las expectativas de los estudiantes, ya que ofrece información útil a los tutores respecto a cómo implicar al alumnado, así como mejorar y estructurar lo seminarios de prácticas, con objeto de proporcionar andamiaje y romper posibles resistencias en el desempeño profesional del alumnado (Solís et al., 2011).

Gráfico 1. Proceso de tutorización.



Fuente: Elaboración propia.

Una de las funciones centrales del proceso de evaluación es posibilitar que los estudiantes conviertan sus creencias en objeto de estudio para contribuir a su transformación. Las interacciones, problematizadas en reflexiones dialógicas, favorecen el desarrollo del pensamiento práctico al que aludíamos anteriormente. Para ello, el 'diario de campo del estudiante' se convierte en una herramienta interesante de evaluación, puesto que en él deben describir pormenorizada y reflexivamente todas sus experiencias de indagación e intervención durante el periodo de prácticas. De esta forma, podemos conocer de primera mano qué están viviendo el alumnado en sus prácticas, cómo lo están interpretando, qué posibles creencias hay subyacentes y cómo están tratando de resolver las situaciones cotidianas de la práctica educativa con las que se enfrentan cada día.

Sin embargo, pese a la potencialidad del diario, debemos entender que no puede constituir en sí misma la única herramienta de evaluación, en tanto que se precisa de otro instrumento que permite la reflexión por parte de los estudiantes. Para ello, creemos que el portafolios es una estrategia privilegiada de evaluación y aprendizaje, puesto que en él los estudiantes pueden realizar una valoración profunda sobre sus intervenciones educativas, el proceso de tutorización vivido y sobre el desarrollo de las prácticas en general, es decir, pueden desarrollar aprendizajes de orden superior donde la reflexión profunda y el análisis crítico constituyan las bases del mismo. Para evidenciar dichos aprendizajes podrá seleccionar y aportar los documentos que considere de interés que reflejen su proceso de aprendizaje durante el periodo de prácticas: observaciones, resolución de incidentes críticos, plan de trabajo, estudio de un caso, ensayo y los propios diarios a los que aludíamos anteriormente (Hernández et al., 2013). Con ello, se persigue incentivar que el alumno cuestione, reinterprete y replantee constantemente sus experiencias y aprendizajes.

En definitiva, en el seguimiento y orientación de los estudiantes de prácticas participan diferentes profesionales, que deben contribuir de forma conjunta a realizar la tutorización (Gráfico 1) y la evaluación del Practicum. En la Facultad de Ciencias de la Educación para potenciar la coordinación entre los agentes implicados en el proceso, los tutores académicos facilitan una rúbrica de evaluación a los tutores profesionales, en la que se deberán realizar una valoración de la progresiva integración del alumnado en las funciones de ayudante del tutor, así como la capacidad de dar respuesta ante las diferentes situaciones que se hayan presentado durante las prácticas.

Por su parte, la herramienta más idónea para contribuir al desarrollo de las competencias profesionales del alumnado es el Portafolios académico, puesto que es la manera más eficiente de que el alumno sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, en dicha herramienta tendrán que incluir documentos, artefactos, enlaces webs, presentaciones, etc., todo ello acompañado de una reflexión profunda y argumentada sobre su propio proceso de aprendizaje. El tutor académico será el encargado de valorar el desarrollo de dichas competencias y el modo en que los estudiantes reflejan en sus portafolios el análisis y reflexión sobre sus prácticas. Este tutor es el encargado de la calificación del Practicum, teniendo en cuenta las indicaciones del tutor profesional y sus propios criterios a lo largo de todo el proceso; para esta tarea, el hecho de realizar el seguimiento de un número determinado de estudiantes, asumiendo la orientación y el seguimiento de ese mismo alumnado a lo largo de dos o tres materias, favorece que la evaluación sea más rica, personalizada y continua (Hernández et al., 2013) y que la evaluación final sea lo más ajustada posible.

### 3. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es conocer en qué medida el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de 4<sup>º</sup> curso, de la Universidad de Málaga, está satisfecho con la evaluación del Practicum, con la tutorización que realizan tanto tutores académicos como tutores profesionales, en qué medida conocen los criterios de dicha evaluación, están satisfechos con la implicación en los seminarios de seguimiento de las prácticas, así como los instrumentos más adecuados para su desarrollo. Este objetivo general se ha subdividido en diferentes objetivos operativos:

- Conocer la satisfacción del alumnado respecto a la evaluación, tutorización y seminarios.
- Identificar el nivel de conocimiento del alumnado respecto a los criterios de evaluación y a los instrumentos empleados en la misma.

### 4. Metodología

El estudio que presentamos se fundamenta en un diseño de tipo descriptivo y explicativo que pretende conocer la satisfacción y el nivel de conocimiento del alumnado respecto a la evaluación de las Prácticas Externas II, así como para detectar las relaciones entre las variables consideradas más relevantes. Para tal fin se presenta un estudio de corte cuantitativo, fundamentado en la técnica de encuesta. Se ha elaborado un cuestionario de respuesta múltiple con una escala de tipo likert de 1 a 5, para la cual se muestran los índices de fiabilidad y validez. Entre los ítems seleccionados se ha realizado un contraste de hipótesis no paramétrico, usando la prueba H de Kruskal-wallis. La muestra se ha seleccionado mediante un muestreo aleatorio simple sin reposición, estando constituida por un total de 261 estudiantes, durante el curso 2014/2015, entre todo el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga que estaba cursando 4<sup>º</sup> curso.

