ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL DE LA USC

Martín Manuel
Leránoz Iglesias

Tesis doctoral

El prácticum en la formación del profesorado: estudio de necesidades para el diseño de una metodología innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).

Santiago de Compostela, 2023

Programa de doctorado en Educación

TESE DE DOUTORAMENTO

El prácticum en la formación del profesorado: estudio de necesidades para el diseño de una metodología innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).

Martín Manuel Leránoz Iglesias

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2023

DECLARACIÓN DO AUTOR/A DA TESE

D./Dna. **Martín Manuel Leránoz Iglesias**

Título da tese: **El prácticum en la formación del profesorado: estudio de necesidades para el diseño de una metodología innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.
4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coa presentada en formato electrónico

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En **Santiago de Compostela**, **26 de Abril de 2023**.

Sinatura electrónica

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. **Beatriz Cebreiro López**

En condición de: **Titor/a e director/a**

Título da tese: **El prácticum en la formación del profesorado: estudio de necesidades para el diseño de una metodología innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna **Martín Manuel Leránoz Iglesias**, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **26 de Abril de 2023**

Sinatura electrónica

AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR/TITOR DA TESE

D./Dna. **María del Carmen Fernández Morante**

En condición de: **Director/a**

Título da tese: **El prácticum en la formación del profesorado: estudio de necesidades para el diseño de una metodología innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna **Martín Manuel Leránoz Iglesias**, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **26 de Abril de 2023**

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

Me resulta complicado expresar todas mis sensaciones en este momento en el que cierro una etapa formativa profesional y personal, y acordarme de todas las personas que me han ayudado y animado durante todo el proceso.

En primer lugar, quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a mis directoras de tesis y amigas, Beatriz Cebreiro López y Carmen Fernández Morante, por su trabajo, consejo, ayuda, motivación y guía en todo este proceso con múltiple generosidad.

Quiero dar las gracias a todo el profesorado tutor/a de prácticum de los centros de enseñanza y al profesorado supervisor de prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación, por la información facilitada en el cuestionario sobre la tutoría en el prácticum, ya que, sin ésta, no hubiese sido posible realizar esta investigación.

Agradecer los ánimos y apoyo recibido por parte de las/os compañeras/os de la Facultad, y en especial, de mis compañeras/os del área de didáctica de la expresión musical.

También quiero agradecer a mi grupo de investigación de Tecnología Educativa "Tecnoeduc" por su apoyo recibido y darme la oportunidad de participar en sus proyectos, en especial, el proyecto EKT. Asimismo, por la formación recibida desde este grupo, y en este sentido, mención de gratitud al Profesor Luis Lizasoain por sus lecciones magistrales de estadística y su generosidad en los momentos de ayuda.

Agradecer a mis compañeras del equipo decanal por compartir durante ocho años sus aprendizajes, experiencias y reflexiones, sirviéndome de motivación y formación en la culminación de esta tesis. De forma especial, quiero expresar mi gratitud a mi compañera y amiga Cristina Abeal, por su generosidad, asesoramiento, apoyo, consejo y ayuda.

Quiero agradecer a mis amigas Cecilia Portela y Sara Domínguez, por su empeño, empuje y toda su ayuda para que realizase esta tesis doctoral. Asimismo, agradecer el apoyo y ánimo recibido por parte de todos/as mis amigos/as, desde Pamplona hasta Cariño.

A toda mi familia, en especial a mi madre y a mi padre, aunque no pueda compartir con él este momento.

Para finalizar, agradecer a lo más preciado e importante de mi vida, mi mujer María y mis hijos Mateo y Aitana, por su apoyo, paciencia y comprensión.

USC DE COMPOSTELA

RESUMEN

El prácticum es un escenario clave en la formación inicial del futuro docente. Esta inmersión en el contexto escolar permite la interacción entre teoría y práctica, ejercitar las competencias profesionales y experimentar propuestas de innovación educativa supervisadas por profesionales experimentados y analizadas por investigadores educativos. La complejidad organizativa, de desarrollo y de gestión del prácticum tiene en una de sus causas la dificultad que genera la participación de los agentes que pertenecen a diferentes instituciones y contextos sin tener una estrategia de comunicación y colaboración.

El presente trabajo estudia los procesos de coordinación, seguimiento, aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del/la estudiante, desde el punto de vista de sus tutores/as (universidad y centros educativos), en el desarrollo del prácticum de las titulaciones de magisterio y del máster de profesorado en educación secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad de Santiago de Compostela. A través de un estudio no experimental de metodología descriptiva, se emplea el cuestionario como instrumento para recoger las percepciones de ambos perfiles de tutores/as sobre el problema de investigación. El estudio forma parte del proyecto de investigación Internacional Competitivo EKT -Educational Knowledge Transfer- (Alianza de Conocimiento nº de referencia 612414-EPP-1-2019-1-ES-EPPKA2-KA) cuya finalidad es desarrollar y experimentar metodologías educativas colaborativas para las prácticas a través de un marco tecnológico inteligente para ofrecer un soporte eficaz, escalable y sostenible para el trabajo en colaboración entre la institución universitaria y los contextos profesionales. La participación de este estudio, en dicho proyecto de investigación, tiene como finalidad extraer propuestas sobre los elementos clave detectados como necesidades de mejora que deben considerarse en el diseño de una metodología del prácticum innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).

Palabras clave: Formación del profesorado, Prácticum, Tutorización, Colaboración, Tecnología.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

O prácticum é un escenario crave na formación inicial do futuro docente. Esta inmersión no contexto escolar permite a interacción entre teoría e práctica, exercitar as competencias profesionais e experimentar propostas de innovación educativa supervisadas por profesionais experimentados e analizadas por investigadores educativos. A complexidade organizativa, de desenvolvemento e de xestión do prácticum ten nunha das súas causas a dificultade que xera a participación dos axentes que pertencen a diferentes institucións e contextos sen ter unha estratexia de comunicación e colaboración. O presente traballo estuda os procesos de coordinación, seguimento, aprendizaxe autónoma e pensamento reflexivo do/a estudante, desde o punto de vista dos seus titores/as (universidade e centros educativos), no desenvolvemento do prácticum das titulacións de maxisterio e do máster de profesorado en educación secundaria da Facultade de Ciencias da Educación de Universidade de Santiago de Compostela. A través dun estudo non experimental de metodoloxía descritiva, emprégase o cuestionario como instrumento para recoller as percepcións de ambos os perfís de titores/as sobre o problema de investigación. O estudo forma parte do proxecto de investigación Internacional Competitivo EKT - Educational Knowledge Transfer- (Alianza de Coñecemento nº de referencia 612414-EPP-1-2019-1-E-EPPKA2-KA) cuxa finalidade é desenvolver e experimentar metodoloxías educativas colaborativas para as prácticas a través dun marco tecnolóxico intelixente para ofrecer un soporte eficaz, escalable e sostible para o traballo en colaboración entre a institución universitaria e os contextos profesionais. A participación deste estudo, no devandito proxecto de investigación, ten como finalidade extraer propostas sobre os elementos crave detectados como necesidades de mellora que deben considerarse no deseño dunha metodoloxía do prácticum innovadora, colaborativa e apoiada en tecnoloxías intelixentes (Smart Tech).

Palabras chave: Formación do profesorado, Prácticum, Titorización, Colaboración, Tecnoloxía.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ABSTRACT

In-School education placements (practicum) is a key stage in the initial training of future teachers. This immersion in the school context allows interaction between theory and practice, the exercise of professional skills and the experimentation of educational innovation proposals supervised by experienced professionals and analysed by educational researchers. One of the causes of the organisational, development and management complexity of the practicum is the difficulty generated by the participation of agents belonging to different institutions and contexts without having a communication and collaboration strategy.

This paper studies the processes of coordination, monitoring, autonomous learning and reflective thinking of the student, from the point of view of their mentors (university and educational centres), in the development of the practicum of the teaching degrees and the master's degree in secondary education at the Faculty of Education Sciences of the University of Santiago de Compostela. Through a non-experimental study of descriptive methodology, a questionnaire is used as an instrument to collect the perceptions of both profiles of mentors on the research problem.

The study is part of the International Competitive Research Project EKT - Educational Knowledge Transfer- (Knowledge Alliance reference number 612414-EPP-1-2019-1-ES-EPPKA2-KA) whose aim is to develop and experiment collaborative educational methodologies for internships through an intelligent technological framework to offer an effective, scalable and sustainable support for collaborative work between the university institution and professional contexts. The participation of this study, in this research project, aims to extract proposals on the key elements detected as needs for improvement that should be considered in the design of an innovative, collaborative and supported by smart technologies (Smart Tech) practicum methodology.

Keywords: Teacher training, Placements school, Mentoring, Collaboration, Technology.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice de contenido Pag.

Introducción **20**

Capítulo 1: La profesión docente **24**

1.1. La profesión y el marco competencial docente 24

1.1.1. Identidad profesional del docente 24

1.1.2. El marco competencial docente 27

1.2. El prácticum en la formación inicial para la adquisición de competencias en la práctica profesional 36

1.2.1. El prácticum como escenario clave para el ejercicio de las competencias docentes 38

1.2.2. Los agentes que intervienen en la supervisión y tutorización en el prácticum 41

1.2.3. Hacia un docente reflexivo e innovador 48

1.3. La tecnología inteligente (Smart Tech) al servicio del prácticum para la creación de un entrono colaborativo 53

Capítulo 2: El prácticum en la formación inicial del profesorado **63**

1.1. Las titulaciones universitarias oficiales de educación que habilitan al ejercicio de la profesión docente en España 63

1.1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior 63

1.1.2. Las titulaciones en el contexto español 67

1.1.3. Planificación de la enseñanza de las titulaciones 73

1.2. El prácticum de las titulaciones de magisterio y del máster en profesorado de educación secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela 77

1.2.1. Estructura de las titulaciones 78

1.2.1.1. Los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria 78

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2.1.2. El Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas 80
1.2.2. Competencias del prácticum 82
1.2.3. Objetivos del prácticum 90
1.2.4. Estructura, contenidos y actividades del prácticum 91
1.2.5. Evaluación e informes 95
1.2.5.1. La memoria de prácticas 95
1.2.5.2. La evaluación del estudiante 98
1.2.6. Organización y desarrollo del prácticum 102
1.2.6.1. Agentes que intervienen en el prácticum 103
1.2.6.2. Centros educativos 110
1.2.6.3. Fases del prácticum 112
1.2.6.4. Medios y formas de comunicación 114
Capítulo 3: Metodología de investigación 118
3.1. Definición del problema 118
3.1.1. Objetivo general de la investigación 120
3.1.2. Objetivos específicos de la investigación 120
3.2. Metodología de investigación 121
3.3. Diseño de la investigación 122
3.3.1. Fases y estrategias de desarrollo de la investigación 124
3.3.2. Selección y descripción de la muestra 125
3.3.3. Instrumentos de la investigación: el cuestionario 126
3.3.3.1. Descripción del instrumento 126
3.3.3.2. Creación de condiciones para la validación 132
3.3.3.3. Coeficiente de consistencia interna 132
3.3.4. Recogida de datos 134
3.3.5. Análisis de datos 136

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Capítulo 4: Resultados **139**

4.1. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 1 del estudio: "Describir el prácticum en el currículo formativo y análisis de las materias para la aportación de las competencias profesionalizadoras" 139

4.2. Descripción de los participantes en el estudio 142

4.3. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 2 del estudio: "Analizar los procesos de coordinación y colaboración que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos" 152

4.3.1. Subdimensión 1: Colaboración entre el/la supervisor/a universitario y el/la tutor/a de centro sobre procedimientos y actividades vinculadas con el desarrollo de la formación del futuro docente 152

4.3.1.1. Contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo 153

4.3.1.2. Selección de los centros educativos (perfil, criterios…) 158

4.3.1.3. Selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…) 159

4.3.1.4. Establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas 161

4.3.1.5. Elaboración de directrices para la organización de las prácticas 163

4.3.1.6. Elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria) 165

4.3.1.7. Orientación del futuro docente para registrar informes sobre la experiencia de prácticas 167

4.3.1.8. Formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas 168

4.3.1.9. Contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado 171

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.1.10. Desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes 172
4.3.1.11. Preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes 174
4.3.1.12. Trabajo en colaboración entre el/la tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo 175
4.3.1.13. Proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza 178
4.3.1.14. Observación directa de aula/prácticas 180
4.3.1.15. Retroalimentación escrita u oral al futuro docente 184
4.3.1.16. Supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente 185
4.3.1.17. Supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza 188
4.3.1.18. Seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes 189
4.3.1.19. Motivar a los futuros docentes para la innovación educativa 192
4.3.1.20. Trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes 194
4.3.1.21. Resultados agrupados sobre el grado de colaboración de actividades y procedimientos entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro 197
4.3.1.22. Otras actividades y procedimientos colaborativos entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro diferentes a las anteriores 202
4.3.2. Subdimensión 2: Medios y formas de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro) de prácticum 203
4.3.2.1. Modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro 204

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.2.2. Medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro 207
4.3.3. Subdimensión 3: Procedimientos curriculares del programa, guía, memoria de prácticas y vinculación con la innovación educativa 211
4.3.3.1. Definición del marco organizativo y curricular de las prácticas 212
4.3.3.2. Elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas 214
4.3.3.3. Memoria de prácticas o informe final 217
4.3.3.4. Puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas 221
4.3.4. Resumen de hallazgos en el objetivo 2 225
4.3.4.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 1 225
4.3.4.2. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 2 229
4.3.4.3. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 3 230
4.4. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 3 del estudio: "Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para impulsar las dinámicas de colaboración entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centros educativos" 231
4.4.1. Subdimensión 4: Propuestas para la mejora de coordinación entre las/os tutoras/es de prácticas 232
4.4.1.1. Aspectos necesarios para mejorar la coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de los centros 232
4.4.1.2. Recursos y herramientas tecnológicas que podrían ser útiles para la mejora de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de los centros y en la formación de los futuros docentes 234
4.4.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 3 237
4.4.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 4 237

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.5. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 4 del estudio: “Analizar los procesos de seguimiento individualizado del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos” 239

4.5.1. Subdimensión 5: Interacción del alumnado en prácticas con las/os tutoras/es 239

4.5.1.1. Procedimientos de relación entre el/la estudiante en prácticas y el/la tutor/a de centro 240

4.5.1.2. Actividades que trabajan habitualmente de forma conjunta los/as tutores/as con el/la estudiante en prácticas 242

4.5.1.3. Observación y supervisión de aspectos a desarrollar por los futuros docentes 293

4.5.1.4. Sistema de registro de las observaciones que realizan las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro de los/as estudiantes en prácticas 311

4.5.1.5. Análisis conjunto de las/os supervisoras/es de universidad y tutores/as de centro con el/la estudiante en prácticas sobre su actividad 313

4.5.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 4 314

4.5.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 5 314

4.6. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 5 del estudio: “Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para favorecer el seguimiento individualizado y supervisión continua del estudiantado de prácticas” 325

4.6.1. Subdimensión 6: Propuestas para la mejora del seguimiento individualizado del alumnado de prácticas 325

4.6.1.1. Sugerencias de aspectos de mejora para el seguimiento individualizado del estudiantado de prácticas y su supervisión continua 326

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.6.1.2. Sugerencias sobre recursos y herramientas tecnológicas que pueden ser útiles para la mejora y el seguimiento individualizado de los/as estudiantes en prácticas y su supervisión continua 328
4.6.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 5 330
4.6.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 6 330
4.7. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 6 del estudio: "Analizar los procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos" 332
4.7.1. Subdimensión 7: Estrategias y recursos para potenciar el aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas 332
4.7.1.1. Directrices para estimular la reflexión sobre el proceso educativo del estudiantado durante sus prácticas 332
4.7.1.2. Modelo de registro de las reflexiones del estudiantado en prácticas 333
4.7.1.3. Empleo de alguna herramienta tecnológica que promueva la reflexión del estudiantado en prácticas 334
4.7.1.4. La reflexión del estudiantado en prácticas se centra en los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas y en el proyecto educativo de centro 335
4.7.1.5. La reflexión del estudiantado en prácticas se centra en las metodologías y las aportaciones de otros participantes (por ejemplo, tutores/as, compañeros/as…) 335
4.7.1.6. Elaboración de un portafolio de prácticas por parte del futuro docente 336
4.7.1.7. Estructura del portafolio de prácticas 337
4.7.1.8. Impacto formal de la evaluación del portafolio en la evaluación de las prácticas 338
4.7.1.9. Elementos contemplados en el portafolio de prácticas 339

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.7.1.10. Empleo de alguna herramienta de portafolio electrónico 344
4.7.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 6 345
4.7.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 7 345
4.8. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 7 del estudio: "Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo durante las practicas escolares del futuro profesorado" 348
4.8.1. Subdimensión 8: Propuestas para la mejora del aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado en prácticas 348
4.8.1.1. Sugerencias sobre aspectos que se consideran necesarios para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas 348
4.8.1.2. Sugerencias sobre recursos y herramientas tecnológicas útiles para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas 351
4.8.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 7 352
4.8.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 8 352
4.9. Consideraciones generales sobre el sistema de prácticas escolares actual 354
4.9.1. Propuestas de cambio 354
4.9.2. Elementos a mantener 356
4.9.3. Reflexiones finales 357
4.10. Análisis exploratorio mediante árboles de decisión 360
4.10.1. Análisis exploratorio en la dimensión 1, coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro en las prácticas escolares 360
4.10.2. Análisis exploratorio en la dimensión 2, seguimiento individualizado y atención continua de los estudiantes de prácticas 362
4.10.3. Análisis exploratorio en la dimensión 3, proceso de aprendizaje reflexivo de los estudiantes en prácticas 365

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Conclusiones **366**
1. El prácticum para la formación de competencias profesionalizadoras 369
2. Procesos de coordinación y colaboración entre los/as tutores/as de prácticas 370
2.1. Colaboración entre el/la supervisor/a universitario/a y el/la tutor/a de centro sobre procedimientos y actividades vinculadas con el desarrollo de la formación del futuro docente 370
2.2. Medios y formas de comunicación entre los/as tutores/as (universidad y centros) 374
2.3. Procedimientos curriculares del programa, guía, la memoria de prácticas y la vinculación con la innovación educativa 375
3. Propuestas de mejora para impulsar las dinámicas de colaboración 377
4. Procesos de seguimiento individualizado del estudiantado en prácticas 380
4.1. Interacción del estudiantado en prácticas con los/as tutores/as 380
4.2. Observación y herramientas de registro 384
5. Propuestas de mejora para favorecer el seguimiento individualizado 386
6. Procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del estudiantado de prácticas 389
6.1. La reflexión del estudiantado en prácticas 389
6.2. El portafolio 390
7. Propuestas de mejora para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo 392
8. Identificación, definición y propuesta de los elementos clave que deben considerarse en el diseño de una metodología para el prácticum innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech) 394
9. Limitaciones del estudio y prospectiva 398
Referencias **399**
Documentos institucionales **419**
Índice de tablas **423**
Índice de figuras **445**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexos **451**

Anexo 1. Listado de titulaciones de Grado de Maestro de Educación Infantil, Grado de Maestro de Educación Primaria y Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria 451

Anexo 2. Cuestionario en versión español 470

Anexo 3. Ejemplo de un mensaje enviado 510

Anexo 4. Tablas y gráficos del análisis del capítulo 4 de resultados 512

Anexo 4.1. Tablas de análisis sobre la subdimiensión 1: Colaboración entre el/la supervisor/a universitario/a y el/la tutor/a de centro sobre procedimientos y actividades vinculadas con el desarrollo de la formación del futuro docente 512

Anexo 4.2. Tablas de análisis sobre la subdimiensión 2: Medios y formas de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro) de prácticum 525

Anexo 4.3. Tablas de análisis sobre la subdimiensión 5: Interacción del alumnado en prácticas con las/os tutoras/es 532

Anexo 4.4. Gráficos sobre análisis exploratorio mediante árboles de decisión 534

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

La formación inicial y permanente del profesorado son los procesos de aprendizaje en la enseñanza clave y tienen el compromiso de desarrollar las competencias profesionales en cualquier nivel educativo. Los cambios en el contexto social y los avances en las investigaciones educativas actuales sobre la formación del profesorado conminan a las instituciones y responsables en competencia educativa a desarrollar políticas docentes eficaces para construir sistemas educativos de calidad, y la mejora de los procesos formativos de los docentes tiene un papel primordial para su consecución. En ese primer camino, la institución universitaria es la responsable de la formación inicial del futuro docente a través del desarrollo curricular de los diferentes planes de estudio, siendo el prácticum el componente curricular más importante al generar la "situación / escenario" de ejercicio de esas competencias en la práctica profesional.

Las prácticas docentes proporcionan al estudiantado la inmersión en el ámbito profesional educativo, conectando el conocimiento teórico con el práctico, analizando y comprendiendo sus relaciones para la adquisición de una formación como docente crítico y reflexivo. Pero la consecución de un prácticum de calidad no es una tarea fácil, ya que, en su organización, desarrollo y gestión, participan agentes que pertenecen a distintas instituciones y contextos, lo que puede llevar a generar, problemas de ámbito organizativo y colaborativo. El prácticum tiene que ser un escenario favorable para promover la interacción entre teoría y práctica, ejercitar las competencias profesionales y experimentar propuestas de innovación educativa supervisadas por profesionales experimentados y analizadas por investigadores educativos. Para ello, es esencial la definición de los roles de estos agentes, la clarificación de sus funciones, la formación adecuada para acometer esta tarea y su reconocimiento de forma coherente.

Un aspecto fundamental en el prácticum es enfocar la relación entre ambas instituciones que tienen culturas diferentes y que su responsabilidad compartida en este proceso se ha limitado a una estrategia de contacto mínimo. Desde este enfoque lo primero es comenzar por establecer puentes de comunicación y colaboración entre los agentes que acompañan al/el estudiante en esta etapa formativa. Ese acompañamiento y seguimiento del estudiantado

USC DE COMPOSTELA

debe de ser una tarea compartida, colaborativa y de trabajo conjunto entre sus tutores/as, promoviendo la reflexión coparticipativa para el desarrollo de las habilidades y adquisición de competencias del futuro docente.

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación Internacional Competitivo EKT - Educational Knowledge Transfer- (nº de referencia 612414-EPP-1-2019-1-ES-EPPKA2-KA) cuyo objetivo es mejorar la educación superior europea y, en particular, el desarrollo y la experimentación de metodologías educativas colaborativas y de un sistema tecnológico inteligente que tenga como objetivo impactar en la mejora de la formación docente y que esté estrechamente ligado a los contextos educativos profesionales. En el proyecto participan cinco países europeos (Austria, Bélgica, España, Irlanda y Portugal) y el consorcio del proyecto está configurado para responder a este reto basándose en dos tipos de socios: Universidades (Facultades y Centros de Enseñanza Superior) que se ocupan de la formación inicial de profesores y la investigación educativa (sobre tecnología de la educación y formación de profesores), y las empresas e instituciones tecnológicas en el ámbito del aprendizaje electrónico.

El presente estudio en ese proyecto se centra en la realización de un diagnóstico sobre los procesos de coordinación, seguimiento, aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del/la estudiante, desde el punto de vista de sus tutores/as (universidad y centros educativos), con finalidad de realizar una propuesta de aquellos elementos clave que deben considerarse en el diseño de una metodología para el prácticum innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech). El estudio se contextualiza en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, y en particular en la formación inicial del profesorado a través de las materias de Prácticum de las titulaciones de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria y del Máster de Profesorado en Educación Secundaria, que actualmente, comprenden hasta el 25% de los módulos formativos curriculares.

El estudio se aborda desde tres aspectos claves en el desarrollo del prácticum, cuya finalidad es conocer, identificar dificultades y/o necesidades, así como realizar propuestas de mejora a través de la perspectiva de los/as tutores/as tanto de la universidad como de los centros educativos. Estos aspectos se corresponden con las siguientes dimensiones del estudio:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro en las prácticas escolares.
- Seguimiento individualizado y atención continua de los estudiantes de prácticas.
- Proceso de aprendizaje reflexivo de los estudiantes en prácticas.

El trabajo se estructura en cinco apartados, siendo, los dos primeros el marco de fundamentación teórica, y los tres siguientes la parte de estudio empírico de la investigación.

En el primer capítulo se realiza un recorrido sobre la formación del docente y su identidad como profesional teniendo en cuenta el marco de competencial del mismo. A continuación, se destaca la importancia del prácticum como escenario clave para el ejercicio de las competencias docentes, su objetivo y desarrollo, así como los agentes que intervienen en el mismo. Para finalizar se pone en énfasis la formación del futuro docente como innovador, crítico y reflexivo, mostrando lo que la tecnología puede aportar en la ayuda de su consecución.

En el segundo capítulo se realiza una descripción del prácticum de las titulaciones de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria y del Máster de Profesorado en Educación Secundaria, objeto de estudio. Para comenzar se enmarca cada título dentro del sistema universitario español atendiendo al Espacio Europeo de Educación Superior. Se ha realizado un análisis de la situación de los títulos en España ya estos se han definido de diferentes maneras a pesar de ser para una titulación regulada y representan una formación que no coincide denominación, currículo ni diseño del prácticum. A continuación, se contextualiza el prácticum en las titulaciones en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, describiendo su planificación curricular, organización y desarrollo.

En el tercer capítulo se define el problema objeto de estudio dando lugar a los objetivos de la investigación. Seguidamente, se detalla la metodología, donde la investigación opta por la realización de un estudio descriptivo enmarcado en los modelos de investigaciones de carácter transversal. El diseño de la investigación se corresponde a un estudio no experimental de metodología cuantitativa, empleando el cuestionario como instrumento para la obtención de datos. Se detalla el diseño atendiendo a las dimensiones y subdimensiones del estudio y su relación con los objetivos propuestos. Seguidamente se detallan las fases de la investigación,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la selección y descripción de la muestra, la confección del cuestionario y su posterior recogida de datos. Se concluye este capítulo presentando los criterios seguidos para realizar el análisis y los estadísticos descriptivos y contrastes empleados en el estudio.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados del análisis de datos. La organización del capítulo, además de presentar la descripción de los participantes y otras cuestiones, se configura en torno a los objetivos de la investigación y su relación con las subdimensiones del estudio, en una estructura de seis grandes apartados, exponiendo los principales hallazgos al finalizar cada uno de ellos.

Para finalizar se elaboran las conclusiones de la investigación, se exponen las limitaciones y las líneas futuras de investigación que puedan derivarse del mismo.

A continuación, se recogen las referencias bibliográficas empleadas en el desarrollo de esta investigación y los anexos. Para el formato de este trabajo y el tratamiento de las referencias bibliográficas, se sigue la normativa APA (7ª edición) y/o las sugerencias y recomendaciones de maquetación de la Escuela de Doctorado Internacional de la USC.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1: LA PROFESIÓN DOCENTE

1.1. La profesión y el marco competencial docente

El papel del docente ha sufrido un cambio en su concepción en los últimos años como nunca antes se había experimentado. En la actualidad se solicita al maestro y profesorado un incremento tanto en el número de exigencias como en el número de responsabilidades. La literatura académica se hace eco de cuáles son las condiciones y características que debe reunir un buen docente aludiendo desde los conocimientos y valores que se deben transmitir al alumnado, las diferentes metodologías empleadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las habilidades de comunicación o el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Si se consiguiesen reunir todas estas características en una única persona nos encontraríamos antes un ser idealizado imposible de encontrar en un contexto real (Tedesco, 2003).

1.1.1. Identidad profesional del docente

Resulta curioso afirmar que la enseñanza entendida como profesión es relativamente reciente, esto básicamente es debido a que la educación reglada no se generalizó hasta el siglo XIX. Hoy en día es indiscutible que la docencia es considerada una profesión, en contraposición con la concepción anterior de "vocación", lo que implica, que un docente debe realizar una serie de actividades profesionales, poseer unas determinadas condiciones laborales y de producción y separar de sí mismo la vocación de tipo asistencial (Martínez-Bonafé, 1995). La diferencia sustancial de la actividad docente es el trabajo con los seres humanos a fin de formarlos para su entrada en el sistema productivo, pero igualmente es una profesión que, como cualquier otra, se realiza de acuerdo con un contrato, a cambio de un salario como en cualquier proceso laboral.

Cuando realizamos una actividad que genera esfuerzo y se aplica a un sistema productivo se puede afirmar que la docencia es una profesión (Rivas, 2000). Sin embargo, autores como Esteve Zaragaza (2009) afirma que siendo todo esto cierto, la actividad docente es una profesión de vocación y valores, que implica ciertamente un compromiso personal para actuar de forma profesional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Si se realiza una reseña histórica, desde la década de los años noventa, se observa que numerosos autores han realizado una clasificación propia acerca de la formación profesional de los docentes. Algunos autores clasificaban la profesión docente desde el punto de vista de tres tradiciones: la tradición eficientista, la tradición normalizadora y la tradición clásica (Davini,1995). Otros admitían la visión expuesta por Davini (1995) pero establecen la existencia de cinco orientaciones de carácter conceptual en la formación del profesorado tales como: la práctica, la académica, la técnica, la personal y el crítico social (Feinman-Nemnser, 1990).

Dentro de los saberes que incluye la profesión docente se observa que existe cierto consenso en que ésta abarca fundamentalmente tres saberes. El primero se correspondería con el saber académico disciplinar que resulta el de carácter más conservador. Fenstermacher y Soltis (1999), afirman que dependiendo del enfoque que queramos usar puede funcionar como saber accesorio, central o preponderante dentro de las dimensiones que puede abarcar la función docente. Simplificando su definición se puede decir que es el saber que parte del conocimiento básico de cualquier disciplina sin que vaya acompañado de saber pedagógico o didáctico de los contenidos de la propia disciplina. El segundo saber se corresponde con el saber pedagógico o didáctico y según muchos autores constituye el eje central de la profesión docente ya que su manejo y conocimiento son los que hacen que exista una comprensión clara de la práctica docente (Freinet, 1998; Montessori y Gutek, 2004). Con respecto al tercer saber éste viene dado por tres ámbitos fundamentales: el saber técnico-pedagógico, el saber disciplinar y el compromiso moral con la comunidad (Contreras Domingo, 1997).

Lo que resulta incuestionable sin duda es que el desarrollo profesional docente es una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y aprender, existiendo numerosos factores que intervienen en dicha acción aunque, como afirman autores como Marcelo García y Vaillant Alcalde (2009), existe un convencimiento claro en donde se puede afirmar que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes excelentes en su preparación con la convicción férrea de que las/los estudiantes pueden aprender cualquier cosa que se propongan.

Definir que es la profesión docente y cuál es la identidad de un profesor, no resulta tarea fácil y pese a que han sido conceptos estudiados de forma sistemática a lo largo de la historia en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la actualidad siguen generando un intenso debate. En los últimos años la complejidad de la identidad profesional docente se ha convertido en un campo independiente de la investigación debido a la complejidad que presenta su definición (Beijaard et al., 2004). Varias razones destacan su importancia como aproximación a los procesos educativos radicados fundamentalmente en que es a través de la identidad profesional por donde los docentes acceden al propio significado que tiene la docencia como profesión añadiendo aspectos no tenidos hasta hace poco en cuenta como son la satisfacción hacia la labor y la motivación (Day et al., 2006) e incluso la conexión con la vida afectiva (Settlage et al., 2009).

Algunos estudios como el de Cohen (2010) Beauchamp y Lynn (2009) han intentado observar las posibilidades que se daban en el docente para el cambio y el desarrollo profesional, sosteniendo que la identidad facilita información que posibilita el desarrollo de innovaciones educativas. Cuando se ha intentado estudiar la identidad profesional del docente han surgido numerosas teorías que, en muchas ocasiones, presentan visiones completamente opuestas donde básicamente se muestra una visión, por un lado, estática y por el otro cambiante. Engelken (2005) afirma que la dimensión de carácter más estático es individual, donde emerge un yo permanente, considerándolo una postura de corte esencialista. Iñiguez Rueda (2001) define este esencialismo como el conjunto de características que conforman una estructura única singular donde la experiencia psicológica tiene un fundamento biológico. La segunda dimensión por el contrario viene definida, según autores como Beijaard et al. (2004) por el yo construido a través de las exigencias y vivencias de los individuos en función de los contextos en los que se dan sus circunstancias. No cabe duda de que esta última dimensión posee un carácter fuertemente social y no cree en un individualismo, sino que considera que existen numerosas identidades dependiendo de los mundos sociales donde éstos se dan.

Con el paso del tiempo esta clasificación ha sido superada y se ha concluido que la identidad profesional docente esta más cercana a una perspectiva en donde lo social y lo individual confluyen. Beauchamp y Lynn (2009) afirman que habría una identidad central que posibilita un tipo de persona en un contexto y a la vez una identidad que permite una adaptación a diferentes contextos. Day et al. (2006) considera que existe una identidad sustancial que permite reconocerse al docente como un tipo de persona y a la vez ser reconocido en los diferentes contextos en los que realiza sus acciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Autores como Akkerman y Meijer (2010), sosteniendo las afirmaciones mencionadas con anterioridad, proponen una nueva clasificación en tres parámetros. Un primer parámetro referido al carácter individual y social que entiende la identidad como una participación de los otros en la configuración del yo individual. Un segundo parámetro que es a la vez continua y discontinua y que muestra un proceso de acomodamiento a diferentes situaciones y contextos educativos, pero manteniendo un posicionamiento hacia lo individual. Por último, un tercer parámetro donde se entiende que la identidad profesional es un proceso dinámico que mantiene la individualidad, pero a la vez posee subidentidades llamadas a adaptarse entre ellas en función de las necesidades.

Autores como Cattonar (2006) afirman que es necesario destacar que, en el caso de la función docente, ese significado tiene su origen en los procesos de formación, en la socialización que se establece y en los diferentes intercambios con los iguales que se dan en el marco común del contexto educativo, además de entender que la experiencia profesional y la construcción de la propia identidad es un proceso que se construye con el paso del tiempo.

En esta tesis doctoral, teniendo en cuenta el objeto de estudio, se asume la importancia de los procesos de formación en la construcción de la identidad profesional y se asimilan como una identidad variable dinámica y fluida que se encuentra en permanente cambio y construcción (Sutherland et al, 2010). Esta identidad profesional del docente se construye y reconstruye a través del ejercicio profesional en un contexto concreto legitimando las funciones propias y dinámicas del ejercicio en cuestión, y por tanto define la identidad por el conocimiento personal y experiencial al compartir los criterios establecidos por una comunidad de profesionales. Por tanto, se puede concluir que la identidad profesional docente convive una manera estática y estable, con las numerosas versiones de ser maestro/a o profesor/a debiéndose adaptar a las diferentes demandas cambiantes de los diferentes contextos educativos (Monereo i Font et al., 2013). Por tanto, la identidad profesional no resulta diferente en la profesión docente ya que emerge del significado que tiene el trabajo en la vida de las personas.

1.1.2. El marco competencial docente

Al mismo tiempo que la sociedad evoluciona las profesiones en general han visto un cambio sustantivo en su manera de ser concebidas. Una de las más afectadas, debido a los cambios

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

producidos en la sociedad de la información, es la profesión docente que ha tenido que adaptarse a los retos que el siglo XXI plantea y que nunca antes habían sido abordados.

Resulta imprescindible analizar de forma intensiva el concepto de competencia que hace décadas no era de uso frecuente y sin embargo en la actualidad forma parte de cualquier debate donde la educación este presente. Su existencia tiene un carácter muy ambiguo ya que existen múltiples significados y se puede observar dicha palabra aplicada a diferentes contextos. Terminológicamente es un término que surge totalmente vinculado al mundo laboral y que cada vez más se emplea en el ámbito educativo. Medina y Domínguez (2005) sostienen que la formación recibida desde un punto de vista práctico forma a las personas competentemente consiguiendo que se dé un compromiso real entre las demandas de la profesión y los retos que la sociedad del conocimiento que se plantea en la actualidad. Le Bobterf (2000) afirma que lo fundamental a la hora de hablar de competencia es la posibilidad de transferencia a una situación a través de la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos. Cabero (2005) considera que las capacidades contenidas en la competencia se establecen en tres dimensiones, los conocimientos, la ejecución y la actitud, no siendo ni planas ni unidimensionales, sino que comprende varios lados en función del contexto y ámbito en que se refiera.

A finales de la década de los 70, se establecen los primeros estudios que relacionan las competencias con el ámbito educativo, resultando hoy en día, algo imprescindible para identificar los atributos concretos que un individuo debe poseer para ejercer una profesión determinada. Una vez que se establecen los perfiles de exigencia se puede pasar a la construcción de una serie de competencias que darán lugar al desarrollo correcto y eficiente de dicha labor. De hecho, fue en 1977 cuando el Consejo de Europa define el término competencia tratándola como una cualificación básica que permite desarrollar funciones y roles permitiendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Janne, 1977).

Deakin Crick (European Commission, 2013) define competencia como la “combinación” compleja de conocimientos, capacidades, comprensiones, valores actitudes y deseos que conducen a una acción humana efectiva en un dominio específico del mundo en cualquier ámbito al que se pueda aludir. Si se tiene en cuenta esta definición el proceso de enseñanza aprendizaje precisa conocimientos, pero también actitudes, aptitudes y capacidades prácticas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y cognitivas. El desarrollo de estas capacidades permite al docente dar respuesta a situaciones y problemas complejos de forma efectiva y profesional.

El informe Eurydice, publicado por la Comisión europea (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), establece una clasificación ajustada de las competencias necesarias para poder ejercer una profesión determinada, categorizándolas en tres tipos de competencias: básicas, genéricas y específicas. Se entiende por competencias básicas aquellas necesarias para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier contexto, incluido el ámbito laboral. Estas competencias se deben adquirir en los niveles básicos y medios de su formación. Con respecto a las competencias genéricas éstas son aquellas que por lo general son comunes en múltiples ocupaciones y profesiones siendo características, la capacidad de crear, emprender, generar y gestionar recursos, organizar o planificar el trabajo permitiendo un desarrollo profesional ajustado a las necesidades de la ocupación que se desarrollan y se obtienen, como las anteriores, en la educación básica y media del individuo, aunque trabajadas a su vez en la educación superior (Úbeda Gómez, 2018). Las competencias específicas son características de una profesión concreta caracterizándose fundamentalmente por su alto grado de especialización y su adquisición es propia de la educación superior (Caballero y Bolívar, 2015).

Autores como Zabalza (2004) afirman que, para que alguien pueda ser competente en su profesión, debe ser experto y multivalente, cuestión que permitirá al individuo ampliar su actividad a otras dentro de su misma profesión debiendo ser también polivalente de tal forma que su campo de trabajo pueda ser extensible a otras profesiones siendo estas tres características las que pueden definir el concepto de competencia.

Uno de los autores que más se ha dedicado al estudio de las competencias docentes ha sido sin lugar a duda Perrenoud (2004), que establece que la competencia es la capacidad de movilizar determinados recursos cognitivos para hacer frente a una situación determinada. En sus trabajos delimita las competencias clave de la formación del profesorado en diez dominios, en los que establece una relación entre las competencias delimitadas, los problemas y las tareas a las que se pueden aplicar dichas competencias, así como los recursos cognitivos necesarios para poner a éstas en movimiento. Los diez dominios expuestos por Perrenoud (2004, p. 15) y de las más extendidas en la literatura educativa en su decálogo de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

competencias docentes para el profesorado de primaria se exponen a continuación:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Si se establecen diferencias entre lo que se espera de un docente hoy en día y lo que se podía esperar antes, no se aprecian demasiadas diferencias, aunque es inevitable abordar el hecho de que existen divergencias fundamentalmente en cuanto a la praxis. Cejudo et al. (2016) aluden a nuevas preocupaciones tales como, el uso de nuevas tecnologías y la educación emocional (Bisquerra, 2011; Gardner, 2012) entre otras cuestiones provocando que se deba redefinir cuales son las competencias que debe poseer un docente, llevándolo a determinar la necesidad de sustituir el conocimiento más académico por un cambio de praxis en la manera de enseñar (Martínez Martín, 2016). Es necesario realizar una modificación en la formación inicial del profesorado para cubrir las necesidades que han surgido de los cambios sociales actuales, para poder cumplir con el papel que se encomienda en la actualidad a los docentes, fundamentándose en el cambio en la metodología de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la capacidad del docente para la resolución de conflictos y la atención a la diversidad (Prats Gil, 2016).

Cuando se definen las competencias docentes se encuentra, por un lado, con que no existe consenso en la comunidad científica acerca de esta cuestión (Paivé Nova, 2011) y por el otro se puede errar en sostener dicha definición de competencia sobre el término “saber hacer”, en preponderar las habilidades y las destrezas frente al resto de dimensiones tales como las actitudes o los valores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para desarrollar el marco competencial docente se deben establecer como referencia las

funciones de éste por dos motivos, uno porque esta legislado y el otro porque se ubican y salen de un contexto de actuación profesional. En la actualidad, el docente deja de ser un repositorio de contenidos para realizar funciones de orientación en los aprendizajes, siendo los/las estudiantes los que deben aprender a manejar el nuevo contenido a través del procesamiento y la utilización desde sus conocimientos previos (García-Berro et al., 2010).

Autores como Gairín Sallán (2011) realizan una crítica en relación con la preponderancia de competencias sustentadas en las necesidades del mercado laboral obviando la necesidad de una formación por parte del docente en la adquisición de competencias para la convivencia o competencias personales que aborden la cultura general pareciendo despreciar la misma, así como los procesos reflexivos.

Otros autores sin embargo definen competencia como una habilidad o desempeño añadiendo un factor diferencial, que es el hecho, de realizar una actuación movilizando no solo los recursos intelectuales sino también los emocionales (Perrenoud, 2012). El hecho de incluir el aspecto emocional hace que la definición de competencia docente resulte novedosa. Pretendiendo redefinir a que se refiere el concepto "emocional", cuando se habla de competencia, se puede considerar sobre todo aquello que se ocupa de la sensibilidad hacia las emociones del otro, el cuidado hacia los demás y el autocontrol emocional promoviendo adecuadas relaciones interpersonales (Salgado Roa y Leria Dulció, 2018).

Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012) simplifican la definición, pero la clarifican cuando expresan que la competencia es la adquisición de habilidades y actitudes que se precisan para capacitar y desempeñar de forma correcta la función docente. Esta definición puede ser ampliada si se añade el valor de transferencia que otorga ser un buen docente, siendo capaz no solo de resolver problemáticas en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino que puede adaptarse a nuevas circunstancias y situaciones (Meirieu, 2019).

Resulta difícil combinar todos los aspectos necesarios para ser un docente competente en un solo marco, por lo que para alcanzarlo, además de ser necesario demostrar conocimientos teóricos, es necesario planificar, elaborar, organizar y gestionar el aula, atendiendo a la diversidad y a valorar y ayudar a desarrollar los diferentes potenciales con lo que cuenta el alumnado al que se atiende, además de desarrollar valores propios de la acción educativa (Barceló Cerdá et al., 2012) siendo la competencia no una característica del trabajo en sí

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

misma sino una característica de la persona que lo ejecuta eficazmente (Pavié, 2011).

Autores como Bolívar (2010) afirma que un modelo basado en competencias supone una forma revolucionaria y novedosa de abordar la formación del profesorado. Es necesario que la parte de formación práctica de los futuros docentes se diseñe a partir de un modelo basado en competencias donde éstas no puedan abordarse como comportamientos observables sino como una compleja estructura de cuestiones precisas que permitan el desempeño de una profesión donde se realiza una compleja combinación de actitudes, valores y habilidades (Tobón, 2005).

Resulta fundamental la adquisición de experiencia para poder desarrollar de forma eficaz la competencia docente, sin embargo, siempre se debe tener en cuenta que la repetición puede conducir a la rutina en la aplicación por lo que la acción siempre debe de ir acompañada de un proceso de reflexión siendo coincidente entre los profesionales que se dedican a la formación inicial, que la experiencia es uno de los pilares fundamentales del aprendizaje competencial (Vez Jeremías, 2001). Bolívar (2010) establece que la formación inicial del profesorado tiene como objetivo fundamental crear docentes expertos y competentes capaces de desarrollar su labor docente con la mayor profesionalidad posible.

En el estudio “mellora da formación docente en Galicia, competencias profesionais”, publicado por la Xunta de Galicia (2017) se realiza un diagnóstico, en colaboración con las tres universidades públicas gallegas, sobre el marco competencial del docente tanto en la su formación inicial como permanente. La construcción de espacios de debate e intercambio de la administración educativa y las universidades posibilita buscar y diseñar estrategias que doten al sistema educativo herramientas y recursos en busca de una perspectiva compartida y rigurosa sobre la profesión docente, tanto para el actual como el futuro docente. En este trabajo se establecen siete competencias profesionales docentes que se consolidan en la publicación del documento, “las competencias profesionales docentes”, publicado por la Xunta de Galicia (2021), a través del Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI). El trabajo, siguiendo la normativa de la Unión Europea en materia competencial (Council of the European Union, 2014) afirma que resulta clave la formación inicial para la adquisición de las competencias que permita a los docentes desarrollarse con éxito profesional. Este marco legislativo cuenta con la existencia de siete competencias de perfil que todo docente debe

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

poseer para el logro de la excelencia tanto en su formación inicial como durante su etapa profesional. Cada una de las competencias se encuentran divididas en sus correspondientes subcompetencias lo que permite ahondar de forma más concreta en la finalidad a la que hace referencia (Domínguez-Lloria y Pino-Juste 2020). A continuación, se expone una tabla con la clasificación de las siete competencias mencionadas propuestas en el informe del CAFI realizado por la Xunta de Galicia (2021):

Tabla 1

Competencias profesionales docentes

Genéricas de perfil	Instrumentales/Transversales
Educador/a guía en el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado	Especialista en su materia
Miembro de una organización	Comunicador/a en lenguas maternas y extranjeras
Interlocutor/a y referente en la comunidad educativa	Competente en TIC
Investigador/a e innovador/a	

Fuente: Elaboración propia a partir de Xunta de Galicia (2021)

Las tres primeras competencias genéricas de perfil se corresponden al estado actual de la realidad del aula, del centro y de la comunidad. La última se corresponde a la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los anteriores como elementos de cambio a través de la formación, la investigación y la experimentación. Las competencias instrumentales y transversales versan sobre los conocimientos específicos de las materias específicas.

De igual forma, los futuros docentes a la hora de llevar a cabo sus prácticas escolares deben adquirir, como estudiantes, una serie de competencias y características propias de la acción formativa del período de prácticas.

Autores como Cano García (2005) afirman que las competencias deberían reunir una serie de características para que puedan poseer un alcance formativo, tales como:

- Carácter teórico práctico: se requieren saberes técnicos y académicos que se desarrollen con la práctica en determinados contextos.
- Carácter aplicativo: esto es, pasar del saber hacer al saber actuar.
- Carácter contextualizado: saber reflexionar, organizar, seleccionar
- Carácter reconstructivo: las competencias se recrean en y con la práctica profesional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Carácter combinado: una competencia se posee y asienta cuando las capacidades personales se complementan con (procedimientos, actitudes, conocimientos...).
- Carácter interactivo: las competencias se entienden y se deducen en la interacción con el contexto.

Si se quiere entender el concepto de competencia aplicado a la función docente resulta imprescindible determinar las funciones que realizan los profesionales tales como guiar, orientar y mediar en los procesos de enseñanza aprendizaje, conocer de los contenidos que imparte siendo un interventor curricular que actúa desde la práctica docente en un contexto y entorno determinado a través de las relaciones sociales.

Dada la temática de esta tesis doctoral se considera de interés determinar que la ANECA (2005) elaboro una propuesta de competencias profesionales que un alumno del grado de magisterio debía alcanzar en su período de Prácticum. Estas competencias son clasificadas como competencias transversales o genéricas y competencias específicas y parten de las competencias clave que la UNESCO (2006) determina que debe poseer un docente para desarrollar la profesión de forma exitosa. Una de las características más importantes reside en que todas ellas son aplicables y transferibles a todas las áreas de conocimiento y por supuesto se manifiestan estrechamente ligadas con los marcos profesionales docentes.

Resulta necesario un cambio de paradigma en la definición en la calidad de un buen docente en sus conocimientos y habilidades enfocado a una enseñanza por competencias y una formación alineada (inicial y permanente) ligada a la carrera profesional. Para ello, es importante el trabajo en común de los diferentes enfoques de los modelos de marcos competenciales de diferentes países con la finalidad de converger en un mismo modelo. En el informe sobre los Marcos de Competencias Profesionales de los Docentes en el ámbito internacional de López-Sánchez y Sánchez (2015) se realiza un análisis comparativo de internacional sobre el Marco Competencial de la Profesión Docente (MCPD). Los países y territorios europeos que se analizan son Francia, Portugal, Inglaterra, Escocia y Estonia. Los países y territorios no europeos que se analizan son Australia, Hong-Kong, Chile, Canadá y Turquía. Los modelos educativos son de tradición anglosajona de tradición continental. Los primeros de enfoque cognitivo-conductual, cuyas características de los MCPD se basan en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

desarrollo complejos con estándares y estructuras de elementos competenciales (conocimientos, destrezas y actitudes). Los segundos de enfoque socioconstructivista, cuyas características de los MCPD se basan en desarrollo con genérico con competencias de estructuras hacia las funciones de los profesionales. Los modelos que tienden a la convergencia son aquellos basados en estándares, que presentan de forma separada conocimientos, destrezas y actitudes, aproximándose a aquellos basados en competencias que progresivamente se presentan de forma más integrada. Las conclusiones del estudio (López-Sánchez y Sánchez, 2015, p. 12) se resumen en:

- Pese a que los marcos tienen su origen en la tradición anglosajona de estándares, la tendencia es la de integrar conocimientos, destrezas y actitudes en una concepción holística propia de las competencias profesionales.
- Todos los marcos establecen un mínimo requerido para el ejercicio de la profesión y una parte significativa incluye una distinción entre docentes noveles y experimentados. Para la dirección de los centros educativos desarrollan marcos diferenciados.
- La complejidad y desarrollo de los marcos es mayor en los países que carecen de procedimientos de examen o concurso oposición para el ejercicio de la profesión en los centros educativos públicos.

En la actualidad, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del informe de 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente (2022), está en proceso de desarrollo de un Marco de Competencias Profesionales Docentes para el estado español, tanto para la formación inicial o permanente, el acceso a la profesión o el desarrollo profesional en consonancia con otros marcos que sirvan de referencia al profesorado como el del Marco de Competencia Digital Docente. En el documento se propone que dicho marco debe incluir como elementos que lo articulen los siguientes:

- Áreas, definidas como un conjunto de competencias desarrolladas en el desempeño docente que comparten un elemento común atendiendo a un criterio explicito y determinado.
- Competencias profesionales docentes, definidas en una primera aproximación como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que han de ponerse

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

simultáneamente en juego para desempeñar una determinada función profesional y resolver los problemas que pudieran presentarse en una situación singular concreta.

- Niveles de desarrollo competencial o de desempeño, que en su identificación han de tener en cuenta un sistema que refleje la evolución profesional de cualquier docente. En este sentido, es preciso recordar que la docencia tiene el carácter de profesión regulada, por lo que desde el comienzo deben poseerse unos requisitos mínimos para su ejercicio.
- Descriptores, entendidos como la concreción del grado de evolución de cada una de las competencias para cada uno de los niveles de desarrollo profesional.

La reforma actual del MCPD en el estado español está en la línea de converger con aquellos países que proponen modelos complejos en un desarrollo por competencias de estructuras hacia la evaluación y adquisición de las funciones de los profesionales.

1.2. El prácticum en la formación inicial para la adquisición de competencias en la práctica profesional

Diferentes estudios han demostrado la necesidad de establecer el periodo de prácticas durante la formación del futuro docente, como una primera experiencia pre-profesional aportando la ocasión de "aprender a enseñar" y de trasladar el conocimiento teórico a la práctica (Zabalza, 2009), respondiendo a las exigencias que le plantean el currículo, el aprendizaje y el desarrollo personal, jugando estos tres ámbitos, un papel relevante en la configuración de un prácticum de calidad (Zabalza, 2013). Cuando se habla del período práctico en la formación inicial del profesorado, automáticamente se vincula este período con el "Prácticum" o "prácticas escolares" que se realiza en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria, Infantil o el Máster de Profesorado en Educación Secundaria.

El Prácticum realizado en las Facultades de Ciencias de la Educación supone quizás uno de los elementos más trascendentales dentro de la formación inicial del profesorado. Autores como Jyrhäma (2011) afirman que de todo el sistema que engloba la formación docente las practicas resultan indiscutiblemente el eje de la formación inicial de los docentes resultando ser la materia o el proceso educativo más valorado por la mayoría de las/os estudiantes (Blández-Ángel, 2000). En el Prácticum se aúnan de la forma más clara posible tanto la teoría como la práctica, pero se da un fenómeno mucho más interesante y es que el alumnado asiste a la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conexión del mundo formativo y el mundo productivo y a través de esta experiencia desarrolla los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño profesional con unas condiciones y contexto real (Tejada, 2006).

Autores como Bas-Peña (2007) define este período como un lugar anticipatorio y de entrenamiento donde lo formativo adquiere sentido, ya que es en este lugar, donde la posible fragmentación de las diferentes disciplinas que se abordan a lo largo de la carrera, permite contextualizarlo en situaciones reales de la práctica profesional interrelacionando la teoría y la práctica. Lüdke (2009) afirma que el Prácticum es entendido como un espacio formativo donde se adquieren numerosos saberes ligados entre sí a través de experimentar propuestas educativas planeadas para un contexto real concreto y que solo pueden darse debido a la colaboración existente entre dos instituciones formativas como son la universidad y los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria.

Wenger (2002) por otra parte afirma que el proceso de prácticas se encuentra ante una comunidad de educadores que poseen una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, por lo que tienen problemas identificados e intereses comunes a los elementos del grupo lo que les permite transmitir conocimiento de forma colaborativa y compartida al alumnado (Aguilera Jiménez et al., 2010).

El papel del Prácticum va más allá de ser un período de prácticas establecido para el alumnado ya que supone la conexión de los centros educativos y la universidad trabajando de forma colaborativa y sustentados en base a un convenio para establecer una cooperación para la formación de futuros docentes. Esta cooperación interinstitucional será real siempre y cuando el dialogo sea fluido entre las instituciones de forma sistemática promoviendo una mejora en la calidad educativa de los centros además de favorecer la construcción de la identidad profesional del futuro docente (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011).

La formación del estudiantado en las materias curriculares de la universidad y la experiencia de las prácticas en los centros educativos suelen ser el símil de comparación entre lo que se entiende por teoría y práctica. La teoría, como el conjunto de conocimientos necesarios para afrontar la actividad profesional a través de las diferentes materias curriculares de la formación inicial del profesorado y la práctica entendida como un abanico de oportunidades de observación, análisis e interpretación de lo que sucede, cómo y cuándo en situaciones de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

enseñanza. La universidad, a través del profesorado investigador es el que construye el conocimiento, mientras que los centros educativos, a través de su profesorado, lo aplica en sus aulas (Montero Mesa, 2018). Pero yendo más allá de poner en práctica la teoría, la identidad del futuro docente no solamente se forja esa formación universitaria y experimentando en las aulas los saberes disciplinares, como si de un oficio se tratase, sino que es necesaria la vivencia de multitud de facetas que suceden en propia práctica cotidiana, como, por ejemplo, paradojas, dilemas, incertidumbres, modo estar, sentimientos, historias y características personales (Contreras Domingo, 2013).

1.2.1. El prácticum como escenario clave para el ejercicio de las competencias docentes

El modelo que propone la formación del futuro docente a través de la adquisición de competencias en el Prácticum está fundamentado en un modelo participativo, de reflexión y de diálogo caracterizado por que es el estudiantado el que adquiere el protagonismo en el proceso. Existe una corresponsabilidad por parte de todos los implicados que posibilita la metacognición propia de cada uno de los contextos profesionales, por lo que autores como Sáez Carreras (2009) afirman que la modalidad formativa del Prácticum se fundamenta en la adquisición de competencias. Numerosos autores respaldan estas afirmaciones. Díaz et al. (1999) sostienen que esta actividad que forma parte del período formativo de la formación inicial del profesorado mejora la calidad profesional de los futuros docentes impactando y beneficiando a todas aquellas personas que supervisan este proceso educativo. Tobón (2005) afirma que resulta fundamental la transformación de la fase de prácticas a partir de un modelo basado en las competencias donde no se entiendan las competencias como comportamientos observables sino como estructuras altamente complejas donde se combinan actitudes, valores, conocimiento y habilidades.

Del período de práctica se espera que el alumnado pueda hacer frente a numerosas situaciones teniendo en cuenta lo aprendido en los estudios universitarios, de tal forma que a través de la experiencia sea quien de manejarse a la hora de cambiar la acción en función del contexto donde se produzca el aprendizaje y sea consciente de que el conocimiento no es un ente estanco sino que varía en función de las circunstancias y más cuando se habla de procesos de enseñanza aprendizaje teniendo que replantear de forma continua las actividades y las estrategias metodológicas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Autores como Sierra-Arizmendiarreta (2002), afirman que el Prácticum debe promover la reorganización de los conocimientos teóricos adquiridos para que se hagan significativos a través de la práctica de tal forma que además pueda ser orientada a través de los supervisores/as de universidad y los tutores/as de centro.

Es de vital importancia tener en cuenta que esta formación transgrede al tiempo que el alumnado pasa en el centro educativo, y debe desarrollarse en este proceso, (Naciones Unidas, 2015), la adquisición de una serie de competencias que le habiliten para ejercer con solvencia su profesión tales como, el poseer una buena comunicación que facilite la adquisición de liderazgo, reconocer tanto talentos como situaciones problemáticas, desarrollar nuevas formas de conocimiento y estrategias de acción que permitan al futuro docente desarrollarse y desenvolverse en la práctica educativa profesional.

El Prácticum es un momento que permite pensar y hacer a través de simulaciones, actividades dirigidas y propuestas de investigación donde el alumnado se vería obligado a reflexionar adquiriendo dicha habilidad (Parmigiani, 2001). Si tenemos en consideración las competencias que el docente universitario debe poner en marcha para que el alumnado consiga lo citado anteriormente, según González Sanmamed (2001), el alumnado alcanzaría competencias referidas a habilidades reflexivo-críticas, habilidades profesionales, habilidades técnico-funcionales, y sociales-relacionales.

En palabras de Le Boterf (2001) estas competencias no son en sí mismas recursos en el sentido de saber cómo actuar y cómo hacer, ni actitudes, sino que movilizan, integran y orquestan los recursos con los que se poseen teniendo en cuenta que cada movilización es propia y única. Portelance (2005) afirma que cuando se habla de competencia se dice de un concepto que se desarrolla de forma dinámica que exige movilizar un contexto, implica operaciones cognitivas complejas que unen teoría y práctica y procesos reflexivos dentro de un contexto diferente a donde fueron aprendidos esos contenidos.

Una cosa esta clara, y es que el abordaje de las disciplinas académicas no resulta suficiente para garantizar la adquisición de las competencias profesionales. Sin embargo, esto no quiere decir que la formación inicial deba separarse del mundo académico, sino que se debe utilizar la inclusión de las prácticas dentro del plan de estudios para que en el proceso de su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

realización se desarrollen las competencias necesarias para el desarrollo del alumnado y se genere una identidad profesional (Grossman et al. 2009).

Autores como Hascher et al. (2004) afirman que el aprendizaje durante el Prácticum está sujeto a tres consideraciones:

1. Existe aprendizaje cuando se desarrolla una nueva comprensión o capacidad.
2. El proceso de aprendizaje debe atender a los siguientes criterios: el contexto de aprendizaje es complejo, el Prácticum es parte del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, el conocimiento profesional está fuertemente asociado a las actividades y acontecimientos de la clase, el desarrollo profesional siempre es un proceso y situación orientado, social y subjetivo, aprender a ser un buen profesional requiere mucho más que usar modelos teóricos o métodos de enseñanza.
3. Existen distintos caminos para aprender durante el Prácticum y la adopción de éstos depende del aprendiz, de las situaciones y el contexto de aprendizaje.

Para poder adquirir las competencias necesarias que se esperan de la realización del Prácticum es fundamental que en este período se realice una auténtica aproximación a lo real y es el contexto de las practicas donde se puede desarrollar el trabajo de la práctica de forma más contextualizada convirtiéndose el centro educativo en un espacio privilegiado de aprendizaje profesional (Latorre Medina y Blanco Encomienda, 2011).

Es importante destacar que las competencias profesionales no son departamentos estancos que se adquieren una vez se comienza la vida laboral, sino que se desarrollan y completan a lo largo de toda la vida profesional docente pasando por numerosas fases y permitiendo adoptar una formación permanente en base a nuestras características y necesidades. El alumnado a través del Prácticum de forma gradual adquiere competencias profesionales y personales movilizando conocimientos adquiridos que dependen única y exclusivamente del contexto favorable y del empeño personal (Leitao y Alarcao, 2006). El continuo desarrollo de las competencias profesionales en el docente hace que sea indispensable mejorar el carácter profesionalizador del Prácticum para mejorar la calidad de las prácticas (León Guerrero y López López, 2006).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El proceso de formación en el Prácticum posee una dimensión personal importante ya que hace cuestionarse al alumnado numerosas cuestiones acerca de su futura acción profesional por lo que de por sí resulta una experiencia reflexiva (Barba Martín et al., 2014).

La formación del profesorado debe considerarse como un tipo de investigación o de acción estratégica abierta a continua revisión y crítica. Si los tutores/as del alumnado en prácticas (universidad y centro) realizan análisis de la enseñanza y de las condiciones sociales del mismo, es probable que los futuros docentes se sientan motivados a analizar sus propias vivencias (Liston y Zeichner, 1993). Esteve Zagaraza (2002), señala que, desde la perspectiva de la investigación-acción, el medio para enfocar el prácticum pasa por implicar al estudiantado en su propia formación considerándolo como un práctico reflexivo capaz de construir su propio conocimiento a partir de la reflexión sobre los problemas de trabajo en su propia enseñanza. Para ello es necesario intercalar periodos de prácticas con periodos de reflexión no solamente con sus tutores/as de la universidad y centro sino con los compañeros/as de los futuros docentes.

1.2.2. Los agentes que intervienen en la supervisión y tutorización en el prácticum

La tutorización de prácticas supone el desarrollo de una serie de destrezas y habilidades en la orientación de la práctica del estudiantado para la adquisición de sus competencias docentes. En algunas ocasiones se denomina al estudiante en prácticas como profesor/a en prácticas siendo un error este uso terminológico y su finalidad. El estudiantado de prácticum está en fase de formación y por tanto sus prácticas, forman parte de dicha formación. Por el contario un maestro/a y/o profesor/a de prácticas es un docente sin experiencia que se enfrenta a su etapa profesional como profesorado nobel. Es necesario realizar esta matización porque en ocasiones se considera al estudiante como un profesor/a en prácticas y que simplemente, las funciones del tutor/a de centro, no van más allá de un simple acompañamiento. Por tanto, debe quedar claro que el/la estudiante de prácticum está en formación y que precisa una supervisión de su práctica para la adquisición de sus competencias.

Como se viene mostrando hasta el momento, resulta incuestionable considerar que el Prácticum es uno de los periodos más importantes de la formación inicial del profesorado. Una de las características fundamentales del mismo reside en que la formación recibida en las prácticas externas es coordinada y supervisada por numerosos agentes que ocupan un lugar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fundamental de los cuales quizás es necesario resaltar dos por su importancia: el profesorado universitario y los docentes de los centros educativos. Según la función de estos agentes pueden ser de ámbito organizativo, de coordinación o de tutorización. Puig Calvó (2006) resalta como un factor fundamental el hecho de que en esta formación práctica interactúan numerosos agentes y medios en el proceso educativo favoreciendo la construcción de un proyecto personal y una manera de entender la educación. Las personas encargadas de supervisar el período de prácticas comúnmente suelen ser denominarlas como "tutores" estableciendo diferencias entre el "tutor académico" que es el profesor/a universitario encargado en supervisar las prácticas y el "tutor de la entidad o también denominado mentor" que es el docente encargado del alumnado durante la estancia en el centro educativo de destino. Por tanto, los implicados directos propios del período de prácticas que conforman el eje central del prácticum son el propio estudiantado junto con las/os tutoras/es de centros educativos y los/as tutores/as de universidad. Aunque cada uno posee sus propias funciones pretenden un mismo objetivo centrado en crear "comunidades profesionales de aprendizaje" pero procurando integrar más que personas de una misma "familia profesional" buscan el crecimiento profesional de forma global (Tejada, 2009) y la mejora de calidad" (Tejada y Carvalho, 2013). González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011) afirma que este trío alberga una serie de creencias y supuestos previos que se retroalimenta funcionando de filtro y guía de las acciones hacia los demás miembros del que configuran el trío.

Ofreciendo una breve explicación de los papeles de este trío que conforma el período de Prácticum se puede decir que, en líneas el profesorado universitario es el encargado de tutelar al alumnado, soliéndose denominar "tutor/a universitario" o "tutor/a académico" mientras que el docente del centro educativo suele referirse como "tutor/a del centro educativo". Sin embargo, existe una tendencia de eliminar la palabra "tutor/a" del cargo que ocupa en este caso el profesorado universitario sustituyéndolo en numerosas ocasiones por la palabra "supervisor/a universitario/a" (Martínez-Alvarez, 2015).

El acompañamiento de ambos tutores/as resulta un agente fundamental para la consecución de las competencias profesionales del alumnado en este período de prácticas. Autores como Correa (2010) establece que un tutor/a de prácticas en un centro educativo además de ser

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesional, acompañar y guiar al alumnado y, fomentar la práctica reflexiva, debe desarrollar en el alumnado las siguientes competencias:

- Desarrollo de la identidad profesional.
- Desarrollo de las competencias profesionales.
- Práctica reflexiva.
- Fomento de las relaciones interpersonales e interprofesionales.
- Fomento de la colaboración para logar una formación coherente.

Este mismo autor también determina una serie de competencias para el tutor/a universitario además de exigirle la experiencia profesional, la guía y supervisión y la preparación de la docencia en base a la didáctica y la psicopedagogía en función del contexto de aula. Estas competencias son:

- Enfoque diferenciado de la formación del alumnado tanto a nivel teórico como práctico.
- Desarrollo de las competencias profesionales del alumnado.
- Enfoque integrativo de la formación del alumnado.
- Clima de aprendizaje y desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
- Fomento de la colaboración.

Si se tiene en cuenta la formación recibida para ejercer esta función de acompañamiento por parte de los tutores/as de prácticas (universidad y centros), se puede concluir que, no solo es escasa, sino que prácticamente es nula (Metzler, 1990) en cualquiera de ambos casos, tanto en lo referido al profesorado universitario como al personal docente receptor en el centro educativo de prácticas. Normalmente, la formación específica para este ámbito no existe y/o está, en función de la buena voluntad y/o disposición personal de ambas partes. Si se quiere que un alumno/a alcance la adquisición de competencias se necesita que se den varios factores, por un lado, estar en posesión de conocimientos estructurados sobre la actividad y que sepa elegir la estrategia más eficaz con relación al contexto al que se va a enfrentar (Mori, 1999).

Pese a la escasa formación recibida por parte de los tutores/as para el desempeño de su función no se puede negar que en este proceso formativo se retroalimentan todas las partes, ya que como sostiene Rodríguez-Marcos et al. (2011), se producen mejoras en los tutores/as

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

de Prácticum en lo que se refiere a la competencia profesional, la práctica reflexiva, el autoconcepto, el liderazgo, el compromiso y el liderazgo docente. Para ello, ambos tutores deben poseer unas características determinadas que garanticen el éxito de su mentoría (Valverde Macías et al., 2003). Básicamente en este tipo de relación con el alumnado, se entiende que la función de estos tutores/as es guiar a los futuros docentes a alcanzar competencias y destrezas que les permitan desarrollarse en un futuro a través de su propia experiencia profesional, aunque si bien es cierto, en este proceso de supervisión de los futuros docentes en su formación inicial los aprendizajes que se producen son mutuos (Sotomayor y Walker, 2009).

Es indudable que la relación que se establece entre tutor/a y tutorando/a es una relación de carácter vertical en la que existe una persona inexperta que es ayudada por otra experta permitiendo que las/los tutoras/es desarrollen durante este proceso una retroalimentación que les permita reflexionar sobre su propio rol como maestras/os a todos los niveles.