#### 4.1. *Fiabilidad y validez del instrumento de recogida de información*

Se ha decido empezar este estudio aportando las características psicométricas del cuestionario. Dicho instrumento ha sido adaptado a partir de un instrumento de González y Hevia (2011). En el cuestionario resultante se han mantenido las principales dimensiones recogidas en el cuestionario original. Dichas dimensiones han sido las siguientes: 1.- Datos de

Identificación; 2.- Organización de las prácticas; 3.- Agentes implicados en el practicum; 4.- Evaluación; 5.- Utilidad de las prácticas en la formación profesional de la educación; 6.- Sugerencias de mejora; 7.- Otras aportaciones. Pero dentro de dichas dimensiones algunos ítems se han eliminado, otros se han incluido y otros se han modificado en función de los objetivos de nuestro estudio.

En el encabezado del cuestionario se incluyen variables de identificación. El cuerpo del cuestionario consta en total de 69 ítems, la valoración de dichos ítems se realiza mediante una escala Likert en la que el alumnado expresa el grado de acuerdo/desacuerdo: 1: Nada de acuerdo; 2: poco de acuerdo; 3: regular de acuerdo; 4: bastante de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo. Para este estudio sólo se han tenido en cuenta los datos relativos a la dimensión 4: Evaluación, concretamente los ítems relativos a los criterios de evaluación y al portafolios como instrumento de evaluación.

Para conocer la fiabilidad del cuestionario se ha elaborado un análisis factorial que ha permitido agrupar los ítems del cuestionario en dimensiones para mostrar resultados más clarificadores (Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de componentes

Matriz de componentes					
Item	Componente		Item	componente	
	1	2		1	2
ID3-1-6	,634		ID5-2	,546	
ID2-3-9	,620		ID3-2-1	,543	
ID3-1-4	,617		ID3-1-7	,539	
ID2-3-7	,614		ID5-6	,536	
ID3-1-5	,611		ID4-1-1	,535	
ID2-3-8	,609		ID4-2-3	,530	
ID2-3-5	,608		ID2-1-12	,527	
ID2-3-6	,608		ID4-2-5	,525	
ID4-2-8	,584		ID2-1-2	,519	
ID2-3-4	,582		ID3-1-1	,516	
ID4-2-1	,581		ID5-1	,516	
ID2-3-2	,577		ID4-2-4	,508	
ID3-1-3	,562		ID2-1-3	,504	
ID2-3-1	,550		ID3-2-8		,691
			ID3-2-10		,670
			ID3-2-9		,640
			ID3-2-4		,625
			ID3-2-7		,623
			ID3-2-3		,622
			ID3-2-2		,549
			ID5-3		,520

Método de extracción: Análisis de componentes principales  
a. 15 componentes extraídos

El primer factor explica el 21,98% de la varianza asociada a la matriz de correlaciones entre las variables. Los quince factores considerados alcanzan a explicar hasta un 70,57 % de la varianza total. No resulta fácil encontrar, en este tipo de análisis, un número de factores tan

reducido que dé cuenta de un amplio número de variables, a pesar de ello, en la matriz de comunalidades se observa que todos los ítems originales están bien explicados por los dos principales factores extraídos. En el primer factor se incluyen ítems relacionados con el tutor académico, su apoyo en la resolución de problemas, seguimiento adecuado en el desarrollo de las prácticas, utilidad de los seminarios, con la adecuación de los criterios de evaluación y con la utilidad del portafolios como herramienta de evaluación y aprendizaje. En el segundo factor se encuentran los ítems relacionados con el tutor profesional, fundamentalmente, los relativos a la atención que recibe el alumnado, apoyo y la autonomía que poseen respecto a la participación en el día a día del centro.

En la Tabla 2 se presentan los valores  $\lambda$  asociados a los factores que se han retenido para el análisis (el punto de corte se fijó en  $\lambda=1$ ). Se incluye también el porcentaje acumulado de varianza explicada por la consideración sucesiva de factores.

Tabla 2. Varianza total explicada según el análisis de componentes principales

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% varianza	% acum.	Total	% varian.	% acum.	Total	% varian.	% acum.
1	15,1	21,9	21,9	15,1	21,9	21,9	8,1	11,7	11,7
2	8,2	11,9	33,9	8,2	11,9	33,9	7,2	10,4	22,2
3	3,9	5,7	39,7	3,9	5,7	39,7	5,0	7,3	29,5
4	3,7	5,3	45,1	3,7	5,3	45,1	3,9	5,7	35,3
5	2,6	3,7	48,8	2,6	3,7	48,8	3,5	5,1	40,4
6	2,4	3,4	52,3	2,4	3,4	52,3	3,3	4,8	45,3
7	2,0	3,0	55,4	2,0	3,0	55,4	2,4	3,6	48,9
8	1,6	2,3	57,8	1,6	2,3	57,8	2,3	3,3	52,3
9	1,4	2,1	59,9	1,4	2,1	59,9	2,2	3,3	55,6
10	1,3	1,9	61,9	1,3	1,9	61,9	2,1	3,1	58,7
11	1,3	1,9	63,8	1,3	1,9	63,8	1,9	2,8	61,6
12	1,2	1,7	65,6	1,2	1,7	65,6	1,8	2,6	64,2
13	1,1	1,7	67,3	1,1	1,7	67,3	1,6	2,3	66,6
14	1,1	1,6	69,0	1,1	1,6	69,0	1,5	2,2	68,8
15	1,0	1,5	70,5	1,0	1,5	70,5	1,1	1,7	70,5

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A raíz de los resultados obtenidos en el análisis factorial se puede apreciar que el cuestionario posee una sólida estructura interna.

La fiabilidad de la prueba fue estimada mediante el coeficiente  $\alpha$  (alfa de Cronbach), el cuál determina la consistencia interna, obteniéndose un coeficiente igual a  $\alpha=,934$ , para un nivel de confianza del 95%, que puede considerarse excelente.

## 5. Análisis de datos y discusión de resultados

A raíz de los datos obtenidos, mediante el análisis descriptivo de los ítems del cuestionario relativos a la evaluación se puede apreciar que todos son valorados muy positivamente, no

existiendo ninguna media por debajo del 2,92. Siendo las valoraciones más altas las relativas al uso del portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje, concretamente a la introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales para entender el papel del alumno/a en el desarrollo de las prácticas (x4.2.2), y respecto a que la profundidad de análisis y reflexiones personales da cuenta de la evolución y maduración académica de los estudiantes (x4.2.4) (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos evaluación de las prácticas

ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ID4-1-1	253	1	5	3,41	1,018
ID4-1-2	253	1	5	3,51	1,115
ID4-1-3	253	1	5	3,65	1,038
ID4-1-4	253	1	5	3,57	1,058
ID4-1-5	251	1	5	3,33	,999
ID4-1-6	253	1	5	3,64	1,337
ID4-2-1	253	1	5	3,85	,851
ID4-2-2	253	2	5	4,07	,756
ID4-2-3	253	1	5	3,96	,799
ID4-2-4	251	2	5	4,04	,781
ID4-2-5	253	1	5	3,77	,837
ID4-2-6	253	1	5	3,38	1,104
ID4-2-7	248	1	5	2,92	1,206
ID4-2-8	251	1	5	3,50	,896
N válido (según lista)	242				

A la luz de los resultados se observa que el portafolios es un instrumento de aprendizaje y de evaluación bien valorado por el alumnado. Este es consciente que a través de esta herramienta se activan una serie de competencias básicas como analizar los factores que intervienen en los contextos profesionales, reflexionar sobre las teorías en las que se sustenta para comprender la realidad, diseñar a partir de dicho análisis recursos, actividades, proyectos de intervención, etc. En definitiva, el alumnado a partir de la elaboración del portafolios toma conciencia de su propio proceso de aprendizaje y de su evolución tanto desde un punto de vista personal como académico.

Posteriormente para profundizar en los resultados obtenidos se han realizado varios contrastes de hipótesis mediante pruebas no paramétricas para muestras independientes, debido a que no se pueden garantizar los supuestos paramétricos de homocedasticidad y normalidad. En este caso se ha empleado la prueba H de Kruskal-wallis, para analizar si existen diferencias en la distribución de rangos entre los ítems seleccionados.

Tras realizar un contraste de hipótesis entre la dimensión evaluación y los distintos grados cursados, se aprecia que respecto a esa dimensión existen diferencias significativas en las variables: x4.1.3: el tutor/a académico actúa como responsable final del proceso de evaluación del alumnado y en la variable x4.1.6: La calificación final debe estar determinada un 50% por el tutor/a académico y un 50% por el tutor/a profesional (Tabla 4).

Tras realizar este contraste podríamos pensar que puede existir alguna contradicción al respecto. Es decir, si el alumnado está satisfecho con que el 50% de la calificación esté determinada por cada uno de los profesionales implicados en el proceso, ¿por qué está también

satisfecho con que el tutor/a académico actúe como responsable final del proceso de evaluación? Por un lado, los datos nos inducen a pensar que el alumnado entiende que la calificación debe estar consensuada por parte de ambos profesionales ya que los dos intervienen en el proceso de seguimiento, aunque en contextos profesionales diferentes. Pero también comprendemos que el alumnado esté satisfecho con que el tutor académico sea el responsable final del proceso al entender que éste puede tener más información de su evolución y adquisición de competencias al haber orientado y gestionado los seminarios, haber retroalimentado a lo largo de la formación práctica, haber orientado sus propuestas de intervención autónoma de los/as estudiantes, etc.

Tabla 4. Anova de un factor dimensión Evaluación: criterios de evaluación

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ID4-1-3	Inter-grupos	9,259	3	3,086	2,949	,033
	Intra-grupos	258,470	247	1,046		
	Total	267,729	250			
ID4-1-6	Inter-grupos	14,739	3	4,913	2,803	,040
	Intra-grupos	432,990	247	1,753		
	Total	447,729	250			

En el resto de los ítems considerados en este contraste no existen diferencias significativas por lo que se acepta la hipótesis nula. La media del alumnado no difiere de unos grados a otros en lo que se refiere a: x4.1.1: Los procedimientos de evaluación están claramente definidos previamente (F=1,319, p-valor=,269); x4.1.2: La participación del alumno/a en los seminarios es considerado un criterio de evaluación (F=,636, p-valor=,592); x4.1.4: La valoración del trabajo del alumno/a por parte del tutor/a profesional está adecuadamente considerada a la hora de calificar, como se puede apreciar en el análisis de varianza (F= 2,469, p-valor= ,063) y en x4.1.5: La valoración del desarrollo, organización y gestión, de las prácticas externas, por parte de los alumnos/as a través de un cuestionario es pertinente (F=,805, p-valor=,492)

Dentro de esta dimensión evaluación, pero en el apartado referido al portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje, se aprecia al realizar el contraste de hipótesis que solo existe un ítem donde existen diferencias significativas entre los estudiantes que cursan los diferentes grados, por lo cual se rechaza la hipótesis nula. Este es el caso del ítem x4.2.5. la pertinencia y actualidad de la bibliografía recogida, informa de la capacidad para buscar y utilizar fuentes de información complementarias (Tabla 5).