Autores como Hazel (1996) potencian la importancia del desarrollo individual de los futuros maestros sin que se pretenda por parte de los tutores realizar una "copia" de sí mismos favoreciendo el desarrollo de las virtudes propias. Soler Anglès (2003) sin embargo, aboga por una definición más conservadora, donde básicamente, establece la existencia de dos agentes y en el que, el tutor/a guía y el tutelado/a asimila los aportes por parte del tutor/a, en los que éste despliega todo su conocimiento, personal y profesional. Martínez y Raposo (2011) sostienen que el período del Prácticum es la primera experiencia profesional tutelada que el alumnado obtiene lo que provoca que cuando deba ejercer la actividad profesional de forma efectiva se encuentre integrado de una forma más orgánica facilitando su inserción. El desarrollo del Prácticum en el Estado español, de forma general, establece una práctica continuada y muy prolongada con el docente del centro educativo y un contacto esporádico con el tutor/a universitario, no existiendo por norma general, contacto entre ambos tutores/as de forma regular más que para las cuestiones propiamente administrativas o problemas de índole burocrática que puedan surgir. En este punto resulta fundamental y necesario un cambio profundo que afecta a los modelos formativos de las facultades de educación y más concretamente en la organización y los procesos de desarrollo del Prácticum. Por ello, uno de los factores que resulta fundamental es el conocimiento exhaustivo del "Plan

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

o guía de prácticas" por parte de los tres implicados, precisando indiscutiblemente una relación de comunicación fluida entre las partes que permita una experiencia de calidad.

Una vez presentada de forma concisa los agentes que interviene en el Prácticum es de interés exponer las características específicas de los dos perfiles, que pese a compartir la misión de supervisión dentro de las prácticas poseen perfiles y características diferentes que permiten ubicar sus funciones y entender la necesidad de coexistir durante este período formativo.

En el caso del tutor/a académico/a, que es el que se ubica en el contexto universitario, éste es el encargado de orientar fundamentalmente sobre la relación teórico-práctica y ponerse al servicio de la resolución de dudas. Autores como Puig Cruells (2004) argumentan que su labor es de acompañamiento, pero de una forma distante a la acción lo que posibilita la acción reflexiva provocando un replanteamiento de la labor docente.

Aunque existen numerosas teorías acerca de cuál es el tipo funciones de la acción tutorial en el período de Prácticum por parte del "tutor académico" a continuación se muestra la clasificación de Castaño Pombo et al. (1997) donde se establecen seis funciones básicas como se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 2

Funciones del "tutor/a académico/a" durante el período de Prácticum

Funciones del tutor/a académico/a	Objetivo
Función de orientación	Canalizar nuevas situaciones, a través de la búsqueda de soluciones a problemas y la toma de decisiones.
Función de preparación	Planificar la intervención del estudiantado y facilitar herramientas de trabajo.
Función de facilitación	Orientar la canalización de nuevos conocimientos interrelacionando la teoría con la práctica.
Función motivacional	Reforzar el autoconcepto profesional del alumno
La función evaluativa	Participar de la evaluación del proceso de prácticas juntamente con el resto de los agentes que intervienen en el proceso.
Función de promoción de investigación	Generar teoría de la práctica e informar sobre procedimientos de reflexión activa.

Fuente: Elaboración propia a partir de Castaño Pombo et al., 1997.

Después de observar las funciones que se otorgan al "tutor/a académico/a" se puede extraer que el personal docente que asume este papel debe tener un alto grado de compromiso con la materia ya que ésta, requiere un alto grado de dedicación y tiempo. Si bien es cierto, la realidad muestra que, en numerosas ocasiones, los/as "tutores/as académicos/as" no disponen de suficiente tiempo y/o de las habilidades requeridas para desempeñar esta tarea lo que, en ocasiones, incide en la motivación y el aprendizaje del estudiantado. Se percibe de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

forma sistemática la necesidad de establecer mejores estructuras de comunicación que posibiliten un mayor implicación y gestión de los recursos personales que se encuentran implicados en el Prácticum (Hevia Artime y González Riaño, 2007).

En cuanto a las funciones del "tutor/a de la entidad" posee un rol cotidiano siendo de gran impacto en el alumnado en prácticas, ya que funcionan como referentes educativos muy poderosos para el futuro docente porque conocerá un estilo y una praxis junto con este tutor/a que sin duda marcará su formación y visión de forma clara. Esta tutorización genera unos aprendizajes inmediatos a través de la observación y de la experiencia directa en el contexto educativo permitiendo al estudiantado aprender de su propia práctica profesional (Gómez y Pérez, 2015). Es indudable que la relación del "tutor/a de la entidad" funciona como puente entre la vida profesional y el rol del estudiantado, caracterizándose el tutor/a por otorgar un apoyo pedagógico y didáctico dentro de aula, debiendo evitar que imiten su estilo de enseñanza proporcionando los canales necesarios para que el alumnado descubra su propio estilo lo que desembocara en la adquisición de confianza por parte del mismo. Díaz Larenas y Bastías Díaz (2012) afirman que "el tutor/a de la entidad" debe poseer conocimiento, liderazgo y destrezas personales que permitan el avance continuo del alumnado, siendo las habilidades personales un punto de extrema importancia para otorgar un apoyo positivo al futuro docente.

Autores como Cid Sabucedo et al. (2011) se han encargado de sistematizar las funciones que el tutor/a de centro debe realizar para ejercer de forma satisfactoria su labor, entre las que se destacan, acoger a las/los estudiantes, comunicarse con sus otros tutores/as, evaluarlo, facilitar la participación en la dinámica de aula y facilitar el conocimiento en el contexto de aula entre otras muchas. En cuanto a la formación que poseen estas/os "tutoras/es" se encuentran con que en escasos estudios se han planteado cuáles son sus necesidades formativas. Uno de ellos es el estudio de Pérez Serrano (1999), que plantea un análisis acerca de cuál es el tipo de formación que deben poseer los/as "tutores/as de la entidad" para poder abarcar las necesidades formativas de del alumnado de Prácticum. A continuación, se describen algunas de ellas:

- Más formación en técnicas de tutoría.
- Mayor dedicación a la orientación al alumnado en todos los ámbitos académico,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

personal y profesional.

- Profundizar y prepararse en el uso de estrategias de actuación docente: observación, entrevistas, hábitos de estudio….
- Adquirir destrezas necesarias para la elaboración de proyectos educativos y curriculares debidamente contextualizados.
- Dominio en el uso de nuevas tecnologías.
- Innovación metodológica, estrategias de investigación en el aula…

Bullough (2005) especifica y sostiene que, cuando se habla de la formación de las/os "tutoras/es de la entidad" esta debe ir más allá de simple preparación académica y que esto, podría ser factible a través de la realización de seminarios y reuniones de trabajo conjuntos entre los "tutores/as académicos" y los/as "tutores/as de las entidades". Autores como Sánchez et al. (2011) establecen en uno de sus estudios una serie de objetivos formativos que inciden en la formación de los tutores/as de prácticas una vez analizadas sus necesidades. Los objetivos que menciona son, crear un foro de formación, intercambio y debate sobre la enseñanza, reflexionar y consensuar un modelo de buenas prácticas externas, realizar acciones de colaboración y coordinación entre universidades y los centros educativos y, por último, elaborar planes de acogida al alumnado en prácticas.

Existen estudios que afirman que los tutores/as de centro reflejan un interés evidente por participar en actividades formativas, sin embargo, cuando estas actividades se han programado se observa una escasa participación de las mismas (Megía, 2016; Porto Currás y Bolarín Martínez, 2013). Esta insuficiente participación viene determinada por el escaso diálogo entre la universidad y los centros educativos por lo que la formación del profesorado, aun yendo por caminos paralelos, pasa por la implicación de relación, reflexión y acuerdos sobre los objetivos y fines que se pretende en un prácticum por parte de los agentes que intervienen en el mismo (Melgarejo, 2014). Esta apreciación también es compartida por el propio estudiantado en prácticas ya que, según Poveda et al. (2021), el estudiantado en prácticas demanda una mayor relación entre sus tutores/as en el seguimiento de sus prácticas escolares, no como un simple acompañamiento, sino como un proceso de orientación desde la práctica del centro de enseñanza vinculada a una reflexión colectiva entre los agentes que intervienen el prácticum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por tanto, se puede concluir que la formación específica en supervisión por parte de los tutores/as, tanto universitarios como de centros educativos, es escasa y todavía muy dependiente del compromiso personal y profesional de los docentes con el alumnado, por lo que resulta imprescindible, abordar planes de formación específicos que ayuden a los docentes a estar mejor preparados en esta tarea. Resulta fundamental trabajar en la mejora de la comunicación entre los agentes intervinientes en el Prácticum a través de un sistema completo de tutoría y supervisión que permita establecer retroalimentaciones de forma sistemática. La vivencia del estudiantado en prácticas, por muy rica y estimulante que sea, puede fracasar si no es acompañada de una adecuada tutorización (Zabalza, 2011).

1.2.3. Hacia un docente reflexivo e innovador

Como ya se ha referido, el prácticum en la formación docente es un elemento clave en la formación del profesorado. La conexión entre la teoría, de formación básica y didáctico disciplinar desde el currículo de las titulaciones y su puesta práctica en los centros educativos conforman la estructura actual en la formación inicial del profesorado. Pero para llegar a desarrollar un prácticum de calidad es imprescindible que todas las piezas del puzle encajen, es decir, que los agentes que intervienen en el prácticum, tanto a nivel organizativo, como metodológico, desenvuelvan competencialmente sus funciones en beneficio de un prácticum reflexivo e innovador. Pero en ocasiones, se descuidan los procesos clave para promover el aprendizaje reflexivo de la profesión docente, tales como la colaboración, la interacción, el monitoreo y los procesos de asesoramiento. Autores propulsores de este modelo de supervisión del prácticum han encontrado dificultades a la hora de implantarlo. Las más comunes tienen que ver con el perfil competencial y la falta de preparación y tiempo tanto del tutor/a de universidad como de los centros educativos y del estudiantado para llevar a cabo este seguimiento tan exhaustivo. También hay que tener en cuenta la diferencia sobre el compromiso y visión que tienen ambos perfiles tutores respecto al estudiante en prácticas. El tutor/a de universidad se debe profesionalmente al alumnado en prácticas mientras que el tutor/a de centro se debe prioritariamente a su propio alumnado del centro asumiendo una colaboración voluntaria de tutorización del estudiantado de prácticas (Ruiz-Bernardo, et al., 2022). Otras dificultades tienen que ver con la falta de conexión entre la universidad y los centros de prácticas, por lo que, las reflexiones, desde una y otra, no siempre guardan

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

coherencia. Esto llevaría a una tercera dificultad, la discrepancia de roles del profesorado como práctico reflexivo o como técnico (Pérez García et al., 2006). Por ello es necesario fomentar espacios específicos, o como Zeichner (2010) lo denomina, un tercer espacio, para el encuentro de ambos tutores/as y estudiante de forma menos jerárquica generando reflexiones en y sobre la práctica de la formación de los futuros docentes. La reflexión ha de entenderse como una situación de análisis de la experiencia a través de los datos y evidencias vividas en el prácticum que deben ser valoradas con referentes pertinentes. La reflexión debe ayudar al estudiante a entender como realiza sus acciones además de usar la experiencia como un recurso para el propio crecimiento como docente (Zabalza, 2014).

No hay duda de que cuando se habla de profesional reflexivo hay que hacer referencia al modelo de formación basado en el conocimiento en la acción a partir de dos procesos de reflexión, como el propio Schön (1992) especifica, la reflexión en la acción y la acción sobre la acción. Las tres fases del pensamiento práctico, que no deben considerarse aisladas unas de las otras, se corresponden con el conocimiento en la acción, la reflexión en y durante la acción y, por último, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El conocimiento en la acción, en primer orden, es lo que la persona conoce de forma teórica a través de su formación y de la propia práctica de forma implícita, cuyos resultados, en situaciones normales, son los esperados. La de segundo orden, la reflexión en y durante la acción, es aquella en que la persona reflexiona sobre aquello que está sucediendo en ese momento concreto de forma indeliberada permitiendo correcciones para mejorar de forma improvisada sobre las formulaciones previas. Por último, la de tercer orden y más esencial en el proceso de aprendizaje del profesor, donde la persona analiza los procesos y características de la acción al finalizar su práctica, pero también teniendo en cuenta aquellos procesos reflexivos que se llevaron a cabo durante la misma. Este análisis permite diseñar de forma flexible un nuevo enfoque reconduciendo los procesos y actividades de la práctica docente.

La brecha entre los tutores/as de universidad y centros educativos también se pone de manifiesto en el proceso evaluativo del estudiantado en prácticas. Como señala Díaz Canals y Moratalla Isasi (2009) la evaluación es un proceso complejo, polémico y en ocasiones confusa donde cada tutor/a tiene su forma de evaluar debido a su contacto con la práctica y su propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

reflexión personal. Además, en el prácticum, lo habitual es que la evaluación sea dividida entre ambos tutores/as, pero sin que sea compartida ni consensuada entre ambos.

Generalmente, por una parte, el tutor/a de centro evalúa al alumnado en prácticas sobre la actuación realizada en el aula a través de la observación cumplimentando un informe sobre procesos alcanzados por el mismo. Por otra parte, el tutor/a de universidad evalúa al alumnado a través del informe final de prácticas en el cual, además de reflejar las actividades y tareas realizadas, debe versar sobre la función docente desde un punto de vista crítico y reflexivo. El medio que da memoria y coherencia a la observación y a la reflexión del prácticum es la "Memoria de prácticas". Autores como Andrés-Rubio (2001) afirman que este documento es una estrategia que tiene un gran potencial siempre y cuando se den para su elaboración indicaciones y un seguimiento adecuado, además de que cuantas más intervenciones se realicen en las prácticas más enriquecida se vera la reflexión por parte del alumnado.

El dinamismo y movimiento característicos de los centros educativos en un contacto profesional directo provoca que el alumnado deba llevar a poseer estrategias que le permitan captar los acontecimientos a largo plazo para que pueda establecer un periodo de reflexión posterior. Para la confección de la memoria de prácticas es habitual que la/el estudiante utilice notas en su observación directa con la finalidad de reflejar lo que está sucediendo en ese momento en el aula (González y Barba Martín, 2014). El método de registro de notas sobre la experiencia de los participantes también es conocido como diario de campo (Chica Merino y Domínguez Alfonso, 2015). En este caso, las observaciones se realizan desde un punto vista reflexivo teniendo en cuenta que previamente es necesario una definición sobre la estructura y los procesos a observar (Díaz Canals y Moratalla Isasi, 2009). Por ello los diarios de campo van más allá de ser una simple narrativa descriptiva ya que se manifiestan pensamientos personales, estados de ánimo, emociones ligadas a los actos de diseño, así como percepciones internas (Kroef, et al., 2020). Autores como Gutiérrez Cuenca et al. (2009) afirman que a partir de la toma de registros a través de la visualización de la acción y el debate con los tutores/as en las fases de seguimiento el alumnado puede formular nuevas hipótesis o reelaborar sus pensamientos (Sanjurjo, 2009). Sin embargo, en muchas ocasiones este documento es visto por el alumnado como un documento formalista impuesto del que no extraen ningún

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aprendizaje a nivel formativo ni competencial. Generalmente, el/la estudiante acostumbra a trasladar las anotaciones recogidas en su diario y elaboran un documento final de forma descriptiva sin realizar demasiadas aportaciones reflexivas de su experiencia. Aun así, las calificaciones del alumnado en las materias de prácticas suelen estar por encima de la media con respecto a otras materias de la titulación. Si se tienen en cuenta las calificaciones que las/los estudiantes obtienen en las materias de prácticum se estaría en disposición de argumentar que prácticamente todos ellas/os son docentes con excelencia. Por lo común, el tutor/a de centro suele ser más benevolente con el/la estudiante que el tutor/a de universidad, otorgando puntuaciones más elevadas evaluando aspectos más actitudinales que aptitudinales. (Cid-García y Pardo-Santano, 2021; Díaz, 2004). Esta cuestión también puede ser debida a la falta de entendimiento y/o a la no aceptación de los criterios de evaluación establecidos por las universidades (Zabalza, 2011). Estudios como el de Cid-García y Pardo-Santano (2021, p. 87), enumeran algunas deficiencias en la evaluación de las materias de prácticum:

- Calificaciones no acordes con la competencia mostrada por el alumnado en la mayoría de las materias del grado.
- Preponderancia de los ítems de evaluación del dominio afectivo y actitudinal.
- Desconexión entre las competencias previstas y las actitudes valoradas por las/os tutoras/es de los colegios y universitarios.
- Calificaciones basadas en escasos instrumentos y de reducida variedad.
- Escasa atención a las relaciones entre la teoría y la práctica docente.
- Exige la presencia de criterios de evaluación vinculados a la práctica profesional docente.
- Ningún peso del sistema de tutorías y de acompañamiento a lo largo de las prácticas.
- Desconocimiento de los criterios de evaluación en los colegios de prácticas.
- Percepción poco realista de los/as estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias.

En consecuencia, la evaluación en el prácticum es un proceso en el cual convergen múltiples variables, entre otras, la selección, coordinación y colaboración de los tutores/as (universidad y centros), el método de seguimiento del alumnado en prácticas o los criterios y herramientas

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

de evaluación de las competencias. Cano García (2008, p. 10-11), propone una correspondencia para la enseñanza y aprendizaje de las competencias a realizar por parte del estudiantado en prácticas y el empleo de posibles instrumentos de evaluación.

Tabla 3

Correspondencia para la enseñanza y aprendizaje de las competencias e instrumentos de evaluación

Implicación del concepto competencias	**Consecuencias para la enseñanza-aprendizaje y la evaluación**	**Posibles instrumentos**
Integrar conocimientos: ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes,... sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.	Oportunidades de exhibir esta integración.	Proyecto final Prácticum
Realizar ejecuciones: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisociable de la práctica.	Evaluar ejecuciones (performance-based assessment).	Tablas de observación (check-list, escalas,...)
Actuar de forma contextual: no se es competente "en abstracto" sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos necesito emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles.	Simulaciones
Aprender constantemente: la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.	Evaluar el desarrollo.	Rúbricas Evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica)
Actuar de forma autónoma, con "profesionalidad", haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.	Evaluar la capacidad de autorreflexión.	Portafolios Mecanismos autorregulación

Fuente: Elaboración propia a partir de Cano García, 2008.

Como se puede observar, el portafolio es un instrumento útil para la evaluación de la capacidad de autorreflexión del estudiantado de prácticas (Caplloch-Bujonsa, 2003) jugando un papel importante en la mejora de enseñanza y aprendizaje como apoyo a la práctica docente (Salazar y Arévalo, 2019) acompaña el proceso de enseñanza y aprendizaje siendo una herramienta muy útil para la autoevaluación del propio estudiante. Entre otros, los contenidos del portafolio pueden contener los logros académicos y personales del alumnado,

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

así como documentación sobre sus habilidades, destrezas e intereses (Díaz Canals y Moratalla Isasi, 2009). Todo ello permite que la/el estudiante recopile, ordene, analice y exponga la información vivida en el prácticum siendo de esta forma un proceso reflexivo en el que se integren diseños de propuestas innovadoras como mejora de la práctica docente.

1.3. La tecnología inteligente (Smart Tech) al servicio del prácticum para la creación de un entorno colaborativo

Desde hace unas décadas, el desarrollo tecnológico ha generado cambios importantes en la sociedad a través del desarrollo de diversas formas y estructuras de comunicación e interacción. La globalización del espacio informativo y el fortalecimiento de la comunicación de masas han ampliado las oportunidades de desarrollo profesional y creativo. La tecnología, vista desde el ámbito de la educación, ha proporcionado, y proporciona a la sociedad mejoras de comunicación y gestión ante problemas, como la distancia geográfica o la exclusividad de la formación de manera tradicional únicamente en espacios físicos. Son varios los términos que se emplean cuando se refiere al uso de la tecnología en el campo de la formación como, por ejemplo, la tecnología como aprendizaje distribuido, aprendizaje mediante tecnología, aprendizaje basado en recursos, distribución flexible, aprendizaje flexible o educación a distancia (Salinas, 2004). Cuando se hace referencia al uso de la tecnología a través de internet (abierta) o intranet (cerrada) es habitual referirse a términos como, aprendizaje en red, teleformación, e-learning o aprendizaje virtual (Cabero, 2006). Según el método de aplicación la formación puede ser completamente a distancia (e-learning), que se basa en formación apoyada en la presentación de contenidos en red empleando herramientas de comunicación para determinar las interacciones del docente y el alumnado tanto de forma síncrona como asíncrona. Esta modalidad tiene como características, la separación física del docente y discente, el estudio independiente del alumnado, la comunicación e interacción entre los participantes y la existencia de un soporte de ayuda institucional. La modalidad combinada, enseñanza presencial con no presencial (b-learning) es denominada mixta la cual ofrece las mismas herramientas que las anteriores, pero con los procesos metodológicos diferentes (García y Cabero, 2016). Hay que señalar que, antes de diseñar y desarrollar entornos de formación basados con tecnología, es necesario conocer el modelo que se va a emplear (presencial, no presencial o mixto) así como el perfil y competencias digitales de sus

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

participantes. Ello determinará diferentes enfoques metodológicos (Salinas, 2004) así como la selección de plataformas o instrumentos tecnológicos en red que aporten mayor posibilidad respondiendo a las necesidades educativas de diseñar una organización flexible y abierta, como espacios compartidos, de comunicación y de colaboración (Cebreiro, 2008).

En los entornos en red Cebreiro, Fernández Morante y Casal-Otero (2023, pp. 76-81) destacan que para generar buenas prácticas en su diseño se contemplan diez elementos clave de los cuales se pueden destacar aquí pensando en un proceso de formación como el prácticum dos especialmente:

- Entornos digitales flexibles y abiertos que dan soporte de formación continua, siempre disponibles para los que definen la comunidad que aprende: alumnado, profesorado y otras personas. Ahí surgen las oportunidades para aprender, relacionarse y crear. Se convierte en el soporte para reflejar toda la actividad formativa: registrar y compilar todo lo que implica el aprendizaje. Esta disponibilidad permite que cada persona aprenda a su ritmo y con todos los elementos necesarios. El seguimiento de la acción formativa favorece el depósito de datos sobre la interacción, los productos, los instrumentos, etc., y permite tanto al alumnado como al profesorado consultarlos para valorar cómo se aprende a aprender.
- Interacciones constantes y el trabajo en equipo: El aprender con otros y la construcción social de conocimiento necesitan un clima que estimule la interacción entre las personas. Los procesos comunicativos en red son desconocidos por el profesorado y el alumnado, constituyen nuevas formas, y exigen habilidades transversales como la comunicación y expresión de ideas, la observación, la búsqueda y análisis de información, la formulación de preguntas, la reflexión y el pensamiento crítico. El profesorado proporciona las estrategias que logran un clima comunicativo y de libertad, así como aquellas que permiten apreciar los comentarios de los demás. Es preciso lograr la participación y esta no se limita a la realización de actividades. Una cultura de trabajo abierta potencia en el alumnado su libre expresión sobre cualquier cuestión y que también surja de ellos la iniciativa de la interacción para comentar lo que se está haciendo y discutir con otros.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dependiendo de la visión en la incorporación educativa de dichos instrumentos tecnológicos se establecen tres perspectivas sobre su aplicación (Cabero, 2015; Gallego Díaz et al., 2022; Pliego Sandoval et al., 2020):

- La Tecnología de la Información y Comunicación (TIC): basada en la comunicación son recursos facilitadores y transmisores de información adaptables a las características y necesidades de los sujetos. Los conocimientos necesarios para su utilización se centran en la tecnología y en los instrumentos.
- Tecnologías para el Aprendizaje y Conocimiento: basada en el conocimiento de uso más formativo, son herramientas didácticas, seleccionadas y adaptadas al contexto específico, para la realización de actividades para el aprendizaje por parte del estudiantado. En este caso, no se trata de herramientas de comunicación, sino específicas que necesitan por parte del estudiantado, un trabajo cooperativo, de pensamiento crítico y comunicativo. Además de las herramientas tecnológicas, la metodología toma una posición relevante, para aplicar sobre estas diferentes estrategias para alcanzar los objetivos y competencias. Lo importante no radica en la formación de las herramientas, sino en saber qué puede hacer las/os estudiantes con ellas para la adquisición de conocimientos.
- Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), basadas en la participación, no son meros recursos educativos sino instrumentos para la participación y la colaboración entre docentes y discentes. Se trata de una educación proactiva donde el/la estudiante se convierte de forma activa en el protagonista de su aprendizaje, teniendo el docente el rol de diseñar la escenografía y la tecnología como mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social.

Recientemente, algunos autores (Galelas y Marta, 2020; Gallego Díaz et al., 2022) presentan una nueva evolución con la variante denominada TRIC, las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación. La inclusión del factor relacionar al término TIC, aborda una nueva visión con la justificación de fomentar las relaciones sociales a través de diferentes actividades en la cual el docente toma el rol de guiador del proceso de enseñanza y aprendizaje facilitando la interacción comunicativa con el alumnado. En cualquier caso, se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

trata de reformular nuevos términos hacia la búsqueda de una denominación unificadora de las expuestas anteriormente, ya que no difiere conceptualmente.

Por tanto, el gran abanico disponible de herramientas tecnológicas no responde por sí mismas a las necesidades de un entorno educativo, sino que es necesario la selección y/o el diseño de los instrumentos, el contexto y la definición de los papeles o roles de sus participantes. La finalidad es la construcción de modelos de enseñanza para lograr el máximo partido a las tecnologías, ya que la innovación no se consigue por lo novedoso de la herramienta tecnológica sino por su aplicación de criterios para lograr nuevos escenarios formativos y comunicativos. (Cabero, 2015). En esta línea se encuentra la perspectiva pedagógica de la "coasociación" de Prensky (2018) donde la tecnología debe dar soporte a la pedagogía donde el docente trabaje colaborativamente con la/el estudiante para convertirse en la/el protagonista de su propio aprendizaje. Los roles del estudiantado son:

- Investigador.
- Usuario de la tecnología y expertos.
- Pensadores y creadores de sentido.
- Agente para cambiar el mundo.
- Profesor de sí mismo.

Los roles del docente:

- Orientador y guía.
- Fijador de metas y alguien que pregunta.
- Orientador de aprendizaje.
- Garante de actividades controladas.
- Proveedor de contextos.
- Proveedor de rigor y garante de la calidad.

Por tanto, no se trata de cambiar la tecnología sino la pedagogía en la búsqueda de estrategias y metodologías con la finalidad de ofrecer una enseñanza, activa, participativa, colaborativa y constructivista donde el alumnado sea el actor de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Cabero 2015). No es cuestión de la cantidad de tecnología que se emplee sino de la calidad y sobre todo, del diseño y aplicación de metodologías adecuadas a un contexto específico. En reflexión del propio Cabero (2015), los altos niveles de presencia y uso de las

USC DE COMPOSTELA

TIC no repercute en el aumento del nivel de aprendizaje del alumnado, siendo los efectos de las TIC inocuos o desconocidos en el rendimiento del alumnado. Por ello, no siempre está sirviendo para transformar la práctica educativa y crear nuevas escenografías de comunicación para los participantes en el acto sémico-didáctico de la enseñanza.

Actualmente, las materias de prácticas de las titulaciones del grado de Maestro/a de Educación Primaria, Infantil o el Máster de Profesorado en Educación Secundaria, se encuentran con obstáculos para su implementación utilizando tecnología. Uno de ellos tiene que ver que las instituciones participantes, la universidad y la administración educativa de los centros de prácticas, emplean plataformas o entornos de aprendizaje independientes sin conexión entre ambas. En el caso de la universidad, lo más común es emplear plataformas e-learning usándose principalmente como complemento o apoyo a la docencia. De forma genérica se conocen como Sistemas de Gestión del Aprendizaje o *Learning Management Sytems* (LMS) cuyas principales funciones y tareas son (Arribi, 2015):

- Centralizar y automatizar la administración de cursos.
- Desarrollar e integrar contenidos de aprendizaje fácilmente.
- Facilitar el desarrollo de todas las etapas del proceso formativo, adquisición e conocimientos, feedback y evaluación.
- Soportar estándares para facilitar la integración con otros programas informáticos, como por ejemplo SCORM.
- Personalizar los contenidos, el entorno y la propia metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Proporcionar herramientas de comunicación unidireccional, bidireccional y multidireccional, facilitando el paso del modelo transmisivo a uno más horizontal.
- Acceso vía internet.

Además, en la elección de una plataforma LMS, deben tenerse en cuenta consideraciones como la licencia (libre o privada), la cantidad y calidad de sus herramientas, posicionamiento en la industria, disponibilidad de idiomas, así como la documentación y soporto técnico.

Las universidades emplean este tipo de plataformas en las materias de prácticum únicamente como canal informativo o transmisión de documentación. No se emplean herramientas que fomenten la interacción entre e intra de los participantes ni la construcción de conocimiento

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

autónomo por parte del/la estudiante. En conclusión, no se implementan metodologías o estrategias que, seleccionándolas con instrumentos tecnológicos apropiados, se puedan crear entornos activos, participativos y comunicativos.

En la actualidad, la continua evolución de desarrollo tecnológico va más allá de producir diferentes formas de comunicación, interacción e intercambio de información, ya que permite avanzar en nuevas herramientas y procesos analíticos basados en la interacción y el intercambio de experiencias, fundamentado principalmente, en la información y en el conocimiento (Achilovich, 2021). Este modelo de tecnología de autocontrol, análisis e informes es entendido como tecnología inteligente (Smart Technologies). Algunos autores (Budhrani et al., 2018; Durán-Sánchez et al. 2018; Kim et al., 2013) encuentran problemas a la hora de realizar una definición exacta sobre el término, ya que se puede efectuar desde tres perspectivas. La primera hace referencia sobre las tecnologías necesarias para facilitar nuevas pedagogías dejando en un segundo plano a la mejora y producciones de los resultados del estudiantado. Por el contrario, una segunda perspectiva toma en primer plano al desarrollo del estudiantado, como integrador de entornos de aprendizaje inteligentes en su propio aprendizaje, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad. Por último, la tercera perspectiva está centrada en las pedagogías inteligentes, señalando que el aprendizaje inteligente va más allá de la propia tecnología, afirmando que, cuando los entornos de aprendizaje realizan un empleo eficaz de la tecnología entonces los métodos y las estrategias de enseñanza deben adaptarse y cambiar. La diferencia entre lo que se entiende por tecnología y tecnología inteligente, se encuentra en el tratamiento de los procesos de las herramientas y de los participantes. La tecnología inteligente se desarrolla mediante procesos automatizados para su posterior estudio y toma de decisiones. El rendimiento y el progreso del estudiantado se realiza a través de los análisis de registros por medio de la medición, recopilación, análisis e informe de datos sobre el alumnado y sus contextos, con la finalidad de comprender y optimizar el aprendizaje y los entornos en los que se produce (Domínguez et al., 2020; Ruipérez, 2020). Como indica Calvet Liñán y Juan Pérez (2015) las dos investigaciones en el campo sobre analíticas de datos son la minería de datos educativos y la analítica de aprendizaje. Las primeras se centran más en la técnica y metodologías, mientras que las analíticas de aprendizaje se ocupan más de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aplicaciones. Para llevar a cabo dichas analíticas, además de tener en cuenta las tecnologías a emplear y sus metodologías, Ruipérez (2020) enumera cinco etapas e interrogantes en su implementación:

1. Entornos de aprendizaje: ¿Cuál es el contexto y cuáles son las/os estudiantes?
2. Recolección de datos en crudo: ¿Qué datos se deben generar y cómo almacenarlos?
3. Manipulación de datos e ingeniería de características: ¿Qué características son necesarias y cómo obtenerlas?
4. Análisis y modelos: ¿Qué análisis y modelos se deben implementar?
5. Aplicación educacional: ¿Cuál es la aplicación educacional objetivo y el usuario?

En este tipo de modelos participan varios actores, como estudiantes, investigadores, docentes y administradores, en los cuales, es necesario definir correctamente sus tareas y funciones. El desafío que expone Domínguez (2020), será alinear los diferentes puntos de vista de todos los actores, lo que es posible que genere la necesidad de crear unidades o equipos de trabajo centrados en analíticas de aprendizaje que pertenezcan a las unidades institucionales dedicadas a la innovación educativa.

Teniendo en cuenta la disponibilidad de opciones que ofrece la tecnología inteligente es necesario implementar experiencias que mejoren el desarrollo de las prácticas docentes. Ello permitirá establecer nuevos canales de comunicación y coordinación entre los agentes implicados, realizar un seguimiento del alumno conjunto y fortalecer las estrategias de autoaprendizaje reflexivo del estudiante en prácticas. Como indica Fernández-Morante et al. (2022a; 2022b), la formación del estudiante de prácticum puede mejorar través de metodologías innovadoras y soluciones e-learning que tengan un impacto real en los siguientes tres aspectos:

- Dinámica para coordinar el trabajo entre los tutores/as (universidad y centros) que acompañan a las/os estudiantes durante el periodo de prácticas.
- Seguimiento individualizado del alumnado de prácticas y monitorización continuada de las mismas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Un sistema inteligente que ayude a apoyar el proceso de autoaprendizaje que todo profesorado prospectivo debe registrar durante su periodo de práctica docente en la escuela.

Sobre el primer aspecto hay que señalar que algunos de los problemas, expuestos en el apartado anterior, sobre la comunicación y coordinación entre los agentes que participan en el prácticum es debido a que pertenecen a instituciones distintas lo que puede llegar a generar incluso puntos de vista divergentes sobre la propia concepción del prácticum, su organización y desarrollo. Otro problema es la distancia física de los centros educativos y las universidades donde el empleo de las TIC puede solucionar tareas colaborativas esenciales en el desarrollo del prácticum de ambos tutores/as además de permitir una comunicación horizontal de experiencias entre los/as estudiantes (Zabalza 2011). Esta visión confirma la necesidad de crear una estructura de participación entre los diferentes perfiles de tutores/as y estudiante con la finalidad de trabajar en común tanto en el diseño del proceso como en las actividades formativas y procesos que tienen lugar durante las prácticas escolares (López, 2017).

Sobre el segundo aspecto, es necesario compartir objetivos y realizar un seguimiento individualizado del estudiantado en prácticas a través de una evaluación formativa y continua conjunta entre tutores/as y estudiante (Gallego y Cebrián, 2018) analizando los procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del mismo desde los diferentes roles de sus tutores/as como profesorado práctico reflexivo y técnico (Pérez García et al., 2006). Una de las herramientas que puede ayudar a mejorar la práctica reflexiva del/la estudiante es el portafolio, entendido como un dosier recopilatorio de evidencias, vivencias, tareas tanto de forma grupal o individual donde el docente actúa como guía en el proceso de auto-aprendizaje del alumnado (Arbesú y Gutiérrez, 2014). La incorporación del portafolio puede servir al estudiantado a estar más orientado, a organizar sus ideas y propósitos académicos, facilitándole su propia evaluación de manera diaria a partir de la selección de sus evidencias (Cabero et al., 2012). El soporte de este, a través de un software o plataforma virtual, es denominado como e-portafolio, desarrollando un tipo de supervisión o enseñanza más personalizada y basada en una teoría más constructivista del aprendizaje y un modelo de evaluación más formativo. Además, desarrolla en su utilización valores y competencias básicas como el análisis, la planificación, la toma de decisiones, la autonomía, la reflexión y la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

responsabilidad y el compromiso (Cebrián de la Serna y Raposo Rivas, 2011). Barberà (2008) apunta que un e-portafolio no es una simple colección de trabajos o productos en sí misma si no va acompañada de decisiones de selección y no se incluye reflexión explícita o implícita. Es importante que el profesorado guíe y oriente al estudiantado en el diseño del e-portafolio teniendo en cuenta que lo importante no es la cantidad de tareas que presente sino la calidad de la reflexión sobre ellas. Por ello la supervisión constante y aportación de comentarios de los tutores/as y otras personas involucradas en el prácticum permitirá al alumnado profundizar en dicha tarea (Vega Díaz y Appelgren Muñoz, 2019). En resumen, el e-portafolio debe permitir a cada estudiante en prácticas recoger y guiar la reflexión a lo largo de todo el itinerario formativo de las prácticas, incluyendo evidencias sobre las actividades realizadas en cada etapa y las aportaciones de otros a través del feedback de los tutores/as, de los debates y aportaciones desde la experiencia de otro alumnado, materiales para aprender, producciones propias (proyecto de prácticas, materiales didácticos…) y herramientas de autoevaluación y heteroevaluación.

Sobre el tercer aspecto, la tecnología inteligente puede ayudar en el proceso de seguimiento y autoaprendizaje del estudiantado en prácticas a través sus evidencias. Estas, también denominadas, trazas digitales o datos ambientales, son los datos registrados de un individuo en una plataforma tecnológica. El análisis de los datos, a través de analíticas de aprendizaje permite crear estructuras complejas de autoaprendizaje del alumnado. Winne (2017), señala las fases para conceptualizar el aprendizaje autorregulado por el/la estudiante donde éste se convierte en investigador/a activo/a siendo consciente de lo que aprende alcanzando los objetivos propuestos mediante variaciones en sus enfoques de aprendizaje:

- Fase 1: Estudio y limitaciones: el alumno/a estudia los recursos y las limitaciones que pueden afectar al desarrollo de una tarea de aprendizaje.
- Fase 2: Objetivos: el alumno/a fija los objetivos y la planificación para abordarlos.
- Fase 3: Tareas: el alumno/a se involucra en la tarea ejecutando las operaciones planificadas.
- Fase 4: Revisión: el alumno/a supervisa los resultados en una o varias de las fases 1 y 3 para decidir cambios, remodelando o reparando en caso necesario los errores para la mejorar sus resultados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A través del estudio de las trazas digitales en un proceso de autoaprendizaje es posible detectar patrones que permitan al profesorado conocer mejor los hábitos de estudio del alumnado, entender las estrategias seguidas por el estudiantado al resolver una tarea y reflexionar sobre la práctica docente. Las interacciones registradas del estudiantado durante la realización de una determinada tarea pueden contribuir positivamente a la comprensión de los diferentes factores involucrados en los procesos cognitivos y las estrategias seguidas por el mismo, así como descubrir qué tipo de ayuda contribuiría al desempeño adecuado de las actividades diseñadas (López-Iñesta et al., 2020).

Por tanto, en las materias de prácticum desarrolladas con tecnología inteligente, será imprescindible como primer paso, definir aquellos datos que puedan resultar interesantes tanto para el alumnado como sus tutores/as, no como tratamiento de datos cuantitativos aislados, sino como datos significativos sobre su actividad formativa y procesos a través de sus acciones y/o tareas. Por ejemplo, el recorrido de conexiones hacia una determinada actividad formativa, las entradas y aportaciones más exitosas en un e-portafolio o el proceso de diseño y elaboración de un recurso didáctico serán rastros que se analicen cualitativamente para la comprensión del proceso de autoaprendizaje del estudiantado. Para ello es necesario disponer de un sistema tecnológico específico para las prácticas que se adapte a las características y requisitos del Prácticum, con directrices que regulen su uso atendiendo también a las políticas de protección de datos (González Fernández et al., 2021; Torres Hernández y Gallego Arrufat, 2021). Las herramientas actuales disponibles en las universidades (campus virtuales) no están concebidas como espacios flexibles de colaboración y aprendizaje adecuados a las prácticas de enseñanza, tanto en lo relativo a sus funcionalidades y herramientas, como a la dificultad de extensión de éstas a usuarios externos como son los tutores de centros. Se trata de emplear un sistema tecnológico adecuado a las necesidades del prácticum y no como se viene realizando hasta el momento, donde las necesidades del prácticum se adaptan a los diferentes recursos y plataformas existentes (Leránoz-Iglesias et al., 2023).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2: EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Como se ha expuesto en el anterior capítulo, el prácticum es un elemento clave en la formación inicial del profesorado. La aplicación de la teoría a la práctica en la formación del profesorado se remonta hasta mediados del siglo XIX, con la creación de las Escuelas Normales de Magisterio, las cuales, contaban con una escuela aneja para la realización de prácticas desde las disciplinas departamentales. Las políticas educativas posteriores evolucionaron hasta 1931 con la creación de una materia específica de prácticas escolares diferenciándola de las prácticas de asignaturas disciplinares (Lorenzo Vicente, 2022). Desde entonces, la materia de prácticum ocupa un lugar específico en los diferentes planes de estudios, aunque no es hasta la implantación del plan LOGSE y su posterior reforma de los planes de estudios universitarios (1994), donde se presta una mayor atención a la formación inicial del profesorado y su preparación práctica ante la realidad educativa (Martínez Serrano, 2003).

En este capítulo se presentan las claves que definen al prácticum en la actualidad, objeto de estudio en esta investigación, como elemento esencial del currículo formativo en la educación superior. En primer lugar, se contextualiza la planificación de las enseñanzas de las titulaciones universitarias atendiendo a los requisitos de política global desde el marco Europeo de la Educación Superior. En segundo lugar, se realiza una descripción del prácticum en las titulaciones universitarias oficiales de educación que habilitan al ejercicio de la profesión docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

1.1. Las titulaciones universitarias oficiales de educación que habilitan al ejercicio de la profesión docente en España

1.1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

En la actualidad, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, desarrolla la estructura de dichas enseñanzas en España estableciendo los requisitos para la verificación de los títulos oficiales de grado y máster que habilitan para el ejercicio docente, entre las que se encuentran, la profesión de maestro en educación infantil (Orden ECI/3854/2007), maestro en educación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

primaria (ECI/3857/2007) y profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas (Orden ECI/3858/2007). La implantación de las titulaciones obedece a la reforma iniciada con la Declaración de la Sorbona (1998), donde cuatro países europeos se reúnen con la finalidad de configurar un sistema de enseñanza superior para establecer comparaciones y equivalencias a nivel internacional, y con la Declaración de Bolonia (1999), con la participación de 31 países, donde además de consolidar los principios establecidos en la Sorbona, se establecen los principios fundamentales de la reforma centrándose en la concepción de titulaciones basadas en las competencias profesionales y la gestión curricular orientada al aprendizaje activo por parte del estudiante. Para ello se establece el sistema de unidad de medida se denomina crédito ECTS (European Credit Transfer System), implantado hasta entonces en varios países europeos, que permite converger de forma transparente la transferencia del reconocimiento de las calificaciones profesionales de los estudios cursados, así como la incrementación de colaboración entre las universidades y las estructuras educativas (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia, 2004; González Sanmamed y Raposo Rivas, 2006). Raposo Rivas y González Sanmamed (2010), resumen la evolución cronológica en la que destacan las ideas principales de sus declaraciones y manifiestos (p. 81-82):

- La Sorbona (1998), se promueve la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior.
- Bolonia (1999), se impulsa la Europa del conocimiento –formación optima y competitiva; un sistema de titulaciones entendible y comparable basado en dos ciclos; los créditos ECTS como sistema de transparencia, acumulación y transferencia; la movilidad; la cooperación europea para asegurar la calidad estableciendo criterios y metodologías; el desarrollo armónico de un Espacio de Educación Superior antes del año 2010.
- Praga (2001), se destaca la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida; el rol activo de las universidades y los mecanismos de certificación y acreditación.
- Berlín (2003), se establecen los primeros calendarios (2005-2010) y se apoyan las ideas de: la Universidad como responsabilidad pública; la investigación como parte integral

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de la educación superior; la mejora de la calidad y la movilidad de estudiantes, profesorado, investigadores y personal de administración y servicios.

- Bergen (2005), se fomenta la importancia de la investigación; la dimensión social y los valores académicos en la cooperación internacional.
- Londres (2007), se procura poner en práctica los marcos nacionales de cualificaciones; mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo dentro de la educación superior; integrar los programas de doctorado en las políticas y estrategias institucionales; facilitar servicios adecuados a los estudiantes; crear itinerarios de aprendizaje más flexibles; buscar la igualdad de oportunidades.
- Lovaina (2009), donde se examina la evolución del proceso prestando atención a los retos y medidas que habrá que tomar a partir del año 2010.

En España el proceso de convergencia para el proceso de adaptación al EEES comienza con la Ley Orgánica de Universidades (2001) donde se establece en el título XIII, artículo 87 que la integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior es competencia del Gobierno, de las comunidades autónomas y de las universidades. El documento normativo para la inclusión del Sistema Universitario Español en el EEES comienza por el reconocimiento de dicho sistema europeo de créditos (Real Decreto 1125/2003), la emisión por parte de las universidades del Suplemento al Diploma de las Titulaciones anteriores (Real decreto 1044/2003), la homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Real Decreto 49/2004), la estructura de las enseñanzas universitarias y el reglamento de los estudios universitarios oficiales de Grado (Real Decreto 55/2005) y de los estudios universitarios oficiales de postgrado (Real Decreto 56/2005). A partir del estudio, iniciado por una red compuesta por 44 de universidades españolas en donde se considera la opinión de diferentes agentes del ámbito educativo sindicatos y profesionales de la reforma pedagógica, la Agencia de Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) publica en el año 2005 el documento Libro Blanco sobre el título de magisterio sirviendo de influencia para la configuración de los estudios de grado de magisterio (Benarroch et al., 2009). En la síntesis de la propuesta se establecen las siguientes características (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005, p. 219-200):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Se propone un Grado de Maestro de Ed. Infantil (240 créditos ECTS) que debe conferir competencias docentes generales y específicas para ayudar al aprendizaje, al desarrollo y a la consecución de los objetivos educativos previstos por las normativas educativas para el alumnado de esta Etapa.
- Se propone un Grado de Maestro de Ed. Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los titulados competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Ed. Primaria. Ha de ser capaz de ser responsable docente de todas las materias comunes que actualmente son competencia de los tutores (Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia [o Conocimiento del Medio] y Ed. Artística [plástica]). Además, habrá de disponer de competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos específicos: Ed. Física, Ed. Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales.
- En ambos títulos se propone una estructura de materias articulada en torno a las áreas del currículo oficial, tanto en Ed. Infantil como en Ed. Primaria, junto con materias formativas en el ámbito psicopedagógico.
- Se propone aumentar el prácticum docente de modo significativo (42 créditos ECTS) pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante.
- Se propone que el porcentaje de contenidos formativos comunes sea del 70% en el grado de Ed. Infantil y del 75% en el grado de Ed. Primaria. En el caso de Ed. Infantil, se sugiere que las universidades elaboren una oferta que permita al estudiante completar su formación en función de sus intereses hacia una o varias facetas de la enseñanza en este nivel.
- En el caso del Grado de Ed. Primaria, y con el fin de garantizar la doble formación como generalista y como especialista de sus egresados, los contenidos a determinar por cada universidad deben ofertarse “encapsulados”, a fin de garantizar que la formación especializada en cada itinerario sea suficiente (48 a 60 créditos ECTS).
- Dichos itinerarios formativos deben aparecer reflejados en el Suplemento Europeo al Título y, tanto la extensión de dichos itinerarios como su capacidad formativa, debería

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ser objeto de un sistema especial de acreditación por parte de las Administraciones Educativas.

- Las futuras decisiones de las Administraciones Educativas en torno al Sistema Educativo y especialmente sobre el currículo, junto con la adecuada valoración cruzada de las competencias por egresados, colectivos profesionales e instituciones, tienen que dar paso a la articulación definitiva de los contenidos formativos comunes en materias y asignaturas, sobre la base de los grados y los perfiles descritos.

Las órdenes ECI citadas anteriormente de los tres títulos, establecen los requisitos de los planes de estudio establecidos en el anexo I del Real Decreto 1393/2007 y a la modificación del mismo, el Real Decreto 861/2010 relativos a la memoria de verificación de cada uno de los títulos. Las universidades españolas son las responsables de elaborar sus titulaciones y verificarlas a través de la ANECA.

1.1.2. Las titulaciones en el contexto español

En el año 2020, según el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)[1] del Ministerio de Universidades, en el sistema universitario español están en activo 62 titulaciones de Grado de Maestro en Educación Infantil (a partir de este momento GMEI), 63 titulaciones de Grado de Maestro en Educación Primaria (a partir de este momento GMEP), y 69 titulaciones de Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria (a partir de este momento MPES). Teniendo en cuenta que en el estado español hay 91 universidades, tres de cada cuatro de ellas ofertan en su catálogo títulos vinculados con la formación de profesorado, siendo un 68,1% de universidades en el caso de GMEI, un 70,3% de universidades en el caso de GMEP y un 77% de universidades en el MPES.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de las tres titulaciones por universidades según su naturaleza jurídica pública o privada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[1] https://www.educacion.gob.es/ruct/home

Tabla 4

Titulaciones por universidades públicas y privadas

Título		Universidades públicas	Universidades privadas	Total
Maestro en Educación Infantil	N	39	23	62
	%	62,90%	37,10%	100%
Maestro en Educación Primaria	N	39	24	63
	%	61,90%	38,10%	100%
Profesorado en Educación Secundaria	N	45	24	69
	%	65,20%	34,80%	100%

La distribución de universidades en el estado español según la administración educativa responsable y/o comunidad autónoma refleja territorios en las que su presencia también se relaciona las políticas educativas autonómicas. Las comunidades con un mayor número de universidades son Madrid (18,68%), Cataluña (13,18%) y Andalucía (12,08%). En el caso de la comunidad autónoma de Galicia el número de universidades se corresponde con el 3,29%. En relación a la titulación de GMEI, son estas mismas, las comunidades autónomas con un mayor número de universidades que imparten la titulación, Madrid, Cataluña y Andalucía con el 14,51% las tres. En este caso, en la comunidad autónoma de Galicia el número de universidades que imparten la titulación se corresponde con el 4,83%. Por su parte, las comunidades autónomas con mayor número de universidades que imparten la titulación de GMEP, vuelven a ser, Madrid, Cataluña y Andalucía, en este caso con el 14,28% las tres. En el caso de la comunidad autónoma de Galicia el número de universidades que imparten la titulación se corresponde con el 4,76%. Por último, por lo que respeta a la titulación de MPES, en el que, de igual modo, son Madrid (17,14%), Cataluña y Andalucía (ambas con el 14,28%), las comunidades autónomas con mayor número de universidades que imparten la titulación. En el caso de la comunidad autónoma de Galicia, el número de universidades que imparten la titulación se corresponde con el 4,28%.

En la siguiente tabla se muestra la distribución de universidades en el estado español según la administración educativa responsable y/o comunidad autónoma.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5

Titulaciones por administración educativa responsable / comunidades autónomas

	Nº de universidades	Nº de universidades con titulación GMEI	Nº de universidades con titulación de GMEP	Nº de universidades con titulación de MPES
Andalucía	**11**	**9**	**9**	**10**
Aragón	2	2	2	2
Canarias	6	2	2	2
Cantabria	3	1	2	1
Castilla y León	8	6	6	6
Castilla-La Mancha	1	1	1	1
Cataluña	**12**	**9**	**9**	**10**
Comunidad Valenciana	9	6	6	8
Estado	8	4	4	5
Extremadura	1	1	1	1
Foral de Navarra	1	1	1	1
Galicia	**3**	**3**	**3**	**3**
La Rioja	2	2	2	2
Las Illes Balears	1	1	1	1
Madrid	**17**	**9**	**9**	**12**
País Vasco	2	2	2	2
Principado Asturias	1	1	1	1
Región de Murcia	3	2	2	2
Total:	91	62	63	70

Las universidades tienen diferentes centros y campus, por lo que en algunos casos el mismo título se repite dentro de cada universidad. En el caso de la titulación de GMEI los 62 grados están registrados por 62 universidades y se imparten en 107 centros. En el caso de la titulación de GMEP los 63 grados están registrados por 64 universidades y se imparten en 109 centros. Por último, en el caso de la titulación de MPES los 69 másteres están registrados por 75 universidades y se imparten en 97 centros. En la tabla 6 se muestra la distribución de las tres titulaciones por los centros donde se imparten según su naturaleza jurídica pública o privada.

Tabla 6

Centros donde se imparten los títulos por naturaleza jurídica

Título		**Centros dependientes de Universidades públicas**	**Centros dependientes de Universidades privadas**	**Total**
Maestro en Educación Infantil	N	78	29	107
	%	73,90%	27,10%	100%
Maestro en Educación Primaria	N	80	29	109
	%	73,40%	26,60%	100%
Profesorado en Educación Secundaria	N	70	27	97
	%	72,20%	37,80%	100%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La distribución por tipología de centro es muy diversa y no se corresponden ni siquiera con centros dedicados a los títulos de educación con sus respectivas áreas de conocimiento de Educación, incluso se imparten en centros no dedicados a la docencia. Según la tipología de los centros, Facultad (FAC), Escuelas Universitarias (EU), Centros Universitarios Docentes (CUD), Escuelas de Doctorado (ED), Institutos Universitarios de Investigación (IUI) y Otros Centros o Estructuras Universitarios (OCEU) se muestra como los títulos mayoritariamente se imparten en Facultades, y aún en mayor medida, en el caso de las universidades de naturaleza jurídica públicas.

En la tabla 7 se muestra la distribución de las tres titulaciones por la tipología de los centros donde se imparten y su naturaleza jurídica (pública o privada).

Tabla 7

Tipología de centros donde se imparten los títulos por naturaliza jurídica

Título	Naturaleza Jurídica		FAC	EU	CUD	ED	IUI	OCEU	Total
Maestro en Educación Infantil	Pública	N	58	2	0	0	0	0	60
		%	96,67%	3,33%	0%	0%	0%	0%	100%
	Privada	N	26	10	9	0	0	2	47
		%	55,32%	21,27%	19,16%	0%	0%	4,25%	100%
Maestro en Educación Primaria	Pública	N	58	2	0	0	0	0	60
		%	96,67%	3,33%	0%	0%	0%	0%	100%
	Privada	N	28	10	9	0	0	2	49
		%	57,14%	20,40%	18,37%	0%	0%	4,09%	100%
Profesorado en Educación Secundaria	Pública	N	43	1	3	3	1	9	60
		%	71,66%	1,67%	5,00%	5,00	1,67	15,00%	100%
	Privada	N	26	2	4	0	0	5	37
		%	70,27%	5,40%	10,82%	0%	0%	13,51%	100%

Uno de los elementos que mayor confusión y dificultades a la hora de certificar equivalencias provoca es que la denominación es diferente en cada universidad e incluso internamente en una misma universidad. Siendo una titulación que es la que acredita para ejercer la profesión docente por el Ministerio de Educación esta situación es una gran incoherencia.

La denominación del título de GMEI se encuentra de 9 formas diferentes debido a la inclusión o exclusión de términos maestro y/o magisterio, su empleo por géneros o por uso de lengua inglesa. En la tabla 8 se muestran las diferentes denominaciones que tiene el título en las universidades españolas, así como el número de títulos que comparte cada denominación, número de universidades y número de centros en donde se imparte.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 8

Denominaciones de la titulación de Maestro en Educación Infantil

Denominación	Títulos	Universidades	Centros
Graduado o Graduada en Educación Infantil	35	35	63
Graduado o Graduada en Educación Infantil - Infant Education	1	1	1
Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil	4	4	6
Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil	13	13	24
Graduado o Graduada en Maestro o Maestra de Educación Infantil	2	2	2
Graduado o Graduada en Maestro/a de Educación Infantil	1	1	1
Graduado o Graduada en Maestro/a en Educación Infantil	1	1	2
Graduado o Graduada en Magisterio de Educación Infantil	2	2	2
Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil	3	3	6
TOTAL	**62**	**62**	**107**

La denominación del título de GMEP se encuentra de 10 formas diferentes debido a la inclusión o exclusión de términos maestro y/o magisterio, su empleo por géneros o por uso de lengua inglesa. En la siguiente tabla se muestran las diferentes denominaciones que tiene el título en las universidades españolas, así como el número de títulos que comparte cada denominación, número de universidades y número de centros en donde se imparte.

Tabla 9

Denominaciones de la titulación de Maestro en Educación Primaria

Denominación	Títulos	Universidades	Centros
Graduado o Graduada en Educación Primaria	36	37	66
Graduado o Graduada en Educación Primaria - Primary Education	1	1	1
Graduado o Graduada en Maestro de Educación Primaria	4	4	5
Graduado o Graduada en Maestro Educación Primaria	1	1	1
Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria	13	13	24
Graduado o Graduada en Maestro o Maestra de Educación Primaria	1	1	1
Graduado o Graduada en Maestro/a de Educación Primaria	1	1	1
Graduado o Graduada en Maestro/a en Educación Primaria	1	1	2
Graduado o Graduada en Magisterio de Educación Primaria	2	2	2
Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria	3	3	6
TOTAL	**63**	**64**	**109**

La denominación del título de MPES se encuentra de 30 formas diferentes debido a la inclusión o exclusión de los términos Artístico, Bachillerato, Deportivo, Docente, Enseñanza, Educación, Ejercicio, Formación, Habilitación, Idioma, Obligatoria, Profesional, Profesor, Profesorado, con variante del empleo de singular o plural y el empleo por géneros. En la tabla 10 se muestran las diferentes denominaciones que tiene el título en las universidades españolas, así como el número de títulos que comparte cada denominación, número de universidades y número de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

centros en donde se imparte. En algunos casos se puede observar que el número del título es mayor que el de universidades y centros donde se imparten al tratarse de títulos interuniversitarios.

Tabla 10

Denominaciones de la titulación de Profesorado en educación Secundaria

Denominación	Títulos	Universidades	Centros
Máster Universitario en Educación Secundaria	1	1	1
Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	1	1	2
Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	1	2	2
Máster Universitario en Formación del Profesorado	1	1	1
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria	3	3	6
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	13	15	18
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	8	8	14
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Artísticas	1	1	1
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional	2	2	3
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	3	3	5
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas	2	2	2
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	1	1	1
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	1	1	1
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	1	1	1
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	1	1	1
Máster Universitario en Formación para Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	1	1	1
Máster Universitario en Habilitación Docente para el Ejercicio de las Profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	1	1	1
Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato	1	1	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	3	3	3
Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	2	2	2
Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria	1	1	3
Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	1	1	1
Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria	1	1	1
Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	7	7	9
Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	5	5	6
Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	1	1	1
Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas	1	1	3
Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	2	2	2
Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	1	1	1
Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	1	1	3
TOTAL	**69**	**72**	**97**

Para exponer la situación real en el estado se ha elaborado una tabla presentada en el anexo 1 cruzando todos los datos explicados en el apartado: el listado de las tres titulaciones objeto de estudio ordenados por administración educativa responsable y/o comunidad autónoma con los campos de universidad (nombre y naturaleza), centro (nombre, tipo, calificación jurídica y naturaleza vinculación) y título con su denominación.

1.1.3. Planificación de la enseñanza de las titulaciones

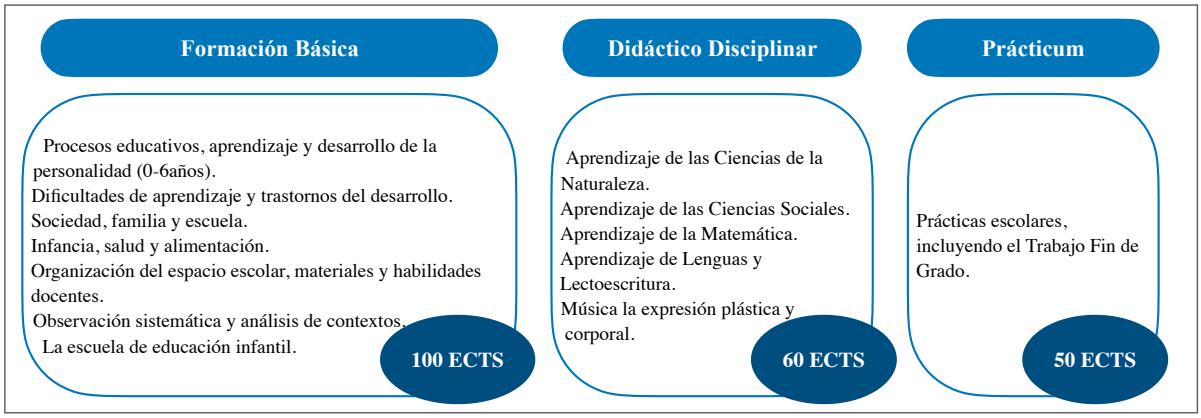
El curriculum de todas las titulaciones, aunque tenían unas instrucciones del Ministerio de Educación para su diseño, también se concretaron en diversidad de propuestas. En las titulaciones de GMEI y GMEP se establece una planificación de la enseñanza común para todo el estado español de 240 créditos ECTS organizados a través de tres módulos: formación básica, didáctico disciplinar y Prácticum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la siguiente figura se muestra la estructura por módulos, materias y créditos ECTS de la titulación de GMEI (Orden ECI3854/2007).

Figura 1

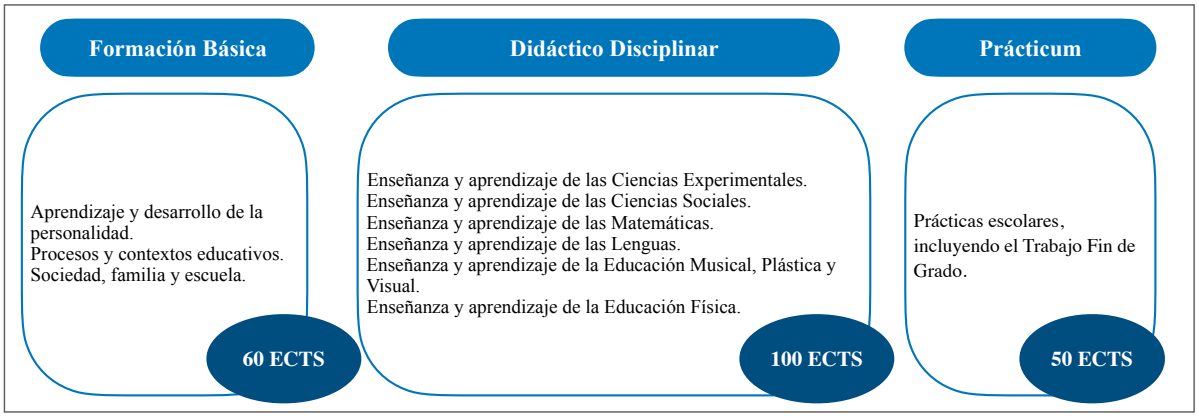
Planificación de la enseñanza del Grado de Maestro en Educación Infantil



En la siguiente figura se muestra la estructura por módulos, materias y créditos ECTS de la titulación de GMEP (Orden ECI3857/2007).

Figura 2

Planificación de la enseñanza del Grado de Maestro en Educación Primaria



Para completar la totalidad de los créditos en ambas titulaciones, las enseñanzas podrán disponer de menciones cualificadoras entre 30 y 60 créditos ECTS adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la educación infantil, en el caso del GMEI o de la educación primaria, en el caso del GMEP, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Asimismo, en el anexo de ambas Órdenes ECI, se establecen las competencias que deben de adquirirse en cada uno de los módulos distribuidas en sus respectivas materias. A continuación, se detallan las competencias referidas al módulo de Prácticum, objeto de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estudio de esta investigación, que son comunes para ambos títulos (Orden ECI3854/2007, p. 53738; Orden ECI3857/2007, p. 53750):

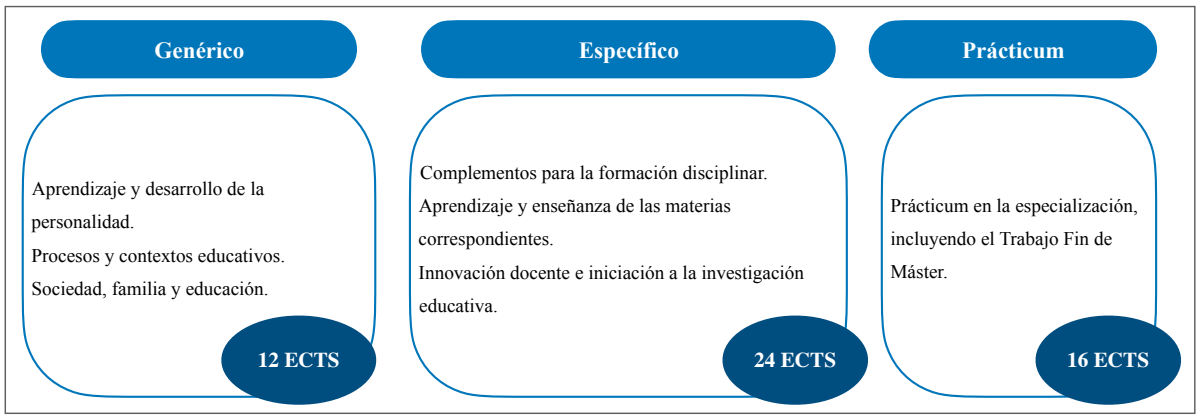
- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años, en el caso de educación infantil o de 6-12 años, en el caso de educación primaria.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

En la titulación de MPES se establece una planificación de la enseñanza común para todo el estado español de 60 créditos ECTS organizados a través de tres módulos: Genérico, Específico y Prácticum. En la siguiente figura se muestra la estructura por módulos, materias y créditos ECTS de la titulación de MPES (Orden ECI3858/2007).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 3

Planificación de la enseñanza del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas



Asimismo, en el anexo de la Orden ECI, se establecen las competencias que deben de adquirirse en cada uno de los módulos distribuidas en sus respectivas materias. A continuación, se detallan las competencias referidas al módulo de Prácticum, objeto de estudio de esta tesis (Orden ECI3858/2007, p. 53753):

- Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente.
- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica.
- Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.
- Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2. El prácticum de las titulaciones de magisterio y del máster en profesorado de educación secundaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela

En la Universidad de Santiago de Compostela los títulos que se estudia en esta investigación, los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria y el Máster de Profesorado en Educación Secundaria, se ofertan tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Santiago de Compostela) como en la Facultad de Formación del Profesorado (Campus de Lugo), con algunas diferencias en cuanto a menciones y/o especialidades se refiere, compartiendo cada título las memorias verificadas, así como sus procesos de acreditación y renovación.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela actualmente cuenta con un catálogo de diez titulaciones, cuatro de grado, un doble grado, cinco másteres y dos programas de doctorado. Las titulaciones de grado se corresponden con los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria, Grado de Pedagogía y Grado en Educación Social, además de un doble Grado de Maestro/a en Educación Infantil Primaria. El catálogo de las titulaciones de Máster se corresponde con el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Máster Universitario en Investigación e Innovación en Didácticas Específicas para Educación Infantil y Primaria, Máster Universitario en Igualdad, Género y Educación, Máster Universitario en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario y el Máster Universitario en Procesos de Formación. Como estudios de doctorado la facultad cuenta con dos programas, doctorado en Educación y doctorado en Equidad e Innovación en Educación.

A partir de este punto, los datos referidos a los títulos que son objeto de estudio serán los de la Facultad de Ciencias de la Educación (Santiago de Compostela). Hay que señalar, que para contextualizar las materias de prácticum se han tomado las programaciones y las guías docentes del presente curso 2022-23 que no han sufrido modificaciones de contenido respecto a las del curso 2020-21 y 2021-22, salvo pequeñas actualizaciones de formato o elementos específicos del cronograma del propio curso como, por ejemplo, el calendario.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

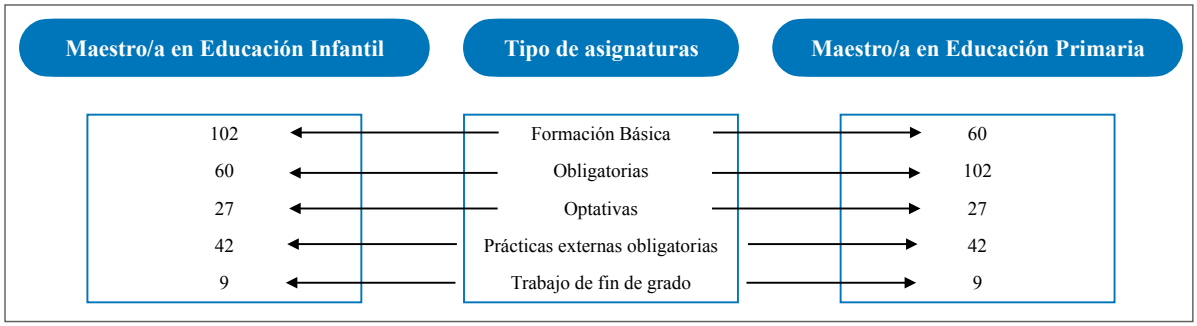
1.2.1. Estructura de las titulaciones

1.2.1.1. Los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria

El GMEI y el GMEP tienen fecha de verificación de la memoria del título (Universidad de Santiago de Compostela, 2010a, 2010b) el 30 de junio de 2010 y sus planes de estudios iniciales son publicados (Resolución 3085 y Resolución 3086) en el mes de marzo del año 2015. Posteriormente, se realiza una modificación de la memoria de verificación de dichos planes (Universidad de Santiago de Compostela, 2015a, 2015b), denominada 2ª edición, que son publicadas (Resolución 12037 y Resolución 12038) en el mes de diciembre del año 2016. Como se ha mencionado anteriormente, los grados son titulaciones de 240 créditos ECTS, distribuidos en 4 cursos académicos de 60 créditos cada uno de ellos. En la siguiente figura, siguiendo las indicaciones de las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007 se estable la distribución de ambos grados del plan de estudios en créditos ECTS, tanto en las versiones iniciales cono en la 2ª edición de los títulos.