Este dato pone en evidencia que el alumnado es consciente que la construcción del portafolios exige implicarse en un proceso de búsqueda de referencias bibliográficas relevantes para argumentar los análisis realizados, apoyar las reflexiones expuestas a partir de la información recabada, seguir indagando en las claves explicativas que ayuden a comprender las situaciones que están experimentando en los contextos profesionales, realizar propuestas de intervención y desarrollarlas tomando como referencia la realidad, etc.

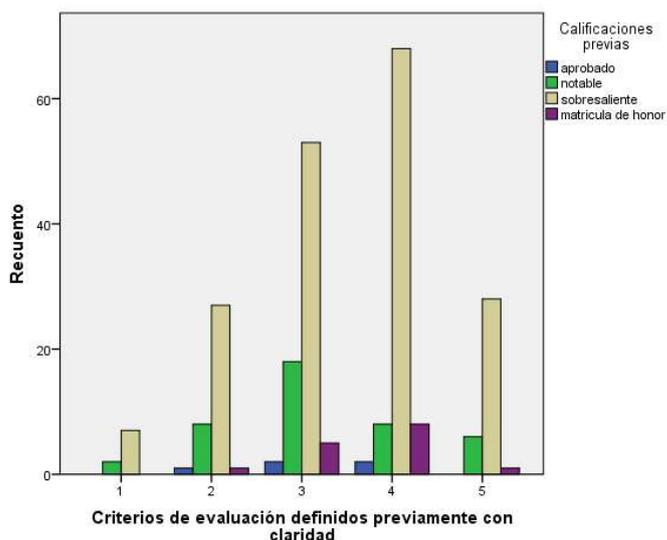
Tabla 5. Dimensión Evaluación: Portafolios

ANOVA de un factor						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Inter-grupos	5,447	3	1,816	2,651	,049	
ID4-2-5 Intra-grupos	169,151	247	,685			
Total	174,598	250				

Aceptándose la hipótesis nula en el resto de los casos, puesto que no se muestran diferencias entre las medias. Los ítems considerados en este contraste han sido: x4.2.1: Las condiciones formales de presentación son aspectos importantes a la hora de evaluar el portafolios (F= 1,849, p-valor= ,139); x4.2.2: La introducción de valoraciones, argumentaciones y aportaciones personales es fundamental para entender el papel del alumno/a en el desarrollo de las prácticas (F=1,471, p-valor=,223); x4.2.3: El establecimiento de relaciones entre los contenidos teóricos y las prácticas constituye un elemento para verificar las evidencias de aprendizaje (F= 2,509 , p-valor= ,059); x4.2.4: La profundidad de análisis y reflexiones personales da cuenta de la evolución y maduración académica de los estudiantes (F= 1,222, p-valor= ,302); x4.2.6: Existe un feedback adecuado durante la elaboración del portafolios por parte del tutor/a académico (F= 1,757, p-valor= ,156); x4.2.7: La utilización de portafolios digitales (Mahara) facilita la elaboración del mismo (F=1,466 , p-valor= ,224) y x4.2.8: En general, estos criterios de evaluación son aplicados y operativos (F= ,776, p-valor= ,509). En este caso, al realizar el análisis post hoc de comparaciones múltiples de Bonferroni no se identifican diferencias significativas entre los grados.

El 68% de los estudiantes que han obtenido una calificación de sobresaliente consideran que los criterios de evaluación están muy bien definidos previamente.

Gráfico 2. Relación entre calificaciones previas y satisfacción criterios de evaluación



Como se puede apreciar en el Gráfico 2, aquellos alumnos/as que han tenido la máxima calificación (matrícula de honor) así como sobresalientes en prácticas anteriores están muy satisfechos con la definición que existe respecto a los criterios de evaluación.

El tema de los criterios de evaluación posee especial importancia en las prácticas, debido a que es necesario ahondar en los criterios establecidos para dicha evaluación, puesto que pueden ser interpretados de forma diferente por los tutores tanto académicos como profesionales, lo cual lleva a que el alumnado sienta que no se le está evaluando justamente. Siendo unos tutores/as mucho más exigentes que otros en la evaluación. En este sentido, los criterios de evaluación deben ser respetados por todos los tutores académicos y consensuados con los tutores profesionales. Es necesario que desde el comienzo del periodo formativo los tres agentes implicados en el proceso conozcan la relación entre los criterios de evaluación y las competencias que debe adquirir el alumnado para de este modo diseñar actividades de aprendizaje que puedan ser evaluadas en términos de competencias y en función de los criterios decididos recogidos normalmente en una rúbrica.