Figura 4

Distribución de los planes de estudios en créditos ECTS de Maestro en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria



Ambas titulaciones cuentan con una oferta de menciones compuestas por cuatro materias de 4,5 créditos cada una. En el caso del GMEI se oferta la mención de Lenguajes Artísticos. El GMEP tiene un catálogo de siete menciones, de las cuales, Atención a la Diversidad, Educación Musical y Lengua Extranjera inglés están implantadas y se ofertan en la actualidad. Las menciones que no están implantadas son Educación y TIC, Lengua Extranjera Francés, Lengua Extranjera Portugués y Lengua Extranjera Alemán.

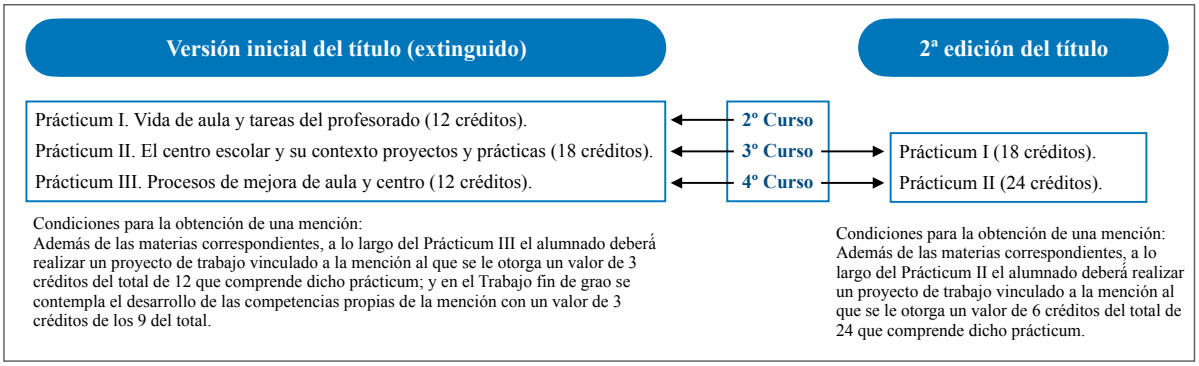
En cuanto a la distribución de las materias de prácticas ambos títulos cuentan con 42 créditos ECTS distribuidos de forma diferente en las dos versiones de los títulos, versión inicial

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(extinguida) y 2ª edición. En la siguiente figura se observa la distribución de las materias por créditos y cursos académicos en ambas versiones.

Figura 5

Distribución de las materias de prácticas externas obligatorias de los planes de estudios de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria en la versión inicial y la 2ª edición de los títulos



En la actualidad, 2ª edición de los títulos, se realizaron cambios para la mejora de la titulación que se propusieron después de los análisis y reflexiones en las revisiones que se van realizando en los autoinformes, y temporalmente el prácticum se sitúa en el 3ª curso, 1º semestre y en el 4º curso, 2º semestre, suponiendo uno de los componentes fundamentales en la formación de los estudiantes una aproximación al trabajo en los centros escolares. El primer prácticum tiene una finalidad introductora y conocimiento del centro y aula teniendo como herramienta más importante la observación. El segundo tiene una finalidad de asentamiento enfocado a la intervención e interacción en el aula. Las prácticas en contextos profesionales forman parte de la adquisición del perfil profesional alternado y complementado con los estudios académicos (Facultade de Ciencias da Educación, 2022a y 2022b). Según la programación docente de la materia del Prácticum I, la distribución de carga lectiva de los 18 créditos ECTS son de 450 horas distribuidos de la siguiente forma (Facultade de Ciencias da Educación, 2022e y 2022g):

- Horas de presencialidad en la Facultad (sesiones de organización, preparación, seguimiento y reflexión): 25 horas.
- Horas de estancia en el centro de prácticas adscrito: 250 horas.
- Horas de trabajo autónomo de la/del estudiante: 175 horas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la materia del Prácticum II, la distribución de carga lectiva de los 24 créditos ECTS son de 600 horas distribuidos de la siguiente forma (Facultade de Ciencias da Educación, 2022f y 2022h):

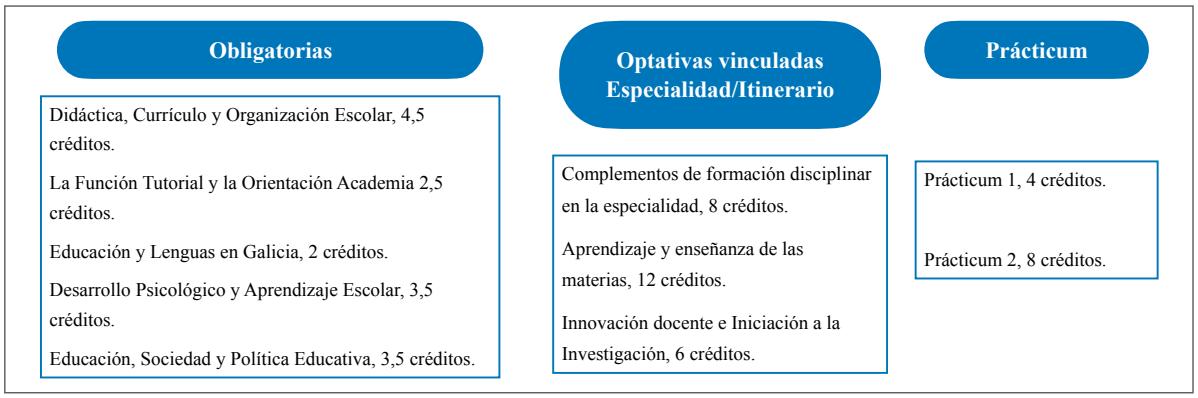
- Horas de presencialidad en la Facultad (sesiones de organización, preparación, seguimiento y reflexión): 40 horas.
- Horas de estancia en el centro de prácticas adscrito: 350 horas.
- Horas de trabajo autónomo de la/del estudiante: 210 horas.

1.2.1.2. El Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

El MPES tiene fecha de verificación de la memoria (Universidad de Santiago de Compostela, 2009) el 22 de junio de 2009 y su plan de estudios es publicado (Resolución 11942) en el mes de junio del año 2011. El Máster es una titulación de 60 créditos ECTS, distribuidos en 1 cursos académico. En la siguiente figura, siguiendo las indicaciones de la Orden ECI/3858/2007 se estable la distribución de del plan de estudios en créditos ECTS.

Figura 6

Distribución del plan de estudios por asignaturas, módulos y materias en créditos ECTS del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas



El Máster cuenta con 6 especialidades, que a su vez se dividen en 14 itinerarios, que se corresponden con el módulo específico con materias optativas vinculadas a la especialidad o itinerario. Cada itinerario tiene una o varias materias/s de complementos de formación disciplinar de un total de 8 créditos y una o varias materias/s de aprendizaje y enseñanza de un total de 12 créditos. Por último, cada especialidad tiene una materia de innovación docente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

e iniciación a la investigación de 6 créditos. En la siguiente tabla se muestra las especialidades e itinerarios del Máster.

Tabla 11

Especialidades e itinerarios del plan de estudios del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Especialidades	Itinerarios
Ciencias Experimentales, Matemáticas y Tecnología e Informática.	Ciencias Experimentales Matemáticas Tecnología e Informática
Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Sociales, Geografía e Historia Filosofía
Formación profesional	Sector Servicios Sector Primario o Secundario Formación y Orientación Laboral
Lenguas y Literaturas	Lengua y Literatura Castellana, Lengua y Literatura Gallega Lenguas Extranjeras. Cultura y Lenguas Clásicas
Artes	Música Artes Plásticas y Visuales
Orientación Educativa	Orientación Educativa

En cuanto a la distribución de las materias de prácticas externas, el máster cuenta con 12 créditos ECTS distribuidos en el Prácticum I y el Prácticum II, con 4 y 8 créditos respectivamente. El Prácticum I, se sitúa en el 1º semestre y está orientado a conocer e interpretar la organización del centro educativo. El Prácticum II, situado en el 2º semestre, está más centrado en la especialidad de cada estudiante y en la adquisición de competencias para el ejercicio docente. Por tanto, se trata de materias complementarias situadas en diferentes momentos pero que se desarrollan en los mismos centros educativos (Facultade de Ciencias da Educación y Facultade de Formación do Profesorado, 2022). Según la programación docente de la materia del Prácticum I, la distribución de carga lectiva de los 4 créditos ECTS son de 100 horas distribuidos orientativamente de la siguiente forma (Facultade de Ciencias da Educación, 2022c):

- Conocimiento de la organización y de la documentación delo centro: 25 h.
- Observación y análisis de la vida del centro, del clima escolar, de las actividades docentes o del departamento de orientación, según corresponda, etc.: 25 h.
- Participación en otras reuniones o actividades diversas del centro: 10 h.
- Análisis y reflexión personal sobre las prácticas desarrolladas: 10 h.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Elaboración de la memoria: 20 h.
- Preparación, seguimiento y evaluación del Prácticum con el tutor/a y co el coordinador/a de secundaria: 5 h.
- Preparación, seguimiento y evaluación del Prácticum con el tutor/a de la universidad: 5 h.

En la materia del Prácticum II, la distribución de carga lectiva de los 8 créditos ECTS son de 200 horas distribuidos orientativamente de la siguiente forma (Facultade de Ciencias da Educación, 2022d):

- Observación y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula o de las actividades del departamento de Orientación: 20 h.
- Colaboración con el tutor/a en actividades propias de la especialidad: 25 h.
- Diseño y planificación de la propuesta didáctica o de orientación: 35 h.
- Desarrollo de la intervención didáctica o de orientación: 25 h.
- Participación en otras actividades del centro o departamento: 20 h.
- Análisis y reflexión personal sobre las prácticas desarrolladas: 20 h.
- Elaboración de la memoria: 35 h.
- Preparación, seguimiento y evaluación del Prácticum con el tutor/a y con el coordinador/a de secundaria: 10 h.
- Preparación, seguimiento y evaluación del Prácticum con el tutor/a de la universidad: 10 h.

1.2.2. Competencias del prácticum

Las competencias de la materia de prácticum vienen determinadas en las memorias de cada título divididas en cuatro apartados, básicas, generales, transversales y específicas. Las competencias básicas son comunes para todos los estudios del mismo nivel MECES y están establecidas en el anexo del apartado 3.2., para las enseñanzas de Grado (G1, G2, G3, G4 y G5) y en el apartado 3.3, para las enseñanzas de Máster (G6, G7, G8, G9 y G10), del Real Decreto 861/2010:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 12

Competencias Básicas de las titulaciones de Grado y Máster

	Competencias Básicas de las titulaciones de Grado y Máster
Básicas de Grado	CB1 - Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. CB2 - Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. CB4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. CB5 - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
Básicas de Máster	CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación. CB7 - Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio. CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios. CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades. CB10 - Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Hay que indicar que, en el caso de los GMEI y GMEP, todas las competencias básicas están reflejadas en el programa de la materia de prácticum I y II. En el caso del MPES, las competencias básicas sólo están reflejadas en la materia de Prácticum I.

Las competencias transversales son propias de cada universidad, aunque con características específicas para cada titulación. Los grados de GMEI y GMEP comparten las mismas competencias transversales y todas ellas forman parte de las programaciones de las materias de prácticum:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 13

Competencias Transversales de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria

Competencias Transversales de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria	
Transversales	T1 - Conocimiento instrumental de lenguas extranjeras. T2 - Conocimiento instrumental de la lengua gallega. T3 - Conocimiento instrumental de las tecnologías de la información y de la comunicación. T4 - Competencia informacional.

En la siguiente tabla, se muestran las competencias transversales correspondientes a la titulación MPES. Todas ellas forman parte de las programaciones de las materias de prácticum:

Tabla 14

Competencias Transversales del Máster de Profesorado en Educación Secundaria

Competencias Transversales del Máster de Profesorado en Educación Secundaria	
Transversales	CT1 - Utilizar bibliografía y herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos generales y específicos, incluyendo el acceso por Internet. CT2 - Gestionar de forma óptima el tiempo de trabajo y organizar los recursos disponibles, estableciendo prioridades, caminos alternativos e identificando errores lógicos en la toma de decisiones. CT3 - Potenciar la capacidad para el trabajo en entornos cooperativos y pluridisciplinarios.

Las competencias generales y específicas son propias de cada titulación y están orientadas a la consecución del perfil del egresado. En la siguiente tabla se muestra las competencias generales y específicas de las materias de prácticum del GMEI a partir de la Memoria de Verificación (Universidad de Santiago de Compostela, 2015a):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 15

Competencias generales, transversales y específicas de las materias de Prácticum del Grado de Maestro/a en Educación Infantil

	Competencias Generales y Específicas del Prácticum del Grao en Maestro/a en Educación Infantil
Generales	G1 - Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo de 0-6, en el contexto familiar, social y escolar. G2 - Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. G3 - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. G4 - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. G5 - Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia. G6*- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de las lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. G7 - Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular de la televisión en la primera infancia. G8 - Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia. G9 - Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. G10 - Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el período 0-6 y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias. G11 - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejora la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes. G12 - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios en educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Específicas	E59 - Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. E60 - Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. E61- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular de la enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. E62 - Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. E63 - Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. E64 - Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. E65 - Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. E66- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

(*) Solo en la materia de Prácticum II.

En la siguiente tabla se muestra las competencias generales y específicas de las materias de prácticum del GMEP a partir de la Memoria de Verificación (Universidad de Santiago de Compostela, 2015b):

Tabla 16

Competencias generales y específicas de las materias de Prácticum del Grado de Maestro/a en Educación Primaria

Competencias Generales y Específicas del Prácticum del Grao en Maestro/a en Educación Primaria

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Generales	G1 - Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. G2 - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. G3 - Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. G4 - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. G5 - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. G6 - Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. G7 - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa. G8 - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. G9 - Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible. G10 - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes. G11 - Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural. G12 - Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.
Específicas	E62 - Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. E63 - Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. E64 - Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. E65 - Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. E66 - Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. E67 - Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en el centro. E68 - Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. E69 - Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la siguiente tabla se muestra las competencias generales y específicas de las materias de prácticum del MPES a partir de la Memoria de Verificación (Universidad de Santiago de Compostela, 2009):

Tabla 17

Competencias generales y específicas de las materias de Prácticum del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

	Competencias Generales y Específicas del Prácticum del Máster de Profesorado en Educación Secundaria
Generales	CG4** - Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursadas. CG6** - Diseñar y desarrollar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes CG9** - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos CG10** - Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno en el que está ubicado CG11** - Desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colegiada CG13* - Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza. CG16* - Trabajar en equipo con otros profesionales de la educación, enriqueciendo su formación CG18 - Aplicar los conocimientos adquiridos y la capacidad de resolución de problemas a entornos educativos nuevos o poco conocidos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Específicas	CEG3** - Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. CEG4** - Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. CEG5** - Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. CEG7** - Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. CEG8** - Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. CEG9 - Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia. CEG12** - Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar. CEG13 - Conocer y aplicar recursos y estrategias de educación en el respeto y valor de la diversidad lingüística y sus implicaciones educativas. CEE4 - Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares CEE5** - Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. CEE6** - Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. CEE8 - Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. CEE9** - Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. CEE10** - Conocer estrategias y procedimientos de evaluación y entender la evaluación como un procedimiento de regulación del aprendizaje y estímulo al esfuerzo. CEE11** - Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. CEE12** - Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. CEE13** - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. CEP1** - Adquirir experiencia en la planificación, en la docencia y en la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. CEP2** - Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente CEP3 - Dominar las destrezas y las habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. CEP4 - Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión sobre la práctica. CEP5 - Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas.

(*) Solo en la materia de Prácticum I.

(**) Solo en la materia de Prácticum II.

Las materias de prácticum constituyen el eje vertebrador de todas las materias que configuran el currículo de las titulaciones. En el caso de las titulaciones de GMEI y GMEP, las competencias generales pueden estar presente en otras materias que conforma la titulación mientras que las competencias específicas son propias del de las materias de prácticum. En el caso del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

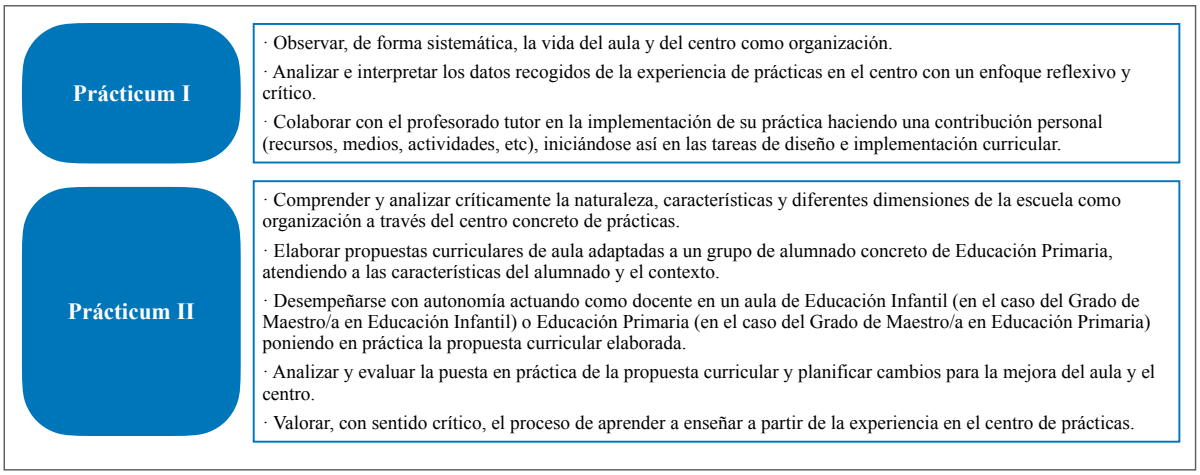
MPES, las materias, tanto las competencias generales como específicas, pueden estar presentes en otras materias del currículo.

1.2.3. Objetivos del prácticum

Los objetivos de la materia del prácticum de los GMEI y GMEP vienen recogidos en las programaciones de las distintas materias que lo conforman. Según la programación de la materia de prácticum I (Facultade de Ciencias da Educación, 2022e; 2022g) y prácticum II (Facultade de Ciencias da Educación, 2022f; 2022h), los objetivos del Prácticum I son los siguientes:

Figura 7

Objetivos de las materias de prácticum de las titulaciones de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria



La fragmentación en dos periodos de prácticas en los tres títulos no supone que se trate de materias aisladas, sino que forman parte de una unidad formativa coherente secuenciadas en dos momentos. En el caso de los GMEI y GMEP el primer periodo permite al alumnado comprender mejor como son los profesionales de la educación infantil o primaria, las características de la vida cotidiana del centro y aula, el alunando y sus características específicas, las relaciones de la comunicada escolar, las actividades y tareas que se desarrollan en ella, así como conocer el desarrollo del proceso de aprendizaje. El segundo periodo está más orientado a los proyectos y prácticas que se desarrollan en el centro y aula, así como el conocimiento de las características de su contexto. En este periodo se pone en énfasis a la figura del maestro/a como un agente investigador, reflexivo e innovador, a través del diseño,

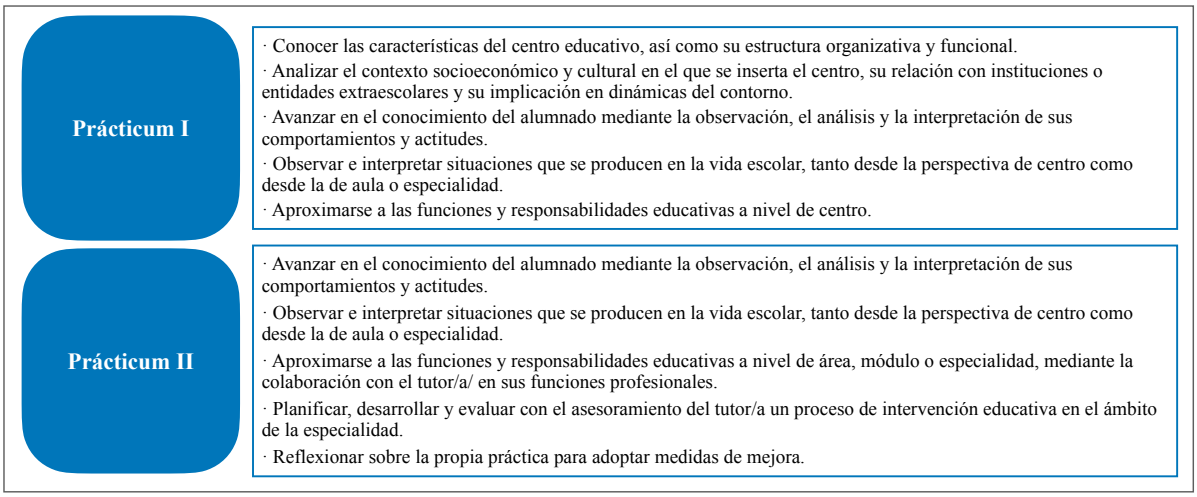
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

análisis de proyectos docentes e implantación en procesos de investigación-acción (Facultade de Ciencias da Educación, 2022a; 2022b).

En el caso del MPES, las programaciones de los prácticums son las mismas para todas las especialidades. Según la programación del Máster de (Facultade de Ciencias da Educación, 2022c), los objetivos del Prácticum I y Prácticum II son los siguientes:

Figura 8

Objetivos de las materias de prácticum de la titulación de Máster de Profesorado en Educación Secundaria



El caso del MPES tiene una finalidad similar, siendo el primer periodo orientado al análisis del centro educativo, organización, gestión y clima escolar y profesional teniendo en cuenta su contexto sociocultural. Así mismo, como enlace al segundo periodo, el estudiante debe tener una aproximación al ámbito específico de la especialidad, las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como otras actividades del departamento a través de la observación. El segundo periodo tiene una finalidad de intervención centrada en la adquisición de competencias para la labor docente o desarrollo de tareas de orientación educativa (Facultade de Ciencias da Educación y Facultade de Formación do Profesorado, 2022).

1.2.4. Estructura, contenidos y actividades del prácticum

Como se ha señalado en el punto anterior, la estructura actual del prácticum en las tres titulaciones que está dividida en dos periodos (Prácticum I y Prácticum II), permite realizar diferencias de objetivos, actividades y logros de aprendizaje del estudiante en cada uno de ellos. Así pues, mientras que el primer periodo tiene como finalidad la toma de contacto y

conocimiento del contexto escolar, cuya herramienta principal de trabajo del estudiante está basada en la observación, el segundo periodo está más orientado a la intervención y participación activa en el aula. Hay que señalar que la diferencia entre los periodos también es consecuencia de la propia estructura de las titulaciones. En el caso de las titulaciones de GMEI y GMEP, el prácticum I, está situado en el primer semestre del tercer curso (semestre 5) cuando el estudiante ha cursado todas las materias del módulo curricular correspondientes a la formación básica. De igual forma sucede en el MPES, donde el Prácticum I se sitúa en la finalización del primer semestre. En cuanto al Prácticum II, en las titulaciones de GMEI y GMEP se realiza en el segundo semestre de cuarto curso (semestre 8) donde el estudiante ha culminado todas las materias del módulo didáctico disciplinar. De forma similar, en el MPES, el Prácticum II se sitúa en la finalización del segundo semestre, después de concluir las materias del módulo específico. El Prácticum II, de las tres titulaciones, tienen en común que durante el desarrollo de este el estudiante lo compagina con la materia de trabajo fin de grado o máster. Este aspecto es importante puesto que el estudiante, dependiendo de la modalidad de su trabajo fin de grado/máster, tiene la posibilidad de diseñar, llevar cabo y evaluar actividades, propuestas de innovación o realizar investigaciones de campo un contexto real.

Los contenidos que se trabajan en el prácticum están ligados a los objetivos y a las competencias de las materias del mismo. Todos los aspectos y procesos que intervienen en la propia realidad educativa son los contenidos que el debe identificarlos, describirlos, analizarlos e interpretarlos.

En el caso de las titulaciones de GMEI y GMEP, los contenidos se dividen en bloques temáticos dependiendo del contexto, aspectos y procesos a desarrollar. Los correspondientes al Prácticum I son los siguientes (Universidad de Santiago de Compostela, 2015a y 2015b):

- Bloque 1. El centro y su contexto. Observación, participación y análisis de proyectos y prácticas.
- Bloque 2. Aula: actividades, tareas y grupo-clase.
- Bloque 3. Proceso de aprendizaje de la enseñanza.

Los correspondientes al Prácticum II son los siguientes (Universidad de Santiago de Compostela, 2015a y 2015b):

- Bloque 1. Procesos de innovación y mejora en el centro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Bloque 2. Procesos de innovación y mejora del aula.
- Bloque 3. Aula: Proyectos y acción docente del aprendiz de profesor/a.
- Bloque 4: Proceso de aprendizaje de la enseñanza.

Como se puede observar los contenidos temáticos tienen una estrecha relación de continuidad entre ambas materias de prácticum. El primer bloque hace referencia a acciones, procesos y actividades a desarrollar teniendo en cuenta el centro y su contexto. El segundo bloque del prácticum I y el segundo y tercer bloque del prácticum II, está ligado con tareas y propuestas de innovación teniendo en cuenta el aula y su alumnado. El tercer bloque del prácticum I y el cuarto bloque del prácticum II, hace referencia a las relaciones de entre e intra de la comunidad educativa, así como los procesos de reflexión y de construcción de identidad del futuro docente. En la siguiente tabla se detallan los contenidos y actividades de las dos materias de prácticum que se detallan en la programación de las materias de ambos títulos (Facultade de Ciencias da Educación, 2022e; 2022f; 2022g y 2022h).

Tabla 18

Contenidos de las materias de prácticum de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria

Prácticum I	**Prácticum II**
Bloque 1: El centro y su contexto. Observación, participación y análisis de proyectos y prácticas.	**Bloque 1: Procesos de innovación y mejora en el centro.**
· Proyectos de Centro, Etapa y Ciclo: propuesta normativa, procesos de elaboración, documentos institucionales y realidad cotidiana del centro de Prácticas. · La estructura organizativa del centro y sus mecanismos de funcionamiento · Las relaciones formales e informales y su relación con el clima y las culturas de centro · La convivencia en las escuelas/centros de Educación Infantil/Primaria*. Conflictos en el contexto de centro · Calidad y escuelas/centros de Educación Infantil/Primaria*.	· Proyectos de mejora del centro y colaboración del profesorado. · Participación y liderazgo en procesos de mejora en el centro. · Mejora del centro, clima, cultura, compromiso de la comunidad educativa, colaboración con el territorio y proyectos comunitarios. · Condicionantes, problemas y resistencias en procesos de innovación en el centro. · Calidad y escuelas de Educación Infantil/Primaria*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bloque 2. Aula: actividades, tareas y grupo-clase.	**Bloque 2: Procesos de innovación y mejora del aula.**
· Tareas y vivencias del profesorado de Educación Infantil/Primaria* y documentos de planificación curricular. · Secuencias de actividades, interacciones, materiales, recursos y tareas en el aula de Educación Primaria · El alumnado de Educación Infantil/Primaria*: observación y análisis. · Modelos didácticos y estilos docentes del profesorado de Educación Infantil/Primaria* y su reflejo en la práctica cotidiana. · Conocimiento profesional y resolución de problemas prácticos del profesorado de Educación Infantil/Primaria*. · La organización de la jornada escolar y el ambiente en las aulas de Educación Infantil/Primaria. · Historia, estructura, funcionamiento y convivencia del grupo-clase. · Procesos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje en diferentes espacios en Educación Infantil/Primaria*. · Gestión de aula y convivencia en las aulas de Educación Infantil/Primaria*.	· Práctica cotidiana e innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de Educación Infantil/Primaria*. · Investigación-acción, diarios y otras estrategias de investigación del profesorado. · Dificultades de enseñanza-aprendizaje de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales de diferentes áreas de Educación Infantil/Primaria*, desarrollo de competencias básicas y proyectos de mejora. · La mejora de la convivencia en las aulas de Educación Infantil/Primaria*. **Bloque 3: Aula: proyectos y acción docente del aprendiz de profesor/a.** · Modelos didácticos, y desarrollo de la docencia por el futuro profesorado de Educación Infantil/Primaria*: deseos y realidades. · Planificación de unidades didácticas y proyectos adaptados a las características del alumnado y contexto. · Problemas y dilemas en la puesta en práctica de proyectos, unidades didácticas y actividades por el futuro profesorado de Educación Infantil/Primaria*.
Bloque 3. Proceso de aprendizaje de la enseñanza.	**Bloque 4: Proceso de aprendizaje de la enseñanza.**
· Tareas de aprendiz de profesor/a, proceso de socialización y construcción de conocimiento profesional en las escuelas/centros de Educación Infantil/Primaria*. · La relación aprendiz-tutor, aprendiz-profesorado, aprendiz-alumnado y otros miembros de la comunidad y del contexto del centro. · La influencia de la biografía, del conocimiento académico y de las experiencias de prácticas, en las teorías personales, las expectativas sociales y afectivas, en la interpretación de la realidad observada y en las acciones docentes emprendidas en el aula y en las acciones relacionadas con el rol institucional del profesorado en el funcionamiento del centro. · Condicionantes, evolución y valoración de la experiencia vivida en las escuelas/centros de Educación Infantil/Primaria*.	· Socialización profesional de futuros profesores/as y procesos de mejora de aula y centro. · Las relaciones aprendiz-tutor/a, aprendiz-profesorado del centro, aprendiz-alumnado y otros miembros de la comunidad y del contexto del centro en procesos de innovación y mejora. · La influencia de la biografía, del conocimiento académico y de las experiencias de prácticas, en las teorías personales, las expectativas sociales y afectivas, en la interpretación de la realidad observada y en las acciones de mejora emprendidas a nivel de aula y centro. · Condicionantes, evolución y valoración de la experiencia vivida en las escuelas de Educación Infantil/Primaria*. · Proyecto de mejora de la competencia docente.

(*) En el caso de la titulación de Maestro en Educación Infantil, el término es Infantil. En el caso de la titulación de Maestro en Educación Primaria, el término es Primaria.

De forma semejante, en la titulación del MPES, los contenidos están ligados entre ambas materias de prácticum. El primer periodo de prácticum está ligado a acciones, procesos y actividades a desarrollar de conocimiento del centro, departamento, aula y su contexto. El

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

segundo periodo está relacionado con la planificación didáctica de la especialidad del área/departamento, metodología e intervención docente. En ambas materias se aborda el análisis y la reflexión como construcción de identidad del futuro docente. En la siguiente tabla se detallan los contenidos y actividades de las dos materias de prácticum que se detallan en la programación de las materias del título (Facultade de Ciencias da Educación, 2022c).

Tabla 19

Contenidos de las materias de prácticum del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Prácticum I	**Prácticum II**
- El centro educativo: infraestructuras y recursos, órganos de gobierno y gestión, departamentos, comisiones, enseñanzas impartidas... - Organización de la vida escolar y de la docencia: PEC, PCC, PAT, Proyecto lingüístico de centro, Plan de convivencia, Plan lector… - Actividades de innovación educativa: desarrollo de proyectos, participación en programas, redes, etc. - El centro y su entorno: participación de las familias, relaciones con la administración local y con asociaciones o instituciones externas al centro. - El departamento de la especialidad: organización, funciones, actuaciones específicas.. - El profesorado: clima relacional, tareas docentes y de gestión… - El alumnado: clima relacional, respuesta a dinámicas de enseñanza-aprendizaje... - El aula como ámbito de interacción: distribución del espacio, agrupamientos, relación docente-discentes.	- El departamento de la especialidad: configuración, funciones, recursos... - El área, especialidad o departamento en la vida del centro y en la formación de los estudiantes. - La programación docente del área o especialidad / El plan de actividades del departamento de orientación. - El profesorado: dinámicas e inquietudes profesionales, concepción de la materia, área o especialidad. - El alumnado: clima relacional, características o problemáticas, respuesta a dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la materia, área o módulo. - El aula como ámbito de interacción: metodologías dominantes, recursos que se utilizan, relación docente-discentes… - La planificación didáctica en el área o especialidad / la planificación de acciones en el departamento de orientación: criterios, fundamentos, aspectos a tener en cuenta. - La intervención docente o de orientación: desarrollo y aplicación de la planificación, evaluación del proceso y de los resultados.

1.2.5. Evaluación e informes

1.2.5.1. La memoria de prácticas

El alumnado de prácticas debe realizar obligatoriamente un informe final de prácticas, también denominado, memoria de prácticas. A partir de las directrices que señalan las guías docentes de las materias de prácticum, la memoria debe ajustarse a las contenidos, actividades y procedimientos desarrollados en cada prácticum. En el Prácticum I, según las guías docentes de las titulaciones de GMEI y GMEP (Facultade de Ciencias da Educación, 2022a y 2022b), los elementos que el estudiante debe integrar en la memoria son los siguientes:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Entorno sociocultural de la escuela, la propia escuela y la función docente.

2. Actividades de conocimiento de los niños/as de un grupo-clase y de su dinámica grupal.

3. Actividades relativas a la práctica curricular en las aulas de educación infantil/primaria: la clase y lo que acontece en ella.

4. Actividades ligadas a la reflexión sobre lo propio proceso de aprendizaje.

En el caso de la materia de prácticum II los elementos son los siguientes:

1. El aula y el centro: procesos de innovación y mejora.

2. Diseño de la propuesta de enseñanza y justificación de su carácter innovador.

3. Valoración de la puesta en práctica de la propuesta y de los resultados obtenidos.

4. Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Según la guía docente de las materias de prácticum del MPES (Facultade de Ciencias da Educación, 2022c), los elementos que el estudiante debe integrar en la memoria de la materia de Prácticum I, son los siguientes:

1. Introducción explicativa del contexto de prácticas: centro, especialidad, niveles educativos, tutor/a, tareas realizadas, etc.

2. El centro de prácticas: organización funcional, relaciones del centro con la comunidad y con las familias, implicación en proyectos de innovación.

3. Observación y análisis del clima del centro a través de los distintos colectivos que forman la comunidad escolar.

4. Observación y análisis del funcionamiento del aula o del departamento de orientación (según la especialidad del estudiante).

5. Reflexión personal sobre todos esos aspectos y análisis de la relación entre teoría y práctica.

6. Conclusión valorativa de la experiencia de prácticas y de las aportaciones a su formación como docente.

En el caso de la materia de Prácticum II los elementos son los siguientes:

1. Introducción explicativa del contexto de prácticas, con identificación de los aspectos que justifican las actividades desarrolladas durante lo Prácticum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Descripción interpretativa de la observación realizada, sea del proceso didáctico en el área, sea de las acciones desarrolladas por el departamento de orientación.

3. Descripción y valoración de las tareas escolares realizadas en colaboración con el tutor/a del centro de secundaria.

4. Planificación de la propuesta didáctica o de la acción de orientación educativa de acuerdo con la estructura y pautas facilitadas por los tutores correspondientes.

5. Reflexión personal sobre el desarrollo de esas propuestas y presentación argumentada de posibles reformulaciones.

6. Conclusión valorativa de la experiencia de prácticas y de las aportaciones a su formación como docente.

Como se puede observar, los elementos que debe reflejar el estudiante en su memoria se corresponden con los contenidos de las materias de prácticum, que dan respuestas a las competencias que el estudiante debe adquirir en esta etapa práctica.

El primer periodo de prácticas, de carácter más observador, el estudiante debe realizar una contextualización del centro, su territorio (socioeconómico y cultural), infraestructuras y gestión y organización de docente, además conocer las relaciones y clima entre e intra de la comunidad escolar (profesorado, alumnado y familias). Asimismo, el estudiante también debe realizar observaciones analíticas sobre el funcionamiento y las dinámicas de la comunidad del aula-clase, el profesorado su alumnado (sus relaciones, desarrollo afectivo, cognitivo, personal y social), valores y características especiales, infraestructuras y su organización, metodologías y recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, el estudiante debe realizar una valoración de la práctica desde un punto de vista analítico aportando hallazgos reflexivos sobre su propia formación como futuro docente.

En segundo periodo de prácticas, de carácter más activo y dinámico, el estudiante de reflejar en la memoria una presentación del centro docente y su aula a modo de contexto que permita ser una justificación sobre las propuestas de intervención a desarrollar. También, además de reflejar un análisis interpretativo sobre los procesos didácticos y actividades que se desarrollan en el aula, debe planificar y llevar a cabo intervenciones a través de proyectos, unidades didácticas y/o desde un punto de vista innovador. De forma igual que en el primer periodo, el estudiante debe realizar una valoración, en este caso de su práctica, desde un

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

punto de vista reflexivo conectando y relacionando no solo, la experiencia y valoración del primer periodo de prácticas, sino las materias de formación curricular de la titulación.

Para finalizar, en cuanto a la redacción del informe final en los prácticums de las tres titulaciones, el estudiante debe ajustarse a las consideraciones específicas que indican las guías docentes de cada uno de ellos, sobre estructura, extensión y formato, así como las indicaciones de plazos y modalidades de entrega.

1.2.5.2. La evaluación del estudiante

Los tutores/as (centro y universidad) son los responsables de la evaluación del estudiante de prácticas realizándose de forma independiente ponderando la calificación según los criterios de evaluación que señalan las programaciones de las materias de prácticum.

En el caso de la titulación de GMEI y GMEP, tanto en la materia de prácticum I como de prácticum II, la ponderación es, el 60% la calificación del tutor/a de universidad y el 40% la del tutor/a de centro. Dentro del porcentaje del tutor/a de universidad, la evaluación consta de dos aspectos, uno, la memoria de prácticas con un peso del 50% y la asistencia y participación a las sesiones/reuniones obligatorias de inicio, seguimiento y reflexión, cuyo peso es el 10% de la nota final. En el caso de la titulación de MPES, la ponderación es al 50% entre ambos tutores.

En las materias de prácticum de las tres titulaciones, los tutores/as de centro evalúan a través de un informe (Memoria) valorando el desarrollo del proceso del estudiante en prácticas. Dicho informe, además de contemplar datos identificativos de los tutores/as y observaciones o incidencias, se valoran los procesos y actividades del estudiante conforme a los objetivos establecidos en la programación.

En el caso de las titulaciones de GMEI y GMEP, el tutor/a de centro emite una valoración (0-10) a través de una serie de acciones y/o tareas agrupadas en bloques temáticos. En el Prácticum I, los criterios se agrupan en los siguientes 4 bloques:

1. Asistencia y puntualidad.
2. Conocimiento del centro, profesorado y alumnado.
3. Conocimiento del aula e integración.
4. Actuación como docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al finalizar cada bloque, el informe cuenta con un espacio donde el tutor/a de centro puede realizar comentarios en cada uno de los bloques, con la finalidad de reflejar y complementar de forma cualitativa las calificaciones numéricas de los criterios evaluados. En la siguiente tabla se muestra los 35 criterios de evaluación que los tutores/as de centro evalúan a través del informe, según indica la guía docente de la materia de prácticum de las titulaciones de GMEI y GMEP (Facultade de Ciencias da Educación, 2022a y 2022b).

Tabla 20

Criterios de evaluación de los tutores/as de centro en el informe de evaluación del prácticum I de las titulaciones de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria

Bloques	**Criterios: acciones / tareas**
Compromiso y actitud personal.	1. Asistió todos los días al centro. 2. Llegó puntualmente al centro. 3. Cumplió íntegramente el horario del centro
Conocimiento del centro, profesorado y alumnado.	4. Recogió información sobre documentos de planificación docente. 5. Recogió información sobre la estructura organizativa del centro (órganos colegiados y unipersonales). 6. Se interesó por conocer el funcionamiento de los equipos docentes. 7. Tomó la iniciativa para participar en reuniones informales en el centro. 8. Mantuvo buena comunicación con el profesorado. 9. Mantuvo buena comunicación con el alumnado. 10. Mantuvo buena comunicación con el personal no docente. 11. Se mostró dispuesto a colaborar en tareas relacionadas con el funcionamiento general del centro. 12. Estableció una comunicación empática y receptiva con el profesorado y el personal del centro.
Conocimiento del aula e integración.	13. Recogió datos sobre la estructura y funcionamiento del grupo-clase. 14. Recogió datos sobre las actividades y dinámicas del aula. 15. Comentó con el profesorado tutor aspectos diversos del aula. 16. Se mostró dispuesto/a a realizarla tareas propias de los/as docentes. 17. Prestó ayuda y cooperó con el profesorado tutor. 18. Participó en actividades de planificación docente. 19. Participó en la organización/colaboración de espacios, tiempos y materiales de enseñanza. 20. Estableció comunicación empática, receptiva y clara con el alumnado. 21. Demostró paciencia y sensibilidad hacia las necesidades y sentimientos del alumnado. 22. Colaboró en el abordaje de conductas problemáticas del alumnado. 23. Prestó atención individualizada al alumnado. 24. Se preocupó por conocer los procedimientos de evaluación del alumnado.
Actuación como docente.	25. Desarrolló propuestas curriculares en el aula apoyándose en conocimientos abordados en su formación inicial. 26. Empleó sistemas de seguimiento de la marcha de la clase. 27. Mostró un perfil reflexivo, crítico y de seguimiento de su propia actuación. 28. Mantuvo un comportamiento acomodado en el aula. 29. Demostró entusiasmo por la enseñanza.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	30. Mostró poseer competencias y conocimientos básicos para el ejercicio de la docencia. 31. Mostró aptitud para analizar e intervenir con profesionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 32. Contribuyó a mantener un clima favorable para la convivencia, el aprendizaje y la colaboración. 33. Mantuvo una actitud de cercanías y empatía con el alumnado, las familias y otros profesionales. 34. Mostró una actitud hacia mejora continua de la práctica. 35. Mostró un compromiso con la ética profesional y la profesión docente.

En el caso del prácticum II, los criterios se agrupan en los siguientes 4 bloques:

1. Compromiso y actitud personal.
2. Actividades centradas en el centro escolar y/o en el aula.
3. Planificación de propuestas curriculares, actuación en el aula y reflexión.
4. Actividades centradas en los procesos de innovación y mejora en el aula o en el propio centro.

En la siguiente tabla se muestra los 24 criterios de evaluación que los tutores/as de centro evalúan a través del informe según indica la guía docente de la materia de prácticum de las titulaciones de GMEI y GMEP (Facultade de Ciencias da Educación, 2022a y 2022b).

Tabla 21

Criterios de evaluación de los tutores/as de centro en el informe de evaluación del prácticum II de las titulaciones de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria

Bloques	**Criterios: acciones / tareas**
Compromiso y actitud personal.	1. Asistió todos los días al centro, cumpliendo íntegramente el horario del centro. 2. Llegó puntualmente al centro. 3. Manifestó cercanía y afecto cara a los/as alumnos/as.
Actividades centradas en el centro escolar y/o en el aula.	4. Prestó atención a la diversidad y singularidades educativas del alumnado. 5. Adquirió un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. 6. Participó en la actividad docente de forma activa y reflexiva. 7. Se interesó en conocer y analizar las planificaciones curriculares del profesorado. 8. Se interesó en conocer y analizar materiales curriculares y recursos didácticos. 9. Mantuvo un comportamiento correcto en el aula.
Planificación de propuestas curriculares, actuación en el aula y reflexión.	10. Mostró disposición para analizar conjuntamente con el tutor o con la tutora las planificaciones curriculares y su puesta en práctica. 11. Se mostró implicado en la realización de las tareas. 12. Manifestó buena disposición para el aprendizaje de la profesión docente. 13. Mostró capacidad para planificar propuestas curriculares adaptadas al contexto y grupo concreto de alumnos y alumnas. 14. Mostró capacidad para desarrollar en el aula las propuestas curriculares propias planificadas, y responder con cierta flexibilidad a los acontecimientos y circunstancias imprevistas en el trabajo con el alumnado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	15. Tomó decisiones válidas en el desempeño de las actividades docentes en las que pudo participar. 16. Mostró que cuenta con algunos recursos y manifestó actitudes idóneas para afrontar situaciones complicadas. 17. Mostró tacto pedagógico (relaciones de atención, cuidado, compromiso emocional e intuición moral) en su relación con el alumnado. 18. Tomó iniciativas de análisis y valoración de su propia actuación. 19. Fue capaz de reflexionar y sugerir y/o incorporar algunos cambios hacia la mejora en relación con la planificación y actuación en el aula.
Actividades centradas en los procesos de innovación y mejora en el aula o en el propio centro.	20. Prestó atención a las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. 21. Participó en las propuestas de innovación y mejora del centro y/o del aula. 22.Tomó iniciativas comprometiéndose con propuestas de cambio en el centro y/o en el aula. 23. Mostró capacidad para desarrollar, en el centro y/o en el aula, propuestas de innovación y mejora. 24. Fue capaz de reflexionar y sugerir y/o incorporar algunos cambios hacia la innovación y la mejora en relación con la planificación del centro y/o del aula.

De igual forma, en el caso de la titulación de MPES el tutor/a de centro emite una valoración (0-10), pero en este caso, a través de una serie de ítems sobre actitudes y capacidades que el estudiante debe de alcanzar. En ambas materias de prácticum, los ítems para evaluar son los siguientes:

- Cumplimiento de horario y deberes.
- Actitud, interés y disposición en relación con las tareas del Prácticum.
- Capacidad para observar, analizar e interpretar documentos o situaciones.
- Capacidad para reflexionar, interpretar y resolver situaciones educativas.
- Grado de adquisición de los aprendizajes propios del Prácticum.

Los tutores/as de universidad evalúan al estudiante a través del informe final, memoria de prácticas. En el caso del GMEI y GMEP, los criterios de evaluación se basan en la incorporación, organización, coherencia y calidad de todos los elementos detallados (especificados en el apartado anterior) que debe integrar el estudiante en su memoria. En el caso del MPES, en la siguiente tabla se exponen los criterios de evaluación que son los explicitados en la guía docente del prácticum (Facultade de Ciencias da Educación, 2022c).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 22

Criterios de evaluación de los tutores/as de centro sobre la memoria de prácticas del Prácticum I y II de las titulaciones de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria

Prácticum I	**Prácticum II**
-Cumplimiento de las convenciones formales propias de un trabajo académico y de los requisitos indicados específicamente para la elaboración de la Memoria. -Textualización: corrección lingüística, claridad expositiva, organización y estructura.	
- Conocimiento documentado sobre el contexto de prácticas. - Observación y análisis del clima del centro y del aula / departamento de orientación, segundo proceda: amplitud y significatividad de los aspectos recogidos, madurez en su interpretación, etc. - Reflexión sobre los aprendizajes desarrollados en el Prácticum y análisis de la relación entre teoría y práctica.	- Observación de la vida del centro y específicamente de la práctica profesional en el área o especialidad: amplitud y significatividad de los aspectos recogidos, madurez en su interpretación, etc. - Diseño de la propuesta relacionada con el departamento didáctico o de orientación: justificación, rigor en su elaboración y atención a los distintos elementos o componentes. - Análisis y valoración de la puesta en práctica: identificación de fortalezas y debilidades, posibles reformulaciones, etc. - Reflexión sobre los aprendizajes desarrollados en el Prácticum, análisis de la relación entre teoría y práctica, y autoevaluación de las propias competencias profesionales.

Por último, indicar que según las programaciones de las materias de prácticum de las tres titulaciones (Facultade de Ciencias da Educación, 2022c; 2022d; 2022e; 2022f; 2022g y 2022h), se establecen requisitos básicos que el estudiante debe tener para superar las materias, como, por ejemplo, asistencia obligatoria del número de horas de estancia en los centros, o la necesidad de tener una calificación positiva de ambos tutores/as (universidad y centro).

1.2.6. Organización y desarrollo del prácticum

La organización del prácticum es una tarea compleja de gestión en la cual participa la universidad y la administración educativa. La Facultad de Ciencias de la Educación es la entidad encargada de organizar, coordinar y desarrollar las materias de prácticum de las titulaciones, mientras que la administración educativa, a través de los centros educativos, públicos, concertados, y/o privados, colabora en el desarrollo del mismo. Además de las normas y directrices legislativas fijadas a nivel autonómico y del reglamento de prácticas académicas externas (Universidad de Santiago de Compostela, 2015), el órgano de gobierno y administración del prácticum es responsabilidad del decanato de la facultad y de la junta de centro. Asimismo, la comisión delegada de la junta de facultad, denominada, de coordinación del prácticum, tiene la responsabilidad de elaborar y aprobar el calendario anual del prácticum, coordinar las planificaciones desarrolladas y ejecutadas de las prácticas, así como

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

realizar procesos de seguimiento y mejora (Facultade de Ciencias da Educación, 2017). En el caso de GMEI y GMEP, la figura de coordinación es responsabilidad de la vicedecano/a de prácticum el/la coordinador/a de prácticum. En el caso de MPES la figura responsable el/la vicedecano/a coordinadora del MPES.

1.2.6.1. Agentes que intervienen en el prácticum

Los agentes que intervienen en los diferentes procesos del prácticum son los siguientes.

- Universidad: en la Facultad de Ciencias de la Educación:
    - Vicedecano/a de prácticum / Vicedecano/a coordinadora del MPES.
    - Coordinador/a del prácticum de GMEI y GMEP.
    - Personal de administración.
    - Profesorado tutor/a (Supervisor) docente en la titulación de GMEI y/o GMEP y/o MPES.
    - Alumnado.
- Administración educativa: en los centros educativos:
    - Director/a de centro (en el caso del GMEI y GMEP).
    - Coordinador/a de prácticum del centro (en el caso del MPES).
    - Profesorado tutor/a.

Las principales tareas y responsabilidades de los participantes en el prácticum vienen definidas en las guías docentes del prácticum de GMEI y GMEP (Facultade de Ciencias da Educación 2022b y 2022b) y en la guía docente del MPES (Facultade de Ciencias da Educación y Facultade de Formación do Profesorado, 2022). Como ya se ha comentado anteriormente, las funciones y responsabilidades de la coordinación del prácticum es organizar y desarrollar el prácticum articulando la acción del resto de figuras que intervienen en el prácticum. Sus principales tareas, apoyadas con la ayuda del personal de administración, son:

- Programar y coordinar las reuniones informativas (estudiantes) y de gestión en los periodos anteriores y después de la estadía con los agentes implicados (supervisores).
- Asignar destinos de prácticas y supervisores/as de acuerdo con la normativa vigente y atendiendo en lo posible a las peticiones de los estudiantes.
- Comunicarse con los centros educativos y entrega de documentación propia del prácticum.

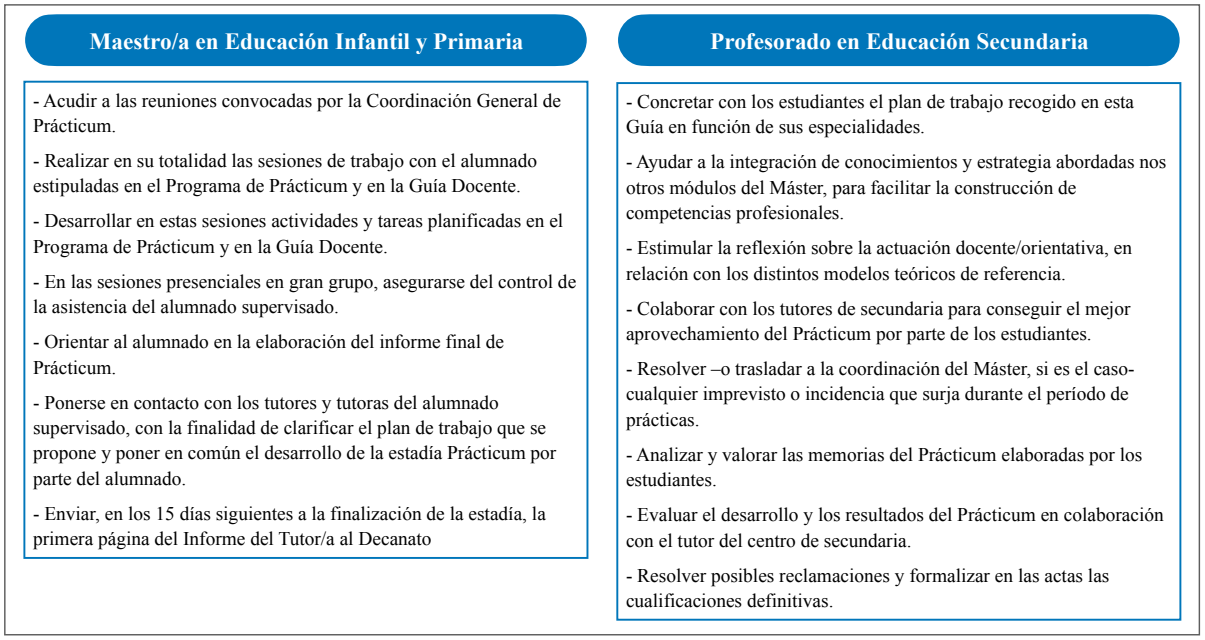
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Control sobre el seguimiento del desarrollo del prácticum (plazos, responsabilidades…) y resolución de posibles incidencias surgidas.
- Gestión de la documentación administrativa para la certificación/nombramientos de coordinadores y/o tutores/as de centros.

En la siguiente figura se muestran las responsabilidades que indica la guía de prácticum (Facultade de Ciencias da Educación, 2022a, 2022b y 2022c) de los tutores/as de universidad (supervisores). Además de las funciones, en el caso de la tutorización de los GMEI y GMEP, es obligatorio mantener tres encuentros con los estudiantes de prácticas, antes, durante y al finalizar la estadía en los centros, con la finalidad de proporcionarles información, orientaciones y apoyo para la realización de sus tareas. En el caso del MPES es obligatorio mantener dos contactos, pero en este caso con el tutor/a de centro.

Figura 9

Responsabilidades y funciones del profesorado de los tutores/as de universidad en las materias de prácticum



El único requisito para la participación como tutor/a de universidad es ser profesor/a de la universidad, en cualquiera de sus categorías profesional y pertenecer a alguna de las siguientes áreas de conocimiento. En el caso de las titulaciones de GMEI y GMEP, tanto en la materia de Prácticum I, como de Prácticum II, las áreas que participaron en el curso académico 2020-21 fueron las siguientes:

- Áreas del Departamento de Didácticas aplicadas:
    - Didáctica de la Expresión Corporal.
    - Didáctica de la Expresión Plástica.
    - Didáctica de la expresión Musical.
    - Didáctica de las Ciencias Sociales.
    - Didáctica de las Ciencias Experimentales.
    - Didáctica de la Matemática.
    - Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Áreas del Departamento Pedagogía y Didáctica:
    - Didáctica y Organización Escolar.
    - Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
    - Teoría e Historia de la Educación.
- Área del Departamento de Ciencia Política y Sociología:
    - Sociología.
- Áreas del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
    - Psicología Evolutiva y de la Educación.

En el caso de la titulación de MPES, en el curso académico 2020-21 las áreas que participaron en la materia de Prácticum I, son las siguientes:

- Áreas del Departamento Pedagogía y Didáctica:
    - Didáctica y Organización Escolar.
    - Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
    - Teoría e Historia de la Educación.
- Áreas del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
    - Psicología Evolutiva y de la Educación.

En el caso de la titulación de MPES, en el curso académico 2020-21 las áreas que participaron en la materia de Prácticum II, fueron las siguientes:

- Áreas del Departamento de Didácticas aplicadas:
    - Didáctica de la Expresión Plástica.
    - Didáctica de la expresión Musical.
    - Didáctica de las Ciencias Sociales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

    - Didáctica de las Ciencias Experimentales.
    - Didáctica de la Matemática.
    - Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Áreas del Departamento Pedagogía y Didáctica:
    - Didáctica y Organización Escolar.
    - Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
    - Teoría e Historia de la Educación.
- Áreas del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
    - Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Áreas del Departamento Filología Clásica, Francesa e Italiana.
    - Filología Latina.
    - Filología Griega.
- Área del Departamento Filosofía y Antropología.
    - Filosofía.

La distribución de carga docente se estable por acuerdo de la Junta de Centro y se asigna en la Programación Académica Docente. La carga lectiva viene regulada por el reglamento de planificación académica (Universidad de Santiago de Compostela, 2020), en la cual se estable el encargo lectivo y tutorial de 2 horas por alumno/a en las materias de prácticum de GMEI y GMEP y de 1 hora por alumno/a en las materias de prácticum de MPES.

En la figura 10 se muestran las responsabilidades y funciones de las direcciones de los centros o coordinación de prácticum. Aunque tienen funciones similares, dependiendo del nivel educativo éstas son realizadas por diferentes figuras. En el caso de centros de educación infantil y primaria, la tarea corresponde a la dirección de los centros (director/a, secretario/a, jefe/a de estudios). En el caso de los centros de educación secundaria, formación profesional y bachillerato existe normativamente la figura del coordinador de prácticum del centro, que, aunque por lo general, lo desempeña una persona del equipo directivo del mismo, también lo puede realizar cualquier profesor/a, siempre y cuando sea tutor/a de prácticas (DOG no 93 do 13 de maio de 2011).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 10

Responsabilidades y funciones de las direcciones de los centros o coordinaciones de prácticum de los centros

Maestro/a en Educación Infantil y Primaria	Profesorado en Educación Secundaria
- Enviar la solicitud de colaboración como centro colaborador de prácticas a la Facultad. - Distribuir y poner en contacto a los estudiantes con los tutores/as. - Facilitar al estudiante el acceso de documentos que regulan y sus responsables sobre la organización del centro y proyectos. - Mediar como enlace entre ambas instituciones.	- Distribuir y poner en contacto los estudiantes con los tutores de la especialidad correspondiente siguiendo los criterios que se le facilitan desde la coordinación del Máster. - Concretar con los tutores el calendario y el procedimiento para desarrollar las actividades recogidas en la Guía del Prácticum. - Informar al alumnado en prácticas sobre la organización del centro y sobre los proyectos educativos en que participa, y facilitarle el acceso a los documentos que los regulan y a las personas responsables de ellos. - Servir de enlace con el coordinador del Máster para resolver cualquier incidencia que se produzca y para remitir en los plazos establecidos la documentación requerida.

En la siguiente figura se muestran las responsabilidades y funciones de los tutores/as de centro.

Figura 11

Responsabilidades y funciones del profesorado tutor/a de centros educativos en las materias de prácticum

Maestro/a en Educación Infantil y Primaria	Profesorado en Educación Secundaria
- Acoger al alumnado en prácticas en los períodos que se establezcan a lo largo del curso escolar. - Asesorar al alumnado en prácticas sobre los aspectos pedagógicos, didácticos y organizativos. - Coordinar sus actuaciones tanto con los demás profesionales del centro de prácticas cómo con la institución universitaria (profesorado supervisor de la Facultad; Coordinación General de Prácticum, etc.) para llevar a cabo un seguimiento óptimo. - Facilitar el conocimiento del contexto, entorno, así como de la documentación de la institución que sea precisa para el ejercicio profesional. - Ayudar al alumnado en la planificación de su intervención didáctica, atendiendo a unos objetivos, actividades, metodología, temporalización, recursos técnicos precisos, etc. - Prestar apoyo a lo largo del proceso formativo del alumnado en prácticas, guiando este proceso a lo largo del quehacer diario. - Valorar y evaluar el desarrollo del proceso de prácticas.	- Informar y asesorar al alumnado que le corresponda sobre el funcionamiento del centro y sus órganos de gestión. - Favorecer la observación y la reflexión de los estudiantes en prácticas sobre los aspectos más relevantes de la vida del centro y sobre las tareas específicas de su especialidad. - Fomentar la participación y la colaboración del alumnado en prácticas en actividades tanto de centro como de aula. - Orientar la planificación de la propuesta didáctica que deben elaborar y poner en práctica los estudiantes. - Animar la reflexión del alumnado sobre la experiencia observada y protagonizada durante el período de prácticas. - Evaluar al alumnado cubriendo el informe preceptivo y entregárselo al coordinador del centro en el plazo establecido.

La participación como tutor/a de prácticas en los centros de enseñanza de educación infantil y primaria no requiere ningún requisito y no existe un sistema de selección, siendo totalmente voluntario por parte de los maestros/as. En contrapartida con el desempeño de esta labor, la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

facultad emite una certificación por la tarea de tutorización además de ofrecerle algunos servicios gratuitos de la comunidad universitaria. Sin embargo, en el caso del profesorado de educación secundaria, formación profesional y bachillerato el proceso de participación como tutor/a de prácticas está legislado atendiendo a la Orden 18 de abril de 2011 (DOG no 93 do 13 de maio de 2011). En primer lugar, para poder participar se establecen los siguientes requisitos para poder ejercer como de tutor/a de prácticas:

- En los centros públicos, el profesorado funcionario de carrera que ejerza cómo persona tutora deberá contar con, por lo menos, dos años de experiencia docente, y debe haber prestado servicio en el centro aspirante a centro de prácticas por lo menos durante un curso escolar completo o haber sido persona tutora acreditada en otros centros.
- En los centros concertados, el profesorado que ejerza cómo persona tutora deberá haber acreditado impartir docencia en educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional o enseñanzas de idiomas durante un mínimo de tres cursos escolares completos, y debe haber prestado servicio en el centro aspirante a centro de prácticas por lo menos durante un curso escolar completo o haber sido persona tutora acreditada en otros centros.

Asimismo, también está normativizado el procedimiento de concurrencia a dicha labor. Para ello, a inicio del curso académico la Dirección General de Educación, Formación Profesional e innovación Educativa de la Xunta de Galicia publica una resolución para la acreditación, tanto como coordinador como tutor/a de centro, en donde se establecen las condiciones y directrices para la solicitud. En contrapartida con el desempeño de esta labor, la facultad emite una certificación por la actividad de tutorización, así como una pequeña gratificación económica de 100 euros correspondientes a una tutorización de un máximo de 3 estudiantes. Igualmente, a la figura de coordinación de prácticum se emite su correspondiente certificación, así como la gratificación económica de 100 euros siempre y cuando coordine 2 o más estudiantes.

Por último, en la siguiente figura se muestran las responsabilidades de los estudiantes de prácticas recogidas en las guías docentes de prácticum (Facultade de Ciencias da Educación, 2022a, 2022b y 2022c). Se observa que se otorga importancia al tratamiento de datos, secreto

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

profesional y el compromiso deontológico, así como el cumplimiento de asistencia a las diferentes tutorías y de sus tareas a desarrollar en las prácticas.

Figura 12

Responsabilidades y funciones de los estudiantes de las materias de prácticum

Maestro/a en Educación Infantil y Primaria	Profesorado en Educación Secundaria
- Cumplir escrupulosamente los plazos de entrega de la documentación para la realización de la fase de estadía. - Incorporación, en la fecha previamente acordada, al centro y cumplimiento del calendario y horario establecido con puntualidad. - Conocer, aceptar y cumplir las normas de funcionamiento del centro colaborador. - Desempeño de las responsabilidades que se le asignen en la institución bajo la dirección y el asesoramiento del tutor o tutora. - Respeto del secreto profesional sobre las informaciones confidenciales referidas al centro, al equipo profesional, a las personas destinatarias, así como sobre los programas, materiales, técnicas y recursos que emplee. - Respeto a las normas propias del reglamento interno del centro. - Solicitud de consentimiento del profesorado supervisor/a y/o Coordinación de cualquier alteración en el calendario, horario o Plan de Prácticum. - Comunicación al tutor/a y/o supervisor/a de situaciones imprevistas que puedan surgir. - Firmar el Compromiso de Confidencialidad y/o Deontológico, entregar una copia a la supervisora o supervisor y hacer llegar al tutor o tutora del centro educativo donde se desarrolle la fase de estadía de Prácticum, el día de inicio de esta fase.	- Cumplir los horarios y tareas acordadas con el profesorado que ejerce la coordinación y la tutoría en el centro de prácticas. - Participar en la vida del centro y del área o especialidad observando, colaborando e intervenido de acuerdo con las pautas facilitadas por los responsables de la tutoría y de la coordinación de las prácticas. - Respetar la normativa de convivencia y utilización del centro y sus recursos. - Mantener la confidencialidad de datos relativos de las personas relacionadas con el centro. - No utilizar materiales y recursos del centro sin la correspondiente autorización. - Asistir a las sesiones programadas por el tutor/a de la universidad y cumplir con las indicaciones que en ellas se establezcan. - Elaborar y entregar a los tutores de la universidad a memoria de prácticas en las fechas fijadas.

El alunando, como requisito para poder cursar las materias de prácticum, tiene la obligación de presentar los certificados negativos del Registro Central de Delincuentes Sexuales para todos los profesionales y voluntarios que trabajan en contacto habitual con menores, de acuerdo con la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, y sus posteriores modificaciones. Además, en la titulación de GMEI y GMEP, para poder cursar el Prácticum I, es requisito tener superados 48 créditos ECTS del 2º curso. Asimismo, para poder cursar el Prácticum II, es requisito tener superados 48 créditos ECTS del 3º curso, entre los que se incluyen la materia de Prácticum I (Universidad de Santiago de Compostela, 2015a y 2015b). Por último, tal y como señala la normativa de prácticas, el alumnado no puede mantener ninguna relación contractual con la empresa, institución o entidad pública o privada o la

USC DE COMPOSTELA

propia universidad en la que se van a realizar la práctica (Universidad de Santiago de Compostela, 2015).

Además del alunando propio de la Universidad de Santiago de Compostela, la Facultad de Ciencias de la Educación posibilita al alumnado de movilidad entrante, en cualquiera del programa de intercambio (Sicue, Erasmus o Convenio Bilaterales), la oportunidad de realizar sus prácticas académicas reflejadas en su acuerdo de estudios de su universidad de origen. Asimismo, el alumnado del programa Erasmus Prácticas, puede realizar la estadía incluyendo las prácticas en su plan de formación (Universidad de Santiago de Compostela, 2020a), siendo tutorizado por un tutor/a de universidad realizando las mismas tareas y funciones que el alumnado ordinario.

1.2.6.2. Centros educativos

Los centros educativos donde el estudiante realiza las prácticas docentes se corresponden con centros cuyo nivel y/o especialización educativa sea conforme a la titulación cursada. La naturaleza de los centros educativos puede ser pública, concertada o privada.

En el caso del alumnado del GMEI, los centros de realización de prácticas pueden ser del primero o segundo ciclo. En primer ciclo (0-3 años) los centros ofertados pueden ser guarderías o escuelas infantiles (EI). En el segundo ciclo (3-6 años) los centros pueden ser escuelas de educación infantil (EEI), centros de educación infantil y primaria (CEIP) centro público rural (CPR) o centros públicos integrados (CPI).

En el caso del alumnado del GMEP los centros de realización de prácticas son centros con oferta educativa obligatoria de educación primaria (6-12 años). Los centros pueden ser únicamente con etapa educación de primaria, (CEP), educación infantil primaria (CEIP), colegio rural agrupado (CRA), centro público rural (CPR) o centro público integrado (CPI) entre otros.

La participación de los centros se realiza a través de las direcciones, las cuales, tras solicitud desde la Facultad de Ciencias de la Educación, comunican directamente la intención de colaborar como centro receptor de alumnado en prácticas. En dicha solicitud se indica, tanto el número de plazas genéricas (generalista en GMEI y GMEP) como de especialistas (correspondientes a las menciones de ambos grados) de alumnado que el centro se compromete a acoger. Todos los centros públicos y concertados (de infantil y primaria) de la Comunidad Autónoma de Galicia pueden participar en el prácticum debido a un convenio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

firmado por la administración educativa de la Xunta de Galicia y las tres universidades de gallegas (Consellería de Cultura, Educación e Universidade, 2020). En el caso de los centros privados es necesario realizar previamente un convenio de colaboración, que deberá de validarlo en última instancia, la Universidad de Santiago de Compostela.

El procedimiento de las asignaciones de los centros a los estudiantes es responsabilidad de la coordinación de prácticum de la facultad. Previamente, el alumnado realiza la solicitud de elección/preferencia de centro y la coordinación en resolución provisional y definitiva, resuelve las asignaciones teniendo en cuenta, entre otras cuestiones, las preferencias previas manifestadas por los estudiantes. Las resoluciones de asignación del Prácticum I y II son independientes, realizándose cada una de ellas 15 días antes del comienzo del periodo de estadía en los centros.

En el caso del MPES los requisitos para poder participar como centro receptor de alumnado de prácticas vienen recogidos en la Orden 18 de abril de 2011 (DOG nº 93 del 13 de mayo de 2011), que indica que podrán ser centros de prácticas del alumnado del máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas los centros sostenidos con fondos públicos en que se impartan todas o alguna de las dichas enseñanzas. Los centros educativos que deseen ser designados como centros de prácticas deberán cumplir los siguientes requisitos:

- Aprobación, después de conocimiento y aceptación del claustro de profesores, del consejo escolar del centro y, de ser el caso, del titular de este para colaborar con el prácticum.
- Incorporación en la programación general anual de la participación del centro en el desarrollo de las actividades de tutoría del alumnado del prácticum, autorizando expresamente su presencia y participación en las actividades del centro docente y asumiendo por parte del equipo directivo y de la persona coordinadora del prácticum en el centro a responsabilidad de supervisión de su desarrollo y la interlocución con las personas responsables del prácticum en la universidad.