Otra cuestión interesante nos ha parecido conocer en qué medida las calificaciones obtenidas en cursos anteriores condiciona las opiniones del alumnado respecto a la evaluación, para ello se ha realizado un contraste de hipótesis entre la variable x1.5 (calificaciones obtenidas en cursos anteriores) y la dimensión del cuestionario relacionada con la evaluación. A continuación, se presentan los datos obtenidos en la tabla 6.

Tabla 6. Contraste entre las calificaciones obtenidas en cursos anteriores y la dimensión evaluación

Estadísticos de contraste<sup>a,b</sup>

	x4-1-1	x4-1-2	x4-1-3	x4-1-4	x4-1-5	x4-1-6	x4-2-1	x4-2-2	x4-2-3	x4-2-4	x4-2-5	x4-2-6	x4-2-7	x4-2-8
Chi-cuadrado	3,577	2,333	2,484	8,126	1,874	2,641	2,336	5,327	10,11	3,145	4,216	3,645	5,658	5,22
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót	,311	,506	,478	,043	,599	,450	,506	,149	,018	,370	,239	,302	,129	,156

a. Prueba de Kruskal-Wallis

En este contraste se aprecian que las diferencias estadísticamente significativas están entre las variables x4.1.4, la valoración del trabajo del alumno/a por parte del tutor/a profesional está adecuadamente considerada a la hora de calificar, es decir, en este caso se rechaza la hipótesis nula p-valor: ,043, si existen diferencias significativas, dependiendo de las calificaciones que el alumnado ha tenido en cursos anteriores valorará más positivamente o menos este ítem. Igual sucede con el ítem x4.2.3. el establecimiento de relaciones entre los contenidos teóricos y las prácticas constituye un elemento para verificar las evidencias de aprendizaje, p-valor: ,018, en este caso, del mismo modo, se rechaza la hipótesis nula, existiendo diferencias significativas entre los alumnos que han tenido unas calificaciones u otras en prácticas anteriormente realizadas.

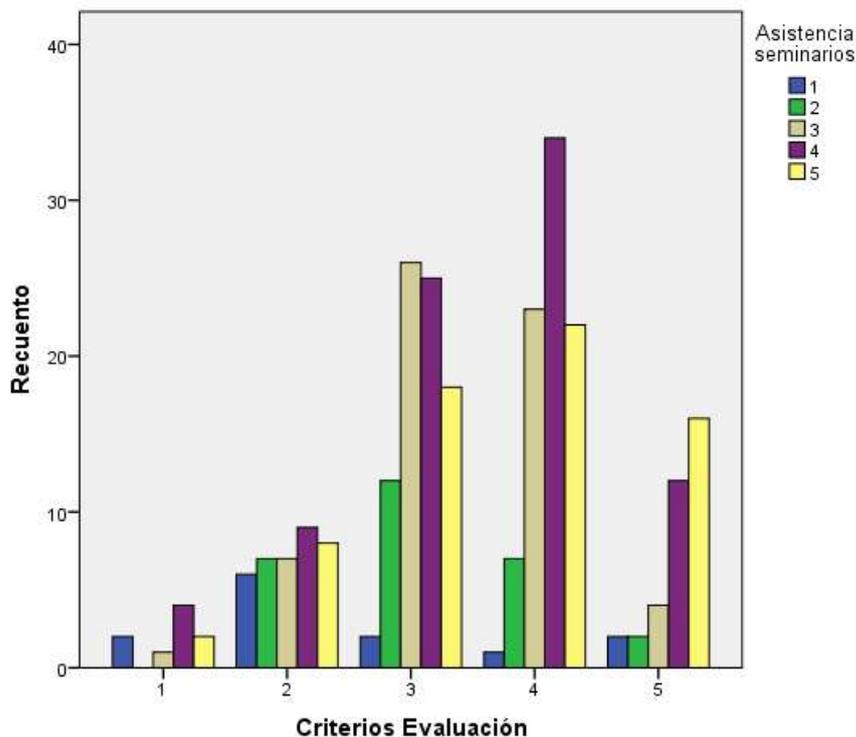
Al comparar los resultados existentes entre si la asistencia a los seminarios resulta una buena experiencia formativa (X2.3.9) con los procedimientos de evaluación están claramente definidos (X4.1.1) se observa que existen diferencias significativas, p-valor: ,002, apreciándose que un 44,4% del alumnado que está totalmente de acuerdo con la variable x2.3.9 también lo está con la x4.1.1. A la luz de estos datos es evidente que la asistencia a los seminarios de trabajo constituyen una buena experiencia formativa, pero ¿cuáles pueden ser las razones que mueven al alumnado a tener este grado de satisfacción?, ¿cómo podemos definir los seminarios?. Entendemos que es un espacio de trabajo en el que alumnado y profesorado responsable de la tutorización tratan de retomar las experiencias prácticas y analizarlas, compartir inquietudes y preocupaciones, plantear dilemas y dialogar sobre ellos, revisar las construcciones del alumnado

para seguir elaborando el conocimiento profesional y desarrollar teorizaciones prácticas. En definitiva, los seminarios son espacios de aprendizaje compartidos, colaborativos en los que se analiza, reflexiona y se proponen propuestas de intervención, de indagación, de experimentación, etc. Constituyen una comunidad de profesionales que aprenden juntos, a partir de las actividades que se desarrollan en los mismos y del feed-back realizado por el tutor o tutora responsable. Es por ello, que el alumnado valore positivamente estos espacios de aprendizaje y que los califique como formativo.