En el caso del alumnado del MPES los centros de realización de prácticas son centros con oferta educativa obligatoria de educación secundaria (12-16 años), Bachillerato, Formación profesional y otros centros de especialización específica, como por ejemplo enseñanzas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

artísticas, idiomas, etc.… Por este motivo, los centros pueden ser de calificación diversas, como instituto de educación secundaria (IES), centro público integrado (CPI), centro público rural (CPR) y otros centros especializados como conservatorios o centros de enseñanzas de idiomas, estando todos ellos bajo el paraguas de la administración educativa de las enseñanzas medias.

La participación de los centros como entidad que colabora en la formación del estudiante en prácticas se realiza directamente por el futuro/a tutor/a de centro, el cual solicita su intención de participar a través de la convocatoria que publica la Dirección General de Educación, Formación Profesional e innovación Educativa de la Xunta de Galicia publica para la acreditación centros y personas coordinadoras y tutoras para el desarrollo del prácticum correspondiente al máster en profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas en la Comunidad Autónoma de Galicia.

El procedimiento de las asignaciones de los centros a los estudiantes es responsabilidad de la vicedecana/a-coordinación del MPES. Sobre la resolución publicada por la Dirección General de Educación, Formación Profesional e innovación Educativa el alumnado escoge centro y especialidad, que será el mismo tanto para el Prácticum I como el 2. Una vez realiza la petición del estudiante, la coordinación del MPES en resolución provisional y definitiva, resuelve las asignaciones teniendo en cuenta las preferencias previas de los estudiantes.

1.2.6.3. Fases del prácticum

Las fases del prácticum se organizan en tres momentos, antes, durante y después del periodo de estancia de los estudiantes en los centros. A su vez, estos tres momentos se subdividen en fases dependiendo del proceso de implicación de los agentes que participan.

Antes del periodo de prácticum:

- Fase de organización: procedimiento de solicitud de participación de centros educativos, coordinadores (solo en MPES) y tutores/as (solo en MPES). Información al estudiante.
- Fase de preparación: asignación de centros, tutores/as de universidad (primer contacto) y tutores/as de centros educativos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Durante el periodo de prácticum:

- Fase de estancia: primer contacto con el centro y contacto entre tutores/as (universidad y centro).
- Fase de seguimiento: contacto de seguimiento del tutor/a de universidad con el estudiante.
- Fase de reflexión: contacto reflexivo del tutor/a de universidad con el estudiante.

Después del periodo de prácticum:

- Fase de evaluación: entrega de las memorias de prácticas por parte del estudiante y evaluación por parte de ambos tutores/as (universidad y centro)
- Fase de finalización: certificación de la actividad de tutor/a de centro por parte de la facultad.

En la siguiente figura se muestra el cronograma de los periodos de prácticum y las funciones de los agentes que intervienen en el prácticum de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria:

Figura 13

Cronograma de los periodos de prácticum y las funciones de los agentes que intervienen en el prácticum de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria

<table>
<tr><th></th><th colspan="4">Antes del periodo de prácticum</th><th colspan="2">Durante el periodo de prácticum</th><th colspan="4">Después del periodo de prácticum</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Fase organización</td><td colspan="2">Fase preparación</td><td>Fase estadía</td><td>Fase seguimiento</td><td>Fase reflexión</td><td colspan="2">Fase evaluación</td><td>Fase finalización</td></tr>
<tr><td>Coordinación de prácticum en la Facultad</td><td colspan="2">Reunión informativa al estudiantado.</td><td>Asignación de centros.

Reunión coordinación de prácticum y la tutores/as de universidad.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Reunión final de prácticum.

Evaluación de la memoria de prácticas. Entrega del informe del tutor/a de centro a la Coord. de prácticum.</td><td>Envío de certificaciones a las coordinación de centros.</td></tr>
<tr><td>Tutor/a de universidad</td><td colspan="2"></td><td></td><td>1ª Reunión estudiantes con tutor/a universitario.</td><td>1º Contacto entre tutores/as (universidad y centro).</td><td>2ª Reunión estudiantes con tutor/a universitario.</td><td>3ª Reunión estudiantes con tutor/a universitario.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Estudinates</td><td>Reunión informativa con los estudiantes.</td><td>Solicitud de centro educativo.</td><td></td><td></td><td>Presentación del estudiante el centro y asignación de tutor/a de centro.</td><td></td><td></td><td>Entrega de la memoria de prácticas.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Coordinación dos Centros educativos</td><td></td><td>Solicitud de colaboración como tutor/a de centro.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Recepción de certificaciones de la universidad.</td></tr>
<tr><td>Tutor/a de centro</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Envío al tutor/a de universidad el informe de evaluación.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Temporalización Prácticum 1</td><td>Junio-Julio</td><td>Septiembre - Octubre</td><td colspan="2">Octubre</td><td colspan="2">Noviembre</td><td>Diciembre - Enero</td><td>Enero</td><td>Enero-Febrero</td><td>Marzo</td></tr>
<tr><td>Temporalización Prácticum 2</td><td>Noviembre</td><td>Diciembre</td><td colspan="2">Enero</td><td colspan="2">Febrero</td><td>Abril-mayo</td><td>Mayo</td><td>Junio</td><td>Julio</td></tr>
</table>

En la siguiente figura se muestra el cronograma de los periodos de prácticum y las funciones de los agentes que intervienen en el prácticum del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas:

Figura 14

Cronograma de los periodos de prácticum y las funciones de los agentes que intervienen en el prácticum del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

<table>
<tr><th></th><th colspan="4">Antes del periodo de prácticum</th><th>Durante el periodo de prácticum</th><th colspan="3">Después del periodo de prácticum</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Fase organización</td><td colspan="2">Fase preparación</td><td>Fase estadía y seguimiento</td><td>Fase reflexión</td><td>Fase evaluación</td><td>Fase finalización</td></tr>
<tr><td>Coordinación del Máster</td><td></td><td>Reunión informativa al estudiantado.</td><td>Asignación de centros.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>Envío de certificaciones a los tutores/as de centro y abono de lla remuneración.</td></tr>
<tr><td>Tutor/a de universidad</td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="2">1ª Reunión estudiantes con tutor/a universitario.</td><td>1º Contacto entre tutores/as (universidad y centro)</td><td rowspan="2">2º Contacto entre tutores/as (universidad y centro).
2ª Reunión estudiantes con tutor/a universitario.</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Estudinates</td><td></td><td>Reunión informativa con los estudiantes. Solicitud de centro educativo.</td><td></td><td>Presentación del estudiante el centro y asignación de tutor/a de centro.</td><td>Entrega de la memoria de prácticum.</td><td></td></tr>
<tr><td>Coordinación dos Centros educativos</td><td rowspan="2">Solicitud de colaboración como tutor/a para Prácticum 1 y 2.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Tutor/a de centro</td><td></td><td></td><td></td><td>1º Contacto entre tutores/as (universidad y centro)</td><td>2º Contacto entre tutores/as (universidad y centro).</td><td>Envío a la Coord. del máster el informe de evaluación.</td><td>Recepción de certificaciones de la universidad.</td></tr>
<tr><td>Temporalización Prácticum 1</td><td rowspan="2">Septiembre</td><td colspan="3">Noviembre</td><td>Noviembre - Diciembre</td><td>Diciembre- Enero</td><td>Enero</td><td rowspan="2">Junio - Julio</td></tr>
<tr><td>Temporalización Prácticum 2</td><td colspan="3">Marzo</td><td>Marzo - Abril - Mayo</td><td>Mayo</td><td>Mayo</td></tr>
</table>

El calendario del período de estancia en los centros educativos se realiza en el curso académico anterior, siendo responsabilidad y propuesta de la comisión de coordinación del prácticum y ratificado en Junta de Facultad de la Facultad de Ciencias de la Educación. A modo de ejemplo, en el presente el curso 2022-23 el calendario de estancia en los centros de las titulaciones de GMEI y GMEP es el siguiente (Facultade de Ciencias da Educación 2022i):

- Prácticum I: del 22 de octubre al 22 de diciembre de 2022.
- Prácticum II: del 30 de enero al 28 de abril de 2023.

A modo de ejemplo, en el presente el curso 2022-23 el calendario de estadía en los centros de la titulación de MPES es el siguiente:

- Prácticum I: del 28 de noviembre al 16 de diciembre de 2022.
- Prácticum II: del 27 de marzo al 5 de mayo de 2023.

1.2.6.4. Medios y formas de comunicación

La comunicación entre los agentes que intervienen en el desarrollo del prácticum se realiza por medios asíncronos o síncronos. Generalmente los medios empleados de forma asíncrona son el correo electrónico institucional. Los medios de forma síncrona suelen ser a través del teléfono además del cara a cara a través de reuniones informativas (hacia el estudiantado) o de trabajo (hacia el profesorado). Además de estos medios las materias de prácticum cuentan

con un sistema de plataforma e-learning. La Universidad de Santiago de Compostela emplea la plataforma LMS de Moodle[2] y cuenta con el soporte técnico y formativo del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje[3] (CeTA), además de realizar la gestión y mantenimiento de todas las aulas virtuales de la institución. En las materias de prácticum se configura un aula virtual de igual forma como si se tratase de una materia de más del currículo formativo. La funcionalidad es únicamente de carácter comunicativo e informativo a través de la exposición de documentos necesarios para el desarrollo de las prácticas. Los usuarios de las aulas son los agentes de la facultad que participan en las materias de prácticum, coordinación profesorado (ambos con rol de profesor) y estudiantes (rol alumno/a). Las coordinaciones y tutores/as de los centros educativos no están inscritos como como usuarios. Los recursos que se emplean en la plataforma a modo organizativo del aula son las siguientes:

- Página: a modo de exposición de información mediante texto.
- Carpeta: a modo organización de documentación para supervisores y estudiantes
- Archivo: a modo de exposición de documentos en formato pdf o word.

Las herramientas de interacción, denominadas por la plataforma actividades, son:

- Foro: para el envío masivo de comunicaciones o consultorio de dudas.
- Tarea: para programar la entrega de la memoria de prácticas del estudiante al supervisor.

Las herramientas de interacción se usan con muy poca frecuencia. A modo de ejemplo, en los cursos 2020-21 y 2021-22, en la materia de Prácticum I del GMEI, solamente hubo una comunicación enviada a través del foro y ninguna duda planteada por el alumnado.

En cuanto a las formas de comunicación entre los agentes implicados en el prácticum suelen ser de forma unidireccional, trasladando información que no requiere respuesta o de forma bidireccional cuando la información es enviada y requiere de respuesta. Dependiendo de las fases del prácticum la forma de comunicación y agentes implicados varía entre ellas. En las

[2] Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados (https://moodle.org/?lang=es).

[3] El Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA) es un servicio de la Universidad de Santiago de Compostela, dependiente de la Vicerrectoría de Organización Académica, que tiene como objetivo fundamental el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías en la educación (https://www.usc.gal/gl/servizos/ceta/index.html).

figuras 15, 16 y 17 se muestra la forma de comunicación de los agentes implicados antes, durante y después de la estadía en los centros educativos.

Figura 15

Forma de comunicación antes del periodo de estadía en los centros entre los agentes implicado en el prácticum

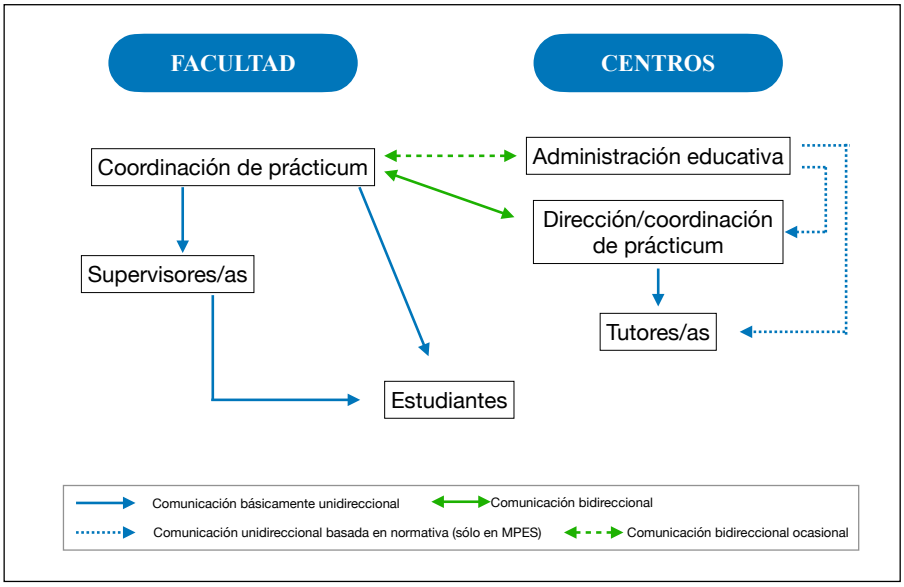
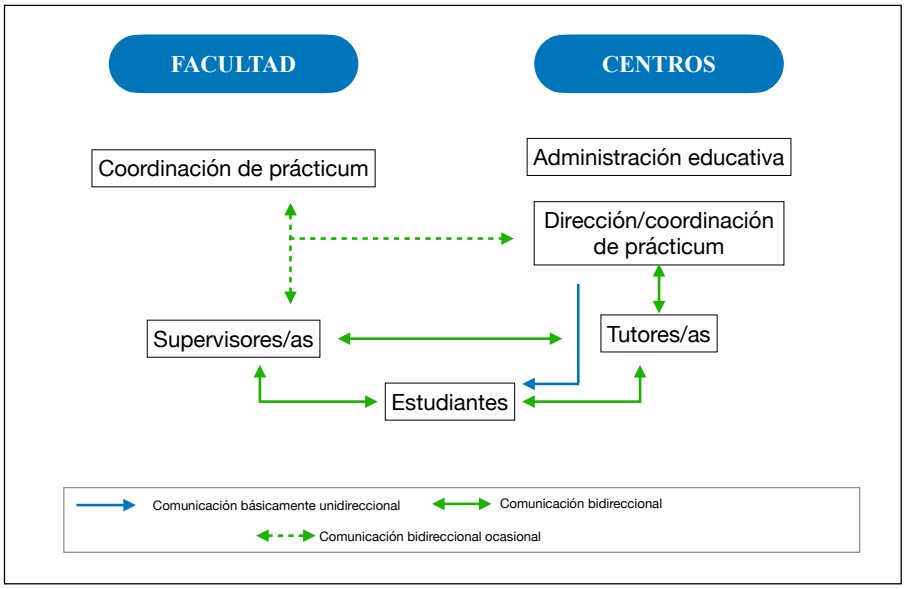


Figura 16

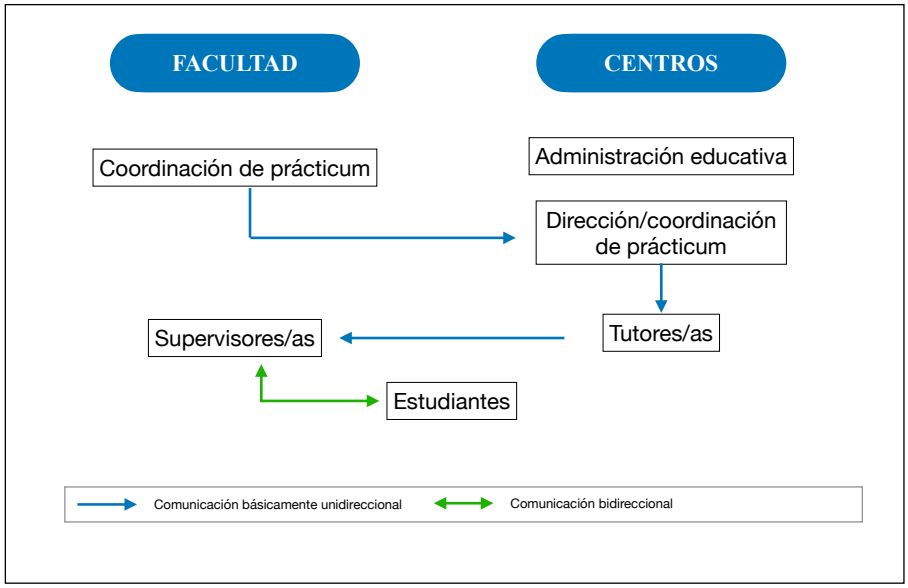
Forma de comunicación durante el periodo de estadía en los centros entre los agentes implicado en el prácticum



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 17

Forma de comunicación después del periodo de estadía en los centros entre los agentes implicado en el prácticum



Se puede observar que las comunicaciones de forma bidireccional se realizan mayoritariamente durante el desarrollo del prácticum en los centros de enseñanza. Hay que destacar que antes del periodo de prácticas, la única comunicación entre la universidad y los centros educativos se realiza a través de la coordinación y las direcciones o coordinaciones de los centros, no existiendo contacto entre los tutores/as (universidad y centro). Después del prácticum tampoco hay comunicación bidireccional entre los tutores/as. Ente periodo solamente se realizan contactos de forma unidireccional para envío de informes y certificaciones.

Por tanto, los únicos contactos que realizan los tutores/as (universidad y centros) son durante el periodo de estadía en los centros. No existe un modelo de contacto entre ellos, salvo las directrices sugeridas en las guías docentes y/o las indicaciones de las coordinaciones de prácticum. En los GMEI y GMEP, es obligatorio un primer contacto por parte del supervisor universitario hacia el tutor/a de centro, que se realiza a través de un correo electrónico a modo de presentación e información básica de la materia como, horas, tareas a desarrollar por el estudiante y aspectos organizativos del mismo. En el caso del MPES, es obligatorio mantener al menos dos contactos entre ambos tutores/as, sin especificar el medio para realizarlo.

USC DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Definición del problema

El periodo de prácticas comprende actualmente el 20% de los módulos formativos del currículo de los grados de maestro en educación infantil y primaria o del máster de profesorado en educación secundaria. Diferentes estudios han demostrado la necesidad de establecer el periodo de prácticas, como una primera experiencia pre-profesional aportando la ocasión de “aprender a enseñar” y de trasladar el conocimiento teórico a la práctica (Zabalza, 2009). El informe de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015) destaca la "experiencia real en el aula" como uno de los tres elementos clave de la formación inicial del docente, enfatizando la importancia de la "colocación en la escuela" al mismo nivel del "conocimiento académico de su materia" y de los "enfoques pedagógicos". En ocasiones se descuidan los procesos clave para promover el aprendizaje reflexivo de la profesión docente, tales como la colaboración, la interacción, el monitoreo y los procesos de asesoramiento. Según González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011) el periodo de prácticas escolares se considera “un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica” (p. 49). El prácticum, co-participativo por todos los agentes implicados, tiene un carácter estratégico en la formación de los futuros docentes creando un escenario favorable para promover la interacción entre teoría y práctica, ejercitar las competencias profesionales y experimentar propuestas de innovación educativa supervisadas por profesionales experimentados y analizadas por investigadores de la educación.

Dado el valor de este periodo pre-profesional, en el cual el alumnado experimenta una inmersión en la profesión docente, es importante que sea organizado, guiado, desarrollado y evaluado a través de todos los agentes que intervienen. En este sentido, la organización y desarrollo debe ser mejorada a través de tecnologías inteligentes conduciendo a un aprendizaje mejorado soportado con tecnología siendo el medio y la herramienta para acceder a los contenidos de aprendizaje, comunicación y colaboración, construcción y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

evaluación. Estos nuevos modelos tienen como finalidad desarrollar metodologías y soluciones de aprendizaje a través de dispositivos inteligentes (Zhu, Yu y Riezebos 2016).

Ante esta situación y algunos problemas expuestos anteriormente sobre la necesidad de mejorar los procesos de comunicación, coordinación y los procesos de aprendizaje reflexivo del estudiante en prácticas entre los agentes que intervienen en el prácticum se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el estado del prácticum en los planes de estudio de los grados de maestro en educación infantil y primaria y del máster de profesorado en educación secundaria?
- ¿Cómo está integrado y cuáles son las competencias del prácticum en el currículo formativo de las titulaciones?
- ¿Qué necesidades de comunicación, formativas y organizativas son necesarias para mejorar la colaboración entre los agentes implicados del prácticum?
- ¿Qué necesidades de comunicación, formativas y organizativas son necesarias para mejorar el seguimiento individualizado, aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del estudiante en prácticas?
- ¿Qué puede aportar la tecnología para mejorar el desarrollo formativo del periodo de prácticum?

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación Internacional Competitivo EKT - Educational Knowledge Transfer- (Alianza de Conocimiento nº de referencia 612414-EPP-1-2019-1-ES-EPPKA2-KA) cuya finalidad es desarrollar y experimentar metodologías educativas colaborativas para las prácticas a través de un marco tecnológico inteligente que tenga como objetivo impactar en un sistema más efectivo, escalable y sostenible que esté estrechamente ligado a los contextos profesionales. La presente investigación tiene la finalidad de conocer el funcionamiento y los procesos de colaboración de las/os tutoras/es (universidad y centros) y el alumnado de prácticas en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Santiago de Compostela) como base para el diseño y elaboración de un sistema integral e innovador. El análisis de esta investigación constituye uno de los pilares en los que se apoya el diseño de la versión inicial del sistema tecnológico inteligente para el prácticum del proyecto EKT que permite conectar ambos contextos educativos y ambos perfiles docentes y que está siendo objeto de pilotaje en cinco universidades europeas y países que forman parte del consorcio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de España, Irlanda, Portugal, Inglaterra y Austria (Fernández-Morante, et al., 2022a y 2022b; Leránoz-Iglesias, et al., 2023).

3.1.1. Objetivo general de la investigación

Para dar respuesta a las preguntas formuladas anteriormente se plantea el siguiente objetivo general:

- Conocer, desde el punto de vista de las/os tutoras/es universitarios/as y de escuela, como se están desarrollando los procesos de coordinación, seguimiento, aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado durante el prácticum y formular propuestas de mejora.

3.1.2. Objetivos específicos de la investigación

El objetivo general se desarrolla en los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo 1: Describir el prácticum en el currículo formativo y análisis de las materias para la aportación de las competencias profesionalizadoras.
- Objetivo 2: Analizar los procesos de coordinación y colaboración que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos.
- Objetivo 3: Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para impulsar las dinámicas de colaboración entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centros educativos.
- Objetivo 4: Analizar los procesos de seguimiento individualizado del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos.
- Objetivo 5: Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para favorecer el seguimiento individualizado y supervisión continua del estudiantado de prácticas.
- Objetivo 6: Analizar los procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Objetivo 7: Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo durante las practicas escolares del futuro profesorado.
- Objetivo 8: Identificar, definir y proponer los elementos clave que deben considerarse en el diseño de una metodología para el prácticum innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).

3.2. Metodología de la investigación

Los procesos de investigación requieren del establecimiento de una planificación sistemática ya que el hecho de realizarlo de esta forma permite a los investigadores buscar y recabar información fiable tanto sobre la problemática objeto de estudio como de los fenómenos sociales. Una de las características de las ciencias sociales es que los investigadores deben llevar a cabo un proceso de interpretación doble, por un lado, interpretación de la realidad que construyen los propios individuos y por el otro la comprensión de cómo se construyen socialmente las realidades que se investigan (Domínguez-Lloria y Pino Juste, 2018). Por este motivo se puede decir que en las ciencias sociales autores como Ruíz-Bolivar (2008) afirman que la subjetividad va a funcionar como germen del conocimiento dando énfasis a la interpretación y comprensión de las diferentes realidades.

En esta investigación se opta por la realización de un estudio descriptivo. Los estudios descriptivos pretenden recoger información o realizar mediciones de forma independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que refiere posibilitando predicciones o relaciones, aunque estas sean poco elaboradas (Hernández Sampieri et al., 2004).

Dankhe (1989) señala que los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades de un grupo, comunidad de personas o de cualquier fenómeno sometido a análisis. Es, por tanto, la descripción, análisis, registro e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos trabajando sobre realidades de hechos y sus características (Tamayo y Tamayo, 1994)

El procedimiento seguido para la elaboración de este estudio ha sido un procedimiento cuantitativo. Los métodos cuantitativos permiten al investigador aproximarse de forma numérica al objeto de la investigación de forma objetiva midiendo de forma controlada (Baxter, y Jack, 2008).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El enfoque cuantitativo utilizado en esta investigación tiene por objetivo recolectar y analizar datos para contestar a las preguntas de investigación. Se opta por el empleo del método de la encuesta como método descriptivo comúnmente empleado en las investigaciones educativas con la finalidad de la obtención de datos de un fin específico y concreto. La encuesta permite recopilar un gran número de datos pudiéndose realizar mediante el contacto directo y personal, utilizando el instrumento de la entrevista o bien de forma indirecta e impersonal empleando el instrumento de cuestionario. En el caso de esta investigación, el número elevado de participantes (tutores/as de universidad y centros educativos) y su dispersión geográfica hace que se opte por el empleo del instrumento de cuestionario como medio de recopilación de datos.

El cuestionario es un medio de obtención de datos homogéneos, siendo este instrumento, uno de los más empleados en las ciencias sociales. El cuestionario permite recoger información a partir de unas preguntas concretas realizando una valoración de las conclusiones a la población a partir de los resultados obtenidos en un grupo concreto de sujetos (Bisquerra, 2004). Como instrumento de recogida de datos estructurados, el cuestionario aporta ventajas importantes frente a otras herramientas, ya que tiene un mayor alcance obteniendo respuestas de un número elevado de sujetos anónimos para su posterior análisis, a través de técnicas estadísticas, que permiten establecer fiabilidad y validez (McMillan y Schumacher 2005; Meneses y Rodríguez 2011; Nieto Martín, 2010).

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación responde a la naturaleza del problema objeto de estudio y a los objetivos de la investigación y en este apartado se exponen las principales decisiones empleadas, así como el modelo que se ha llevado a cabo. En la investigación se opta por el uso de enfoque interpretativo empleando el tipo de estudio descriptivo de corte transversal. El enfoque interpretativo permite profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado y obtener conclusiones valiosas para la disciplina en cuestión. El diseño se corresponde con un estudio no experimental de metodología cuantitativa utilizando la herramienta del cuestionario cuya finalidad es la obtención de datos que, tras su posterior análisis, permite dar respuesta a los objetivos y preguntas de la investigación. Para el análisis de los datos obtenidos se utilizarán técnicas estadísticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además del análisis estadístico mencionado anteriormente, en esta investigación se utilizará una técnica de minería de datos llamada árboles de decisión. Los árboles de decisión son una herramienta poderosa para la toma de decisiones y la identificación de patrones en datos complejos. Según Witten, Frank y Hall (2016), los árboles de decisión son "un modelo de aprendizaje supervisado que se puede utilizar para la clasificación o regresión" (p. 207). En este estudio, se utilizarán árboles de decisión para analizar los datos recopilados a través del cuestionario. El objetivo es identificar patrones en las respuestas de los participantes que permitan dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación planteados. Los árboles de decisión son particularmente útiles cuando se trabaja con conjuntos de datos complejos y con muchas variables, ya que permiten identificar relaciones no lineales entre las variables y predecir valores en función de múltiples factores.

En conclusión, el uso de árboles de decisión en esta investigación es una herramienta adicional para el análisis de datos recopilados a través del cuestionario. Esta técnica de minería de datos permite identificar patrones y relaciones entre las variables que podrían ser difíciles de detectar mediante otras técnicas estadísticas. El uso de árboles de decisión junto con el análisis estadístico convencional permite obtener conclusiones más precisas y detalladas sobre el fenómeno estudiado.

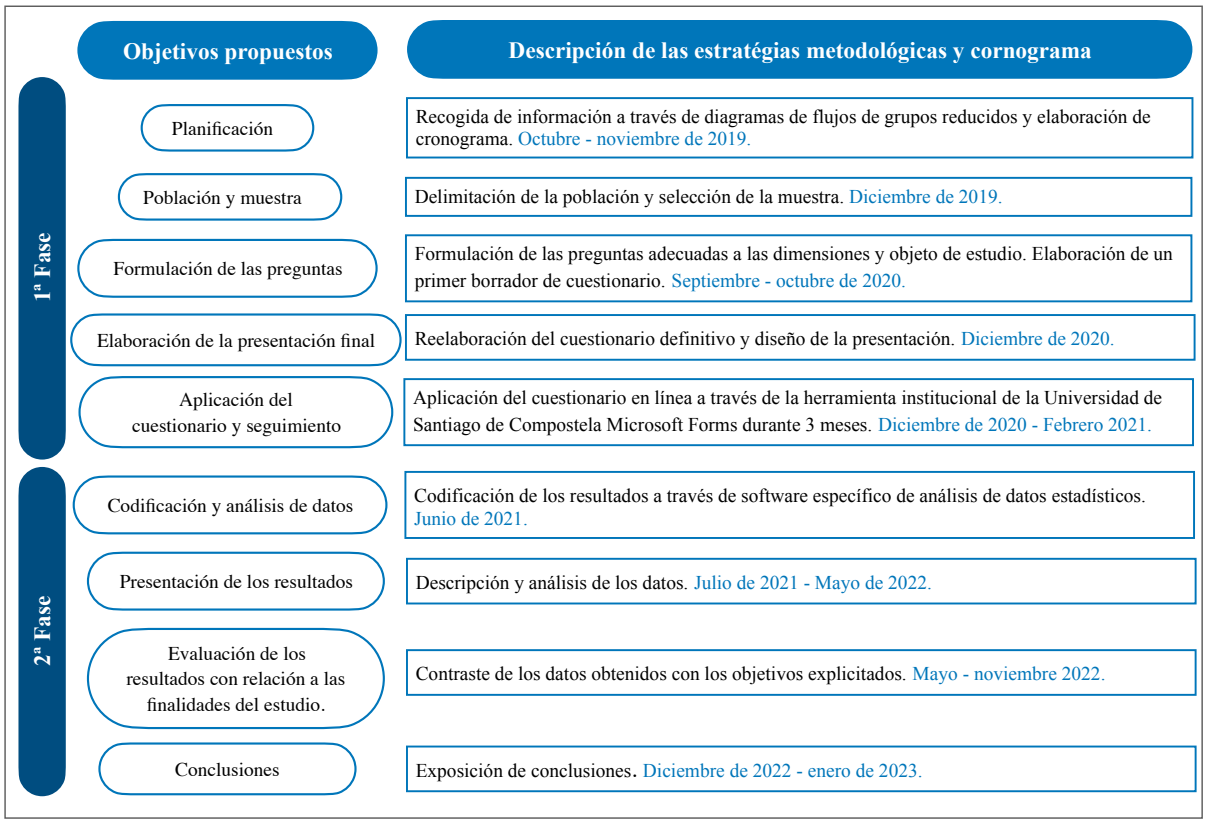
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.1. Fases y estrategias de desarrollo de la investigación

Tomando como referencia a Nieto Martín (2010) la investigación se planifica y se desarrolla en las siguientes fases:

Figura 18

Fases de la investigación



En la primera fase, se realiza una revisión bibliográfica del conocimiento científico relacionado con el problema de investigación y sobre estudios similares a través de búsquedas en bases de datos (Dialnet, Eric…) con la finalidad de obtener información de investigaciones semejantes que hayan empleado el instrumento de recogida de datos de cuestionario. A continuación, se organizan grupos de discusión con investigadoras/es en el ámbito de la educación y en prácticas pre-profesionales con el objetivo de realizar una descripción analítica sobre el prácticum, organización y su desarrollo. Para ello se establecen cuatro secciones de interrogantes:

1. Análisis de los planes de estudio de la formación inicial del profesorado y el peso y papel que tienen las prácticas en el currículo formativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Análisis de los programas y materiales de enseñanza existentes sobre las prácticas en las escuelas.
3. Análisis de la organización de las prácticas en las escuelas. Organización y participantes.
4. Aportes de la literatura científica sobre las prácticas en las escuelas (Practicum): Autores, investigaciones y publicaciones de referencia.

En estos grupos participan personas que representan a los de diferentes roles de agentes implicados en el prácticum, tanto a nivel organizativo (vicedecano/a - coordinación de prácticum), supervisores/as de universidad y tutores/as de centro. Casi en paralelo se estudia la población y muestra representativa válida para el estudio. A continuación, teniendo en cuenta una parada en el estudio sufrida a causa de la pandemia del COVID-19, se elabora la versión inicial del cuestionario. Se realiza la correspondiente validación de expertos y con este proceso se llega al diseño final que se traslada a formato digital para su posterior implementación. Se aplica el instrumento a la muestra seleccionada entre diciembre de 2020 y febrero de 2021.

En la segunda fase, se codifican los datos obtenidos para su posterior análisis y presentación de los resultados. Para finalizar, se contrasta los resultados con los objetivos de la investigación para elaborar las conclusiones de la investigación.

3.3.2. Selección y descripción de la muestra

El grupo de interés se corresponde con el perfil docente que interviene en la supervisión y tutorización del alumnado en prácticas de las titulaciones del grado de maestro/a en educación infantil (GMEI), del grado de maestro/a en educación primaria (GMEP) y del máster de profesorado en educación secundaria (MPES) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Para ello, se realiza un muestreo intencional de aquellas/os docentes, supervisoras/os de la universidad y las/os tutoras/es de los centros educativos, que han tutorizado prácticum en los dos últimos años. Por tanto, el cálculo de la población total del estudio se obtiene a través de las bases de datos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC de profesorado supervisor/a y tutor/a que ha participado en los prácticums durante los cursos académicos 2019/20 y 2020/21. Con este dato, se establece una población de 579 sujetos, 506 tutores/as de centros educativos y 73 supervisores/as de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

universidad. Finalmente, de esta población se obtiene, mediante procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia, una muestra real de 202 cuestionarios respondidos (Tabla 23). Para el cálculo de error del muestro se emplea una de las herramientas [4] on-line disponibles en internet.