En este sentido, se debería seguir trabajando para que en estos seminarios tuvieran la ocasión de participar también el tutor profesional, ya que de este modo enriquecería el discurso y los argumentos al estar siempre presente la dimensión contextual y se le podría ayudar mejor al alumnado en el proceso de indagación sobre sus experiencias y elaboración de construcciones de modo crítico, tratando de incidir en el sistema de interpretaciones que en muchas ocasiones son inconscientes.

Por otro lado, el alumnado que asiste a estos seminarios, además de formarse, de trabajar colaborativamente con sus iguales y tutor/a tiene la oportunidad de conocer los procedimientos de evaluación claramente ya que debe existir una relación entre las competencias que se trabajan y los conocimientos que se activan, las tareas que se proponen y cómo estas van a ser evaluadas, tal y como se puede observar en el gráfico 3.

Gráfico 3. Relación entre asistencia a seminarios y criterios de evaluación



Evidentemente, tal como hemos señalado anteriormente asistir a los seminarios orientan también la elaboración del portafolio, es decir, el tipo de análisis y reflexiones que deben estar presentes, cómo a partir del diario reflexivo como herramienta se extraen las categorías más relevantes a plasmar en el portafolio, etc. Con lo cual a la hora de evaluar el portafolio además de tener en cuenta los criterios establecidos en la guía de la asignatura, se tiene muy en cuenta

la sistematización que realiza el alumnado a partir de la experiencia vivida en ambos contextos, es decir, el académico y el profesional. Es decir, cuando se habla de presentación no se refiere a una cuestión formal sino a cómo el/la estudiante analiza, reflexiona a partir de la práctica y sobre la práctica, construye sus teorizaciones argumentando y presentando las evidencias correspondientes.

Resulta de especial interés conocer en qué medida el lugar de realización de las prácticas condiciona la opinión del alumnado respecto a la evaluación, para ello se ha realizado un contraste de hipótesis bilateral entre dichas variables, obteniéndose los siguientes resultados en la Tabla 7.

Tabla 7. Lugar de realización de las prácticas en relación a la dimensión evaluación

	Contraste de Hipótesis												
	x4-1-2	x4-1-3	x4-1-4	x4-1-5	x4-2-1	x4-2-2	x4-2-3	x4-1-6	x4-2-4	x4-2-5	x4-2-6	x4-2-7	x4-2-8
Chi-cuadrado	6,490	2,007	7,524	4,179	9,480	5,750	2,52	1,564	,848	4,368	3,388	1,594	3,54
gl	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,090	,571	,057	,243	,024	,124	,470	,668	,838	,224	,336	,661	,315

a. Prueba de Kruskal-Wallis

Como se puede observar en la tabla anterior en las variables donde existen diferencias significativas es en las variables x4.1.4, relativa a si la valoración del trabajo del alumno/a por parte del tutor/a profesional está adecuadamente consensuada a la hora de calificar. Y en la variable x4.2.1. la cual se refiere a si las condiciones formales de presentación son aspectos importantes a la hora de evaluar el portafolios. Con esto quiere decir que sí existen diferencias significativas, es decir, se acepta la hipótesis nula, existiendo diferencias entre el lugar de realización de las prácticas y la opinión del alumnado respecto a estos dos ítems.

Al cruzar la variable relativa a la utilidad de las prácticas: x5.4 referida a si las prácticas permiten realizar procesos de reflexión teórico-prácticos sobre la profesión con las variables relativas al tutor académico: x3.1.3. El tutor académico asesora adecuadamente en el diseño del Plan de Trabajo, propuesta de intervención y elaboración del portafolios, x3.1.4. efectúa un seguimiento correcto de las prácticas, manteniendo un feedback adecuado, x3.1.6. el tutor académico actúa como elemento de apoyo en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas. Los estadísticos de contrastes muestran la presencia de diferencias significativas en el análisis de contingencia en la variable x3.1.6., p-valor: ,002, esto indica que la utilidad de las prácticas, concretamente los procesos de reflexión teoría-práctica sobre la profesión van a estar condicionados por el apoyo del tutor/a académico en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de las prácticas (Tabla 8).

Una vez más el alumnado pone de manifiesto la trascendencia que tiene el tutor académico en el proceso de construcción del conocimiento profesional y pensamiento práctico. El alumnado es consciente de la responsabilidad que tiene el tutor académico y el apoyo que supone en la búsqueda de estrategias para promover las teorizaciones prácticas del alumnado a partir del análisis y reflexión realizada sobre los problemas surgidos durante el período de formación, las intervenciones desarrolladas al respecto tratando en todo momento que comprendan el sentido de las aportaciones y conocimientos teóricos en las elaboraciones.

Tabla 8. Significación estadística en base a la Utilidad de las prácticas en relación al tutor/a académico

Variable	Prueba	Valor	g.l.	p-valor
X3.1.3	Chi-cuadrado de Pearson	19,662 <sup>a</sup>	16	,236
X3.1.4	Chi-cuadrado de Pearson	23,627 <sup>a</sup>	16	,098
X3.1.6	Chi-cuadrado de Pearson	37,973 <sup>a</sup>	16	,002

Por otro lado, al comparar la misma variable x5.4 de utilidad de las prácticas con determinados ítems relativos al tutor/a profesional, concretamente los ítems: x3.2.3. el tutor profesional asesora y orienta al alumnado en sus actividades día a día, x3.2.8. desarrolla de forma eficaz la atención al estudiante en prácticas y el ítem x3.2.10. en general el tutor/a profesional orienta satisfactoriamente las prácticas, se aprecia que en todos esos ítems existen diferencias estadísticamente significativas, esto indica que los procesos de reflexión teórico-prácticos sobre la profesión están condicionados de manera directa por el tutor/a profesional, mucho más que por el tutor/a académico, como hemos podido apreciar en el anterior cruce (Tabla 9).

A la luz de los datos se pone de manifiesto la importancia que le otorga el alumnado al tutor profesional en el día a día. Las evidencias reflejan que ambos tutores son necesarios, unos orientan en el contexto académico y los profesionales en el contexto de prácticas. Ambas orientaciones son cruciales, pero en el caso del profesional el alumnado aprecia su apoyo y orientación como más inmediata, le ayuda en el momento que surge la dificultad, la duda, el dilema, etc. De ahí la necesidad de disponer de tutores profesionales que estén dispuestos a asumir esta responsabilidad. Estos profesionales observan cómo el alumnado va activando conocimientos, habilidades, procedimientos para comprender lo que está aconteciendo, es decir, las competencias, toma conciencia de las limitaciones y de la evolución del alumnado y les hace reflexionar sobre aquello que está viviendo en ese momento a través del feed-back que considere más adecuado. De ahí que en la evaluación el 50% de la calificación corresponda a la valoración realizada por dicho tutor.

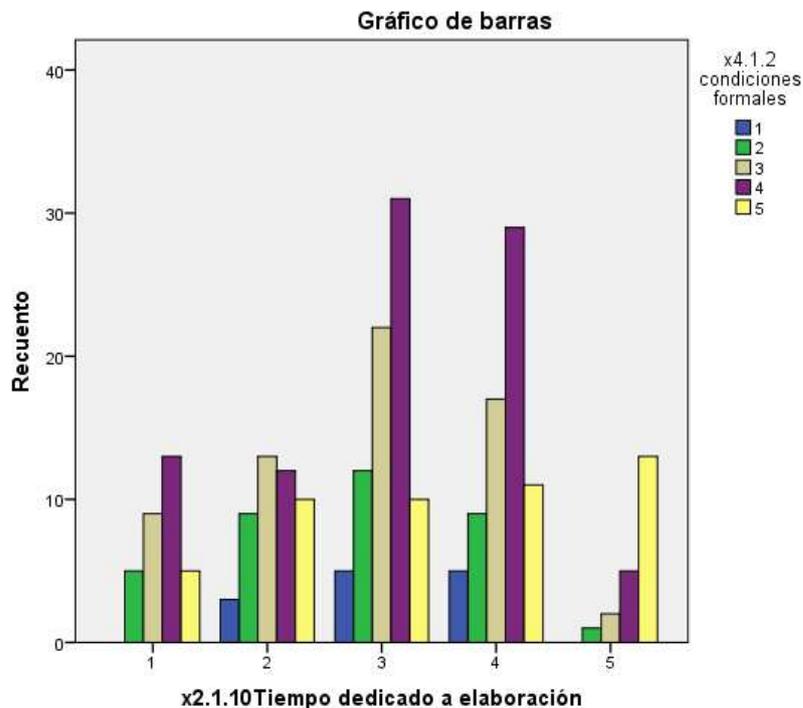
Tabla 9. Significación estadística en base a la Utilidad de las prácticas en relación al tutor/a profesional

Variable	Prueba	Valor	g.l.	p-valor
X3.2.3.	Chi-cuadrado de Pearson	55,564 <sup>a</sup>	16	,001
X3.2.8	Chi-cuadrado de Pearson	66,694 <sup>a</sup>	16	,001
X3.2.10	Chi-cuadrado de Pearson	53,026 <sup>a</sup>	16	,001

Del mismo modo, también se ha cruzado la citada variable x5.4. con las variables: x4.1.2 (la participación del alumno/a en los seminarios es considerado un criterio de evaluación) con un p-valor=,001; x4.13 (el tutor/a académico actúa como responsable final del proceso de evaluación del alumno/a) con un p-valor=,003 ; x4.2.4 (la profundidad de análisis y reflexión personales da cuenta de la evolución y maduración académica de los estudiantes) p-valor=,001 y x4.2.6 (existe un feedback adecuado durante la elaboración del portafolios por parte del tutor/a académico) p-valor=,003. Esto significa que los alumnos/as que está totalmente de acuerdo en que una de las utilidades de las prácticas es realizar procesos de reflexión teórico-prácticos sobre la profesión también valoran muy positivamente todos estos ítems.

Al cruzar los datos relativos al tiempo dedicado a la elaboración del portafolios (x2.1.10) y la participación del alumnado en los seminarios como criterio de evaluación (x4.1.2) se aprecian que existen diferencias estadísticamente significativas, p-valor: 0,006, a continuación, se muestra la gráfica anidada para observar dicha situación.

Gráfico 4. Tiempo dedicación elaboración Portafolios



En la gráfica 4 se observa que el alumnado está totalmente de acuerdo en que existe una relación directa entre el tiempo que dedican a la elaboración del portafolios y la participación en los seminarios de la Facultad. Entendemos que el alumnado que participa más activamente en los seminarios invierte más tiempo en la elaboración del portafolio porque ve la necesidad de argumentar, indagar, reflexionar, diseñar propuestas, exponer de modo crítico la propuesta desarrollada en el contexto profesional, poniendo de manifiesto la limitación, presentar la categorización de las claves explicativas a partir del diario interpretativo realizado y que explican adecuadamente la realidad en la que se ha desenvuelto durante un tiempo.

## 6. Conclusiones

Analizar cómo se plantea la evaluación en una asignatura como el Practicum no es una tarea fácil, debido a las múltiples variables, contextos y agentes que influyen en la misma. De ahí que el primer objetivo de nuestro trabajo sea: Conocer la satisfacción del alumnado con respecto a la evaluación del Practicum. En este sentido, tras realizar este estudio, se puede concluir que la evaluación es un tema muy bien valorado por el alumnado, lo cual puede deberse al proceso de construcción y reconstrucción que realizan de su pensamiento práctico a través de la propia evaluación.

Por otra parte, nuestro interés se ha dirigido a identificar el nivel de conocimiento del alumnado respecto a la evaluación y los instrumentos de evaluación utilizados. Sobre esta cuestión, el alumnado indica que conoce tanto los criterios como los instrumentos y valora muy positivamente el portafolios como instrumento de evaluación, debido a que lo conciben más como un instrumento de aprendizaje que les permite profundizar en sus aprendizajes de orden superior, vinculando la teoría con la práctica profesional, lo cual se relaciona de forma directa con el primer objetivo expuesto anteriormente.

En este sentido, los seminarios en general, y la tutorización en particular, como se ha comprobado en los datos obtenidos, desempeñan un papel fundamental.

Los seminarios y la implicación activa del alumnado en los mismos les proporciona esa virtualidad necesaria para reflexionar sobre su pensamiento práctico. No obstante, la tutorización, que es compartida entre tutores profesionales y tutores académicos, es concebida por los estudiantes de forma contradictoria, puesto que entienden que son los tutores académicos los responsables finales del proceso evaluador, aunque valoran muy positivamente el porcentaje de participación en la misma de los tutores profesionales. ¿Por qué se le da más peso a la evaluación del tutor académico que a la del tutor profesional? Esta contradicción se podría solventar incluyendo de forma activa la figura del tutor profesional en los seminarios académicos, de tal forma que el proceso evaluador fuese realmente compartido y el alumnado lo percibiera así desde el primer momento. Además, este trabajo conjunto solucionaría problemas como, por ejemplo, las discrepancias encontradas en los criterios de evaluación, pudiendo realizarse una sistematización real de la experiencia vivida por el alumnado tanto en el contexto académico como en el profesional. No cabe duda que ambos tutores desempeñan una labor inestimable y complementaria, en tanto que favorecen la deconstrucción de creencias pedagógicas al mismo que tiempo que promueven el desarrollo de competencias profesionales, entendiéndose la tutorización profesional de forma más directa e inmediata para las intervenciones prácticas y la académica como más formal, profunda y reflexiva en torno a dichas intervenciones. La clave estaría, pues, en promover decididamente la necesaria y deseada relación entre centros de prácticas y la universidad para que el Practicum del alumnado se desarrolle de la forma más profesionalizante y educativa posible.

### Referencias bibliográficas

- Bas, E. (2005). El Practicum en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social: Entre el discurso y sus prácticas. *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 23, 191-208.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- García, J. y Sáez, J. (2011). Educación Social. ¿Qué formación para qué profesional? *RES, Revista de Educación Social*, 13, 1-14.
- Gavari, E. y García, M.J. (2007). La virtualización del prácticum en pedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), 162-178. Recuperado el 13 de octubre de 2015 desde <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- González, X.A. y Hevia, I. (2011). El prácticum de la licenciatura de pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 354, 209-236.

- González, M.L. y Laorden, C. (2012). El Practicum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso*, 35, 131-154.
- González, M. y Fuentes, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hernández, E.; Sepúlveda, M.P.; Jimeno, M.; Ortiz, A. y Pérez, A.I. (2013). *El Practicum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco*. Recuperado el 14 de octubre de 2015 desde <http://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/cms/base/ver/base/content/61454/practicum-educacion-infantil/>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 127-143.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- Korthagen, F. (2011). Making teaching education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5 (2), 31-50.
- Mayorga Fernández, M.J.; Sepúlveda, M.P.; Madrid Vivar, D. y Gallardo Gil, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 157, 140-159.
- Runte-Geidel, A. y Lorente, R. (2014). Evaluación del practicum de Pedagogía: Cambios hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios Pedagógicos*, 2, 341-360.
- Sepúlveda, M.P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Revista Educar*, 36, 71-76.
- Solís, M.C.; Núñez, C.; Contreras, I.; Rittershausen, S.; Montecinos, C. y Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 1, 127-147.
- Vallejo Ruiz, M. y Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, 14 (1), 207-217. Recuperado de: [www.aufop.com](http://www.aufop.com)
- Ventura, J. (2007). El Practicum en el futuro Grado de Pedagogía: reflexiones y propuestas. En Alfonso Cid Sabucedo, María Muradás López, Miguel Ángel Zabalza et al. (coord.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 1237-1249). Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>
- Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: el estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.