Tabla 23

Población y muestra del estudio

	Población	Muestra	Nivel de confianza	Margen de error
Tutores/as de centro	506	157	95%	6,50%
Supervisores/as de universidad	73	45	95%	9,11%
Total	**579**	**202**	**95%**	**5,57%**

Como se puede observar, en el estudio participan el 61,64% de las/os supervisoras/es de universidad frente al 31,02% de las/os tutoras/es de centro. Aun siendo una diferencia considerable hay que tener en cuenta que al tratarse de dos poblaciones de tamaño diferente el resultado de la muestra representativa se invierte, siendo la muestra de las/os tutoras/es de centro la que tiene un margen de error menor que la muestra de las/os supervisoras/es de universidad.

En este estudio se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% asumiendo un margen de error del 5,57%.

3.3.3. Instrumentos de la investigación: el cuestionario

La obtención de datos, sobre las necesidades de formación específica del prácticum, se realiza a través de un cuestionario en línea aportando datos cuantitativos de los agentes que intervienen en el periodo de prácticum. Dichos agentes son, por un lado, los/as tutores/as de prácticum de los centros de educación infantil, primaria y secundaria y por el otro las/os supervisoras/es universitarios. Tanto las/os tutoras/es de centro como los supervisores/a universitarios, participan en los programas de prácticum de las titulaciones de GMEI, GMEI y MPES de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

3.3.3.1. Descripción del instrumento

El cuestionario consta de 62 ítems divididos en cinco secciones. Tal y como señala Nieto Martín (2010) y Latorre Beltrán (2003), dependiendo de la funcionalidad de las preguntas, la

[4] Software para encuestas QuestionPro: https://www.questionpro.com/es/calculadora-de-margen-de-error.html

modalidad de respuesta y del tipo de dato obtenido en las mismas, las preguntas se clasifican en dos apartados:

- Según su funcionalidad: preguntas de identificación, de batería y filtro.
- Según el modo de respuesta: preguntas abiertas, preguntas cerradas de escala Likert (excluyente) y preguntas categorizadas nominales (excluyentes y múltiples).

En unas preguntas de identificación se ha empleado el tipo de pregunta nominal con respuesta excluyente (ítems 4, 5, 8 y 9) para obtener información concreta a partir de varias opciones propuestas. Aunque la respuesta es excluyente (una única opción posible) y se ha tratado de incluir todas opciones posibles, en algunos casos también se añade el campo de "otros" con texto abierto por si hubiese alguna excepcionalidad. Un ejemplo es la pregunta sobre la especialización (ítems 8 y 9).

En las otras preguntas de identificación, se ha empleado el tipo de pregunta nominal de respuesta múltiple (ítems, 1 y 10). En este caso, las opciones de respuesta pueden ser una o más de una, añadiendo el campo de "otros" con texto abierto por si hubiese alguna excepcionalidad. Un ejemplo es la pregunta sobre el nivel/es educativos en los que trabaja (ítem 1).

Por último, en el resto de las preguntas de identificación, se ha empleado el tipo de pregunta abierta de respuesta corta (ítems 2, 3, 7 y 11). Aun tratándose de campos abiertos, algunas de ellas pueden considerarse "semicerradas" puesto que el sujeto solo tiene la posibilidad de introducir texto numérico. Un ejemplo es la pregunta sobre años de experiencia docente (ítem 2).

En las preguntas de filtro se ha empleado el tipo de pregunta nominal con respuesta excluyente (ítems 6 y 29). En este caso el sujeto debe indicar su perfil ramificándose el cuestionario con preguntas exclusivas a cada uno de ellos.

En cuanto a las preguntas de batería, en un número elevado de ellas, se ha empleado el tipo de pregunta nominal de respuesta múltiple (ítems 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 54 y 56). Las opciones de respuesta pueden ser una o más de una, añadiendo en algunas preguntas el campo de "otros" con texto abierto por si hubiese alguna alternativa que no esté reflejada en las opciones que se formulan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En otras preguntas de batería se ha empleado el tipo de pregunta nominal de respuesta excluyente (ítems 36, 38, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55 y 57). La mayoría de ellas son preguntas dicotómicas, como, por ejemplo, la pregunta (ítem 53) que indica si el futuro docente elabora un portafolio de prácticas (Si/No). El resto son preguntas con más de dos opciones excluyentes para obtener una información concreta. Un ejemplo de este tipo es la pregunta (ítem 38) sobre quien define el formato y la estructura de la memoria de prácticas, donde se plantean tres opciones de respuesta.

En algunas preguntas de batería se ha empleado la escala tipo Likert (ítems 12, 14, 16). En este caso, a partir de la formulación de una pregunta global el sujeto valora de 1 (nada) a 5 (mucho) una serie de sub-ítems siendo la puntuación escogida excluyente (una única opción posible). Un ejemplo es la pregunta sobre las actividades y procedimientos colaborativos, donde se incluyen 20 sub-ítems para valorar el grado de pertinencia en el proceso de formación del futuro docente (ítem 12).

Por último, en algunas preguntas de batería se ha empleado el tipo de pregunta abierta de respuesta corta o larga (ítems 13, 15, 17, 26, 27, 41, 44, 45, 46, 50, 58, 59, 60, 61, 62).

En la siguiente figura 18 se muestra la estructura del cuestionario ordenado por dimensiones teniendo y en cuenta la tipología de las preguntas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 19

Estructura del cuestionario por secciones, tipología de las preguntas y perfil docente.

Tipología de las preguntas	Preguntas para supervisores/as de universidad (SU) y tutores/as de centros (TC)		
	Común para SU y TC	Sólo para SU	Sólo para TC
Sección 1: datos descriptivos			
Preguntas de identificación	1, 2, 3, 4, 5, 10, 11	9	8
Preguntas de filtro (perfil)	6		
Preguntas abiertas de descripción específica (otros perfiles, no opera en españa)		7	
Sección 2: Coordinación entre las/os supervisoras/es de la universidad y las/os tutoras/es de centros			
Preguntas de batería con clasificación escala tipo Likert	12, 14, 16		
Preguntas de batería de tipo abierta con descripción específica	13, 15, 17, 26, 27		
Preguntas de batería categorizadas nominales	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25		
Sección 3: Seguimiento individualizado y atención continua de los estudiantes en prácticas			
Preguntas de batería de tipo abierta con descripción específica	41, 44, 45, 46		
Preguntas de batería categorizadas nominales	28, 37, 39	33, 34, 35	30, 31, 32
Preguntas de filtro	29		
Preguntas de batería categorizadas nominales	36, 38, 40, 42, 43		
Sección 4: Proceso de aprendizaje reflexivo de los estudiantes en prácticas			
Preguntas de batería categorizadas nominales	47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 57		
Preguntas de batería de tipo abierta con descripción específica	50, 58, 59		
Preguntas de batería categorizadas nominales	54, 56		
Sección 5: Parte final			
Preguntas de batería de tipo abierta con descripción específica	60, 61, 62		

Con la finalidad de analizar el problema de la investigación partiendo de los objetivos formulados anteriormente, el cuestionario se proyecta sobre en tres dimensiones que a su vez se subdividen en subdimensiones con la finalidad de especificar con más detalle cada apartado. las siguientes La se estructura es la siguiente:

- Dimensión 0: Datos descriptivos
- Dimensión 1: Coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro en las prácticas escolares.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

    - Subdimensión 1: Colaboración entre el/la supervisor/a universitario y el/la tutor/a de centro sobre procedimientos y actividades vinculadas con el desarrollo de la formación del futuro docente.
    - Subdimensión 2: Medios y formas de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centros) de prácticum.
    - Subdimensión 3: Procedimientos curriculares del programa, guía, memoria de prácticas y vinculación con la innovación educativa.
    - Subdimensión 4: Propuestas para la mejora de coordinación entre las/os tutoras/es de prácticas.
- Dimensión 2: Seguimiento individualizado y atención continua de los estudiantes de prácticas.
    - Subdimensión 5: Interacción del alumnado en prácticas con las/os tutoras/es.
    - Subdimensión 6: Propuestas para la mejora del seguimiento individualizado del alumnado en prácticas.
- Dimensión 3: Proceso de aprendizaje reflexivo de los estudiantes en prácticas.
    - Subdimensión 7: Estrategias y recursos para potenciar el aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas.
    - Subdimensión 8: Propuestas para la mejora del aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado en prácticas.
- Sección final: Aportaciones finales mediante respuesta abierta.

Por tanto, como se ha mencionado, en la siguiente tabla se muestra la relación de los objetivos de la investigación con las dimensiones y subdimensiones del cuestionario.

Tabla 24

Relación de los objetivos de la investigación con las dimensiones y subdimensiones del cuestionario

Objetivos de la investigación	Dimensiones	Subdimensiones
OBJ. 1: Describir el prácticum en el currículo formativo y análisis de las materias para la aportación de las competencias profesionalizadoras.		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

OBJ. 2: Analizar los procesos de coordinación y colaboración que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos.	DIMENSIÓN 1: Coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro en las prácticas escolares.	Subd. 1: Colaboración entre el/la supervisor/a universitario y el/la tutor/a de centro sobre procedimientos y actividades vinculadas con el desarrollo de la formación del futuro docente. Subd. 2: Medios y formas de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centros) de prácticum. Subd. 3: Procedimientos curriculares del programa, guía, memoria de prácticas y vinculación con la innovación educativa.
OBJ. 3: Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para impulsar las dinámicas de colaboración entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centros educativos.		Subd. 4: Propuestas para la mejora de coordinación entre las/os tutoras/es de prácticas
OBJ. 4: Analizar los procesos de seguimiento individualizado del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos.	DIMENSIÓN 2: Seguimiento individualizado y atención continua de los estudiantes de prácticas.	Subd. 5: Interacción del alumnado en prácticas con las/os tutoras/es.
OBJ. 5: Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para favorecer el seguimiento individualizado y supervisión continua del estudiantado de prácticas.		Subd. 6: Propuestas para la mejora del seguimiento individualizado del alumnado en prácticas.
OBJ. 6: Analizar los procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos.	DIMENSIÓN. 3: Proceso de aprendizaje reflexivo del alumnado en prácticas.	Subd. 7: Estrategias y recursos para potenciar el aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas.
OBJ. 7: Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo durante las practicas escolares del futuro profesorado. OBJ. 8: Identificar, definir y proponer los elementos clave que deben considerarse en el diseño de una metodología para el prácticum innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).		Subd. 8: Propuestas para la mejora del aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado en prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.3.2. Creación de condiciones para la validación

La validación del cuestionario se realizó a través de la técnica de juicio de expertos. En ella participaron personas de diversas nacionalidades expertos en metodología de investigación relacionada con la formación inicial de la profesión docente y fueron dos personas de cada uno de los países que participan en el proyecto EKT, España, Irlanda, Portugal, Inglaterra y Austria. Las aportaciones de los jueces dieron lugar a correcciones en el cuestionario, como por ejemplo reordenación de algunas preguntas, enunciados o incremento de algunas opciones en las preguntas de respuesta múltiple. La corrección de dicho cuestionario permite una versión más perfeccionada, concluyendo dicho proceso de validación con la redacción de la versión definitiva que se adjunta como anexo 2 al final de este trabajo.

3.3.3.3. Coeficiente de consistencia interna

La fiabilidad o consistencia interna del cuestionario se midió a través del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach. El coeficiente Alfa de Cronbach es un indicador de la consistencia interna del instrumento de medición de la validación, ya que se calcula a partir de la covarianza entre los elementos analizados. El Alfa de Cronbach se suele utilizar para el desarrollo de escalas destinadas a medir actitudes y otros constructos afectivos (Taber, 2018), empleándose cuando se dispone de escalas de más de dos ítems (Bisquerra, 1987). Por ello, esta prueba estadística, se aplica a las preguntas 12, 14 y 16, correspondientes a las preguntas de escala tipo Likert con 20 subcategorías en cada una de ellas.

Para conocer los índices de fiabilidad del cuestionario se calcula el alfa de Cronbach con resultado **alfa de Cronbach de 0,970,** lo que indica unos elevados niveles del instrumento. Se complementa este índice con la estimación individualizada en cada una de las preguntas (12,14 y 16) que nos permitirá conocer en qué medida algunos de sus ítems influyen en el coeficiente y qué efecto podría tener en la fiabilidad del instrumento.

En la siguiente tabla se muestra el coeficiente alfa de Cronbach desglosado para los 20 ítems con muy escasa diferencia al global ($\alpha = 0.945$) optando por no eliminar ningún ítem para la corrección.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 25

Análisis estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach de la pregunta12

Ítems	Correlación del elemento con otros	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	0.688	0.942
2	0.692	0.942
3	0.722	0.941
4	0.742	0.941
5	0.766	0.940
6	0.655	0.942
7	0.703	0.941
8	0.723	0.941
9	0.638	0.942
10	0.646	0.942
11	0.720	0.941
12	0.665	0.942
13	0.714	0.941
14	0.476	0.945
15	0.599	0.943
16	0.634	0.943
17	0.593	0.943
18	0.706	0.941
19	0.513	0.944
20	0.656	0.942

De igual forma, se realiza la estimación de la fiabilidad de la escala con el objetivo de comprobar la consistencia interna de la pregunta 14, obteniendo una alta fiabilidad con resultado alfa de 0,973. En la siguiente tabla se muestra el coeficiente alfa de Cronbach desglosado para los 20 ítems con muy escasa diferencia al global (α = 0.973) optando por no eliminar ningún ítem para la corrección.

Tabla 26

Análisis estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach de la pregunta14

Ítems	Correlación del elemento con otros	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	0.702	0,972
2	0.771	0,972
3	0.785	0,971
4	0.823	0,971
5	0.797	0,971
6	0.778	0,972
7	0.848	0,971
8	0.842	0,971
9	0.824	0,971
10	0.825	0,971
11	0.847	0,971
12	0.781	0,971

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

13	0.796	0,971
14	0.715	0,972
15	0.782	0,971
16	0.769	0,972
17	0.784	0,971
18	0.805	0,971
19	0.764	0,972
20	0.777	0,972

Por último, se realiza la misma estimación de la fiabilidad de la escala con el objetivo de comprobar la consistencia interna de la pregunta 16, obteniendo una alta fiabilidad con resultado alfa de 0,973. En la siguiente tabla se muestra el coeficiente alfa de Cronbach desglosado para los 20 ítems con muy escasa diferencia al global (α = 0.973) optando por no eliminar ningún ítem para la corrección.

Tabla 27

Análisis estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach de la pregunta16

Ítems	Correlación del elemento con otros	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	0.718	0,973
2	0.708	0,973
3	0.735	0,972
4	0.834	0,971
5	0.820	0,972
6	0.775	0,972
7	0.806	0,972
8	0.823	0,972
9	0.805	0,972
10	0.748	0,972
11	0.833	0,971
12	0.799	0,972
13	0.821	0,972
14	0.780	0,972
15	0.836	0,971
16	0.841	0,971
17	0.855	0,971
18	0.834	0,971
19	0.726	0,972
20	0.801	0,972

3.3.4. Recogida de datos

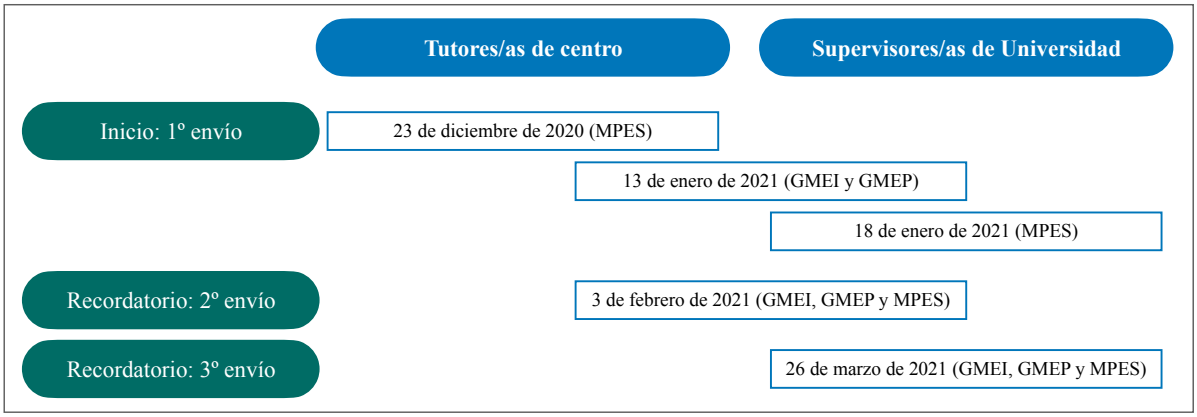
Teniendo en cuenta la política de datos de la Universidad de Santiago de Compostela y el soporte de seguridad que ofrece dicha institución para los datos en este tipo de investigaciones, el diseño e implementación del cuestionario se realiza a través de programa informático *Forms de Microsoft* bajo licencia de software de dicha universidad. El programa

permite la elaboración de encuestas y cuestionarios con publicación en línea de respuesta a tiempo real por parte de los usuarios. El cuestionario se elabora en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma de Galicia (gallego y castellano) ofreciendo al sujeto la elección de respuesta en una u otra. La parte introductoria del cuestionario comienza con la descripción/resumen del proyecto de investigación acompañado de los logotipos institucionales que participan en el mismo. A continuación, se expone el enfoque y los objetivos del cuestionario indicando las partes de las que consta, para terminar con las referencias sobre la protección de datos. El cuerpo del cuestionario consta de 62 preguntas divididas en las cuatro secciones que corresponden con las dimensiones del estudio.

La invitación a participar en el cuestionario se envía a través de un mensaje de correo electrónico de una cuenta institucional de la Universidad de Santiago de Compostela (en el idioma gallego), indicando en el cuerpo de este, información sobre proyecto, instrucciones de cumplimentación y los enlaces para acceder al cuestionario en línea en cualquiera de los dos idiomas (Anexo 3, ejemplo de uno de los siete mensajes enviados). Previa solicitud de informe al Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela, la invitación a participar en el cuestionario comienza el 23 de diciembre del 2020 siguiendo el siguiente cronograma:

Figura 20

Cronograma de envío del cuestionario



Después de un tiempo prudente, el cuestionario se cierra el día 14 de junio de 2021.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.5. Análisis de los datos

Como se ha mencionado anteriormente, se obtienen un total de 202 respuestas, 109 respuestas del cuestionario en versión gallego y 93 respuestas del cuestionario en versión castellano. Los datos de ambos cuestionarios se fusionan en formato del programa informático *Excel* de Microsoft, estableciendo un formato de codificación numérica que permite la misma identificación de las respuestas de ambos idiomas. La elaboración de la matriz del cuestionario y su posterior análisis se realiza a través del programa informático *SPSS Statistics* (versión 27) de IBM, bajo la licencia de software de la Universidad de Santiago de Compostela, y de los programas informáticos *BlueSky Statistics* (versión 10.0.0.) y *Jamovi* (versión 2.3.3.0), ambos con licencia libre. Para confeccionar la matriz se adapta el formato de las variables atendiendo al título, tipo de datos etiqueta y valores. Las preguntas categorizadas múltiples se recodifican en tantas variables como opciones dispongan las mismas que permita un análisis conjunto de la pregunta.

Las variables se definen a partir de su función e interés en el estudio. Las variables dependientes, o explicativas, se organizan en función de importancia como:

- Variable dependiente principal. Se corresponde con la variable cualitativa dicotómica del perfil del tutor/a, de universidad y centro educativo. Su finalidad es encontrar las diferencias y semejanzas de ambos sobre las percepciones a través del análisis de las variables independientes. Para este estudio es un aspecto relevante y por ello se analizan y se exponen el resultado de todos los estadísticos, aún que no tengan significación o no tengan consistencia del resultado obtenido. Asimismo, desagregando el perfil del tutor/a de centro, en tutores/as de enseñanzas iniciales (educación infantil y primaria) y enseñanzas medias (educación secundaria, bachillerato, formación profesional y otros) se considera variable dependiente principal con el objetivo de encontrar diferencias y/o semejanzas entre ellos. Al igual que la anterior se trata de una variable cualitativa dicotómica.
- Variables dependientes secundarias: Se corresponden con aquellas variables continuas como de edad, experiencia docente y experiencia como tutor/a de prácticas. Asimismo, también se corresponde con este grupo la variable cualitativa dicotómica de género. El análisis de estas variables se realiza de dos modos, una primera, empleando cada variable

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de forma individual sobre las variables independientes en la cual se expone el resultado cuando se determinen correlaciones significativas que pueden aportar sentido a el estudio. Un segundo modo es a través del análisis de la técnica de árbol de decisión, en el cual todas las variables dependientes se agrupan en relación con una variable independiente. Como se explicará más adelante, en este caso el sentido de variabilidad se invierte, siendo las variables dependientes independientes y viceversa.

Como variables independientes se toman aquellas variables explicativas conceptuales que sean capaces de explicar fenómenos o causas, respecto de las variables dependientes. En este estudio, las variables independientes se corresponden con todas aquellas conceptuales sobre las que los tutores/as reflejan su conocimiento, opción o percepción.

Para la realización del análisis de las preguntas abiertas, en las que los docentes aportan su opinión, se agrupan las respuestas en categorías para facilitar su interpretación. Hay que indicar, que para este análisis no se emplea ningún programa informático.

Para el análisis estadístico de los datos se emplean análisis de frecuencias con la finalidad de mostrar medias y porcentajes. Como estadísticos descriptivos se utilizan las medias de tendencia central y medias de dispersión. Como análisis de variables se opta por el estadístico Chi Cuadrado de Pearson, como prueba no paramétrica para determinar si dos o más clasificaciones de las muestras son independientes o no, es decir, si la discrepancia en sus medidas son productor del azar o no (Zibran, 2007). También se opta por el uso de estadísticos de contraste paramétricos de diferencia de medias “t” de Student para muestras apareadas, con la finalidad de comparar las diferencias y significación entre las medias de dos grupos. Por último, también se emplea, como análisis exploratorio la técnica de árboles de decisión. La finalidad de esta técnica es encontrar predicciones de una variable dependiente sobre un conjunto de variables independientes, identificando relaciones entre dichas variables en subgrupos específicos, de forma binaria con el método CHAID o de forma múltiple con el método CART (Berlanga Silvente et al., 2013; Lizasoain y Joaristi, 2003). En esta investigación, se opta el empleo de esta técnica para buscar características específicas de perfiles sobre los análisis más significativos realizados de las subdimensiones del estudio. Para ello es imprescindible invertir la característica o aspecto observable, siendo en este caso el perfil docente, la edad, la experiencia docente y la experiencia como tutor/a de prácticas, todas

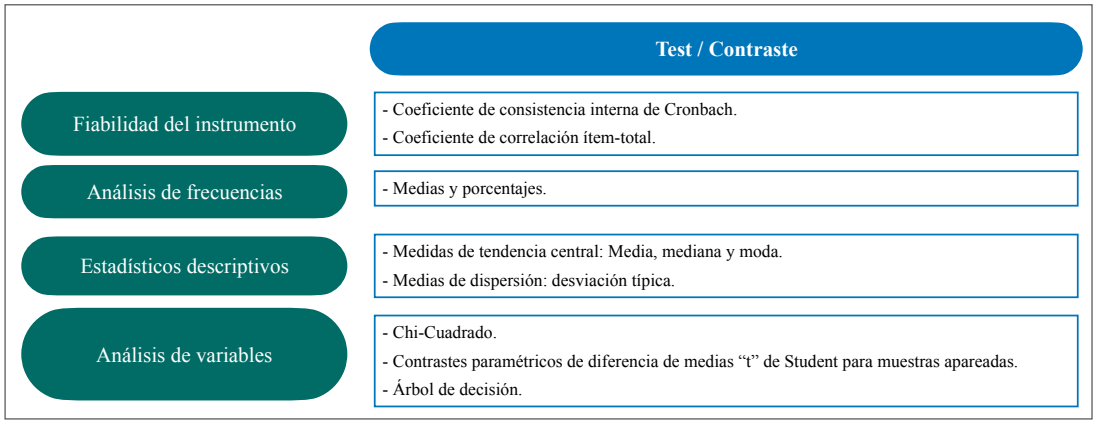
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ellas, a considerarse factores o elementos como variables independientes. Por el contrario, la variable sobre la que se explica el fenómeno son las variables dependientes conceptuales. Por tanto, en este caso, la variable dependiente no explica el comportamiento, sino la relación significativa que existe entre las variables independientes sobre ese concepto en concreto.

Por último, hay que señalar que para todos los análisis estadísticos se utiliza el nivel de significación de $P<0,05$. A continuación, en la siguiente figura, se muestra el resumen de los estadísticos y contrastes empleados en la investigación.

Figura 21

Estadísticos descriptivos y contrastes utilizados en la investigación



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados del estudio estructurado a partir de los objetivos de la investigación. En primer lugar, se presentan los resultados derivados del capítulo 2, que se corresponde con del primer objetivo de la investigación, con la finalidad de contextualizar el tanto el marco curricular y, específicamente, las materias de prácticum, su organización y desarrollo. A continuación, se exponen los resultados a partir de los datos obtenidos en el cuestionario, comenzando por la muestra de datos de los participantes en el estudio. La organización a partir de este apartado se estructura atendiendo a los objetivos de la investigación 2, 3, 4, 5, 6 y 7. A su vez, cada uno de ellos se aborda desde las subdimensiones del estudio relacionadas a partir de las preguntas e ítems del cuestionario. Al finalizar el análisis de cada objetivo se expone el resumen de sus hallazgos. Para finalizar este capítulo se exponen los resultados correspondientes a la sección final del cuestionario y un apartado sobre los resultados extraídos a través de los árboles de decisión.

Con motivo de una correcta visualización e identificación en los resultados, la denominación del/la tutor/a de universidad se expone como supervisor/a de universidad y la denominación de tutor/a de centro, como tutor/a de centro. Cuando se refieren a ambos, en algunos casos se expone en plural como tutores/as o tutor/a y entre paréntesis, de universidad y centro.

4.1. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 1 del estudio: "Describir el prácticum en el currículo formativo y análisis de las materias para la aportación de las competencias profesionalizadoras"

En la actualidad, el prácticum de las titulaciones objeto de estudio, presentan una homogeneidad respecto a la planificación de las enseñanzas en el currículo. Tanto el prácticum de los grados de magisterio como el del máster de profesorado en educación secundaria tienen un peso semejante de créditos dentro del currículo formativo de los títulos, siendo el 17,5% y el 20% respectivamente. En ambos casos, la distribución del prácticum se realiza a través de dos materias con una distribución de créditos semejantes, siendo en el caso de los grados de magisterio el Prácticum I (42,9% de la totalidad del prácticum) y el Prácticum II (59,1% de la totalidad del prácticum) y en el caso del máster de profesorado en educación secundaria el Prácticum 1 (33,3% de la totalidad del prácticum) y el Prácticum 2 (66,6% de la

USC DE COMPOSTELA

totalidad del prácticum). La pequeña diferencia de peso de créditos entre las titulaciones de grado y máster (2,5%), se debe a la adaptación de las materias del prácticum por semestres con el resto de las materias del currículo formativo.

Las materias de prácticum se ubican en dos momentos temporales, uno al finalizar el módulo de formación básico o genérico (prácticum I) y otro al concluir con el módulo didáctico disciplinar o específico (prácticum II), coincidiendo con la realización en simultáneo del trabajo fin de grado o máster. Esta casuística, en el caso de las titulaciones de magisterio, es debida a la actualización e implantación a partir del año 2015 de la segunda edición del título.

Las competencias y objetivos que el estudiantado debe adquirir y alcanzar en las materias de prácticum, también tiene una similitud entre las titulaciones de GMEI y GMEP que, aunque presentan algunas diferencias con la titulación de MPES, comparten la finalidad de diferenciar claramente ambos periodos. El primero, está más enfocado a la toma de contacto y conocimiento del contexto escolar, cuya herramienta principal de trabajo del estudiante está basada en la observación, y un segundo período que está más orientado a la intervención y a la participación en el aula. Además de las competencias de las materias formativas del currículo, el estudiantado debe adquirir unas competencias específicas en las materias de prácticum. Dichas competencias versan sobre el conocimiento del contexto educativo, planificación, gestión e intervención de la práctica docente, la relación entre teoría y práctica, análisis e identificación y propuestas de mejora de cara a la innovación educativa y los procesos de reflexión de la práctica docente.

Sin embargo, la homogeneidad de la planificación de las enseñanzas en los títulos se diluye en algunos aspectos organizativos, estructurales y de desarrollo de las materias de prácticum. A continuación, se expone los hallazgos principales sobre aspectos organizativos del prácticum por apartados de interés:

Participación de centros y/o tutores/as:

- La participación de las/os tutoras/os de universidad se gestiona desde las áreas de conocimiento de los departamentos, sin ningún tipo de criterio previo, a través de la carga lectiva establecida en la planificación académica anual de la universidad. El reconocimiento es de 2 horas por estudiante (GMEI y GMEP) y/o 1 hora por estudiante (MPES)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- En las titulaciones de magisterio, la participación las/os de tutoras/os de los centros educativos es de forma voluntaria y se solicita desde los propios centros educativos, mientras que en la titulación de MPES, el proceso está normatizado por la administración educativa siendo el/la propio tutor/a quien solicita participar como tutor/a de prácticas. El reconocimiento se realiza a través de un certificado expedido por la Facultad de Ciencias de la Educación. Además, solo en el caso de MPES, se reconoce a través de una pequeña remuneración económica.

Selección de centros y/o tutores/as:

- El estudiante escoge el centro donde quiere realizar su estancia. En la titulación de MPES la estancia de ambas materias prácticum se realiza en el mismo centro, mientras que en las titulaciones de magisterio el alumnado puede realizarla en centros diferentes.
- El estudiante, en el caso de MPES, conoce al tutor/a de centro antes de su incorporación al periodo de estancia, mientras que en los grados de magisterio no conoce a su tutor/a hasta su incorporación.

Organización del prácticum:

- La organización y gestión del prácticum se realiza desde la Facultad de Ciencias de la Educación a través del vicedecano/a y coordinación de prácticum (GMEI y GMEP) y/o a través de la coordinación del máster (MPES).
- Las fases de desarrollo del prácticum giran en torno a la estancia en los centros, antes (fase de organización y preparación), durante (fase de seguimiento y reflexión) y después (fase de evaluación y finalización).

Contacto entre las/os tutoras/es:

- No hay establecida ninguna jornada de formación o información para los/as tutores/as de los centros educativos.
- En el caso de MPES, la guía de prácticum especifica que, al menos ambos tutores/as (universidad y centro) deben tener dos contactos obligatorios. En el caso de GMEI y GMEP es el tutor/a de universidad quien debe contactar con las tutoras/es de los centros educativos, una vez que el/la estudiante se incorpora al centro facilitándole el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

contacto. En ningún caso se estable procedimientos de vista a los centros de prácticas por parte de las/os tutoras/es de universidad.

Tareas y evaluación del estudiantado en prácticas:

- Las tareas y actividades que el estudiante debe realizar son semejantes en los tres títulos, reflejándolas al finalizar en el informe final (memoria).
- La evaluación se realiza de forma unilateral entre ambos tutores/as (universidad y centro), siendo por parte del tutor/a de centro, una evaluación sobre el desarrollo de estancia del estudiantado en el contexto escolar a través de un informe en formato cuantitativo. Por parte del tutor/a de universidad se realiza una evaluación a través de la corrección de la memoria de prácticas.
- En el caso del MPES la ponderación de la calificación del estudiante por parte de ambos tutores/as es idéntica. En el caso de las titulaciones de GMEI y GMEP es un poco mayor por parte del tutor/a de centro ya que, a parte también se evalúa la reflexión conjunta del estudiantado a través de tres reuniones obligatorias durante la estancia en los centros.

4.2. Descripción de los participantes del estudio

Teniendo en cuenta la dualidad del perfil de profesorado consultado, cabe en primera instancia señalar que el 77,7% corresponde a tutores/as de centros educativos y un 22,3% a supervisores/as de universidad. La diferencia de participantes se debe a que hay un mayor número de tutores/as de centro que supervisores/as de universidad que participan en la tutorización de las prácticas. En el caso de las/os supervisoras/es de universidad, generalmente un docente supervisa prácticum a un número elevado de alumnado y en diferentes niveles educativos. Por el contrario, en los centros educativos, generalmente existe una limitación en el número de alumnado por tutor/a en simultáneo. Esto es debido a la propia normativa o directamente derivada que esta actividad se realiza de forma “voluntaria” sin apenas reconocimiento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 28

Análisis de frecuencias sobre perfil del profesorado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Supervisor/a de Universidad	45	22,3	22,3	22,3
Tutor/a de Centro	157	77,7	77,7	100,0
Total	202	100,0	100,0	

En cuanto al género se observa una diferencia mayoritaria en el género femenino con un total del 66,2% frente al 33,8% del género masculino. Hay que indicar que la diferencia es coherente entendiendo que la trayectoria habitual de los estudios de magisterio y la profesión docente está, tradicionalmente, altamente feminizada en los centros de educación.

Tabla 29

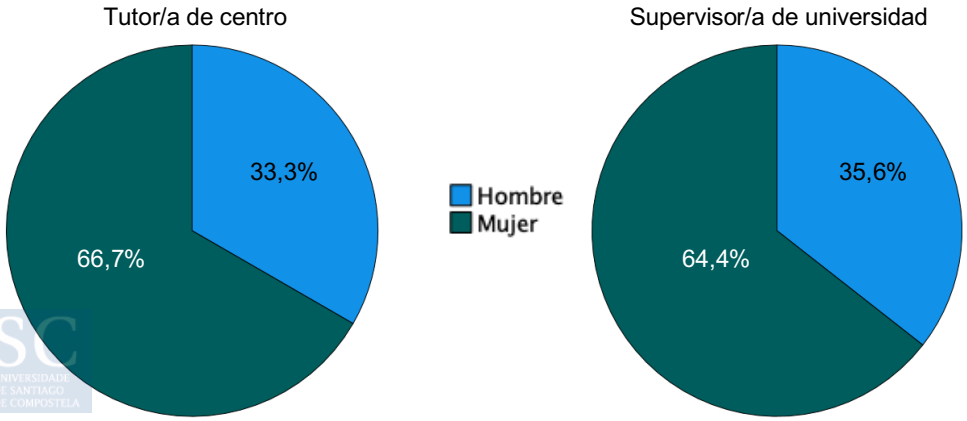
Análisis de frecuencias sobre el género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	68	33,7	33,8	33,8
	Mujer	133	65,8	66,2	100,0
	Total	201	99,5	100,0	
Perdidos	No indica	1	,5		
Total		202	100,0		

En el siguiente gráfico (figura 22) se observa la disgregación de género por perfil en el cual no se aprecia diferencias significativas entre ambos perfiles docentes, habiendo una pequeña diferencia del 2,3%.

Figura 22

Género por perfil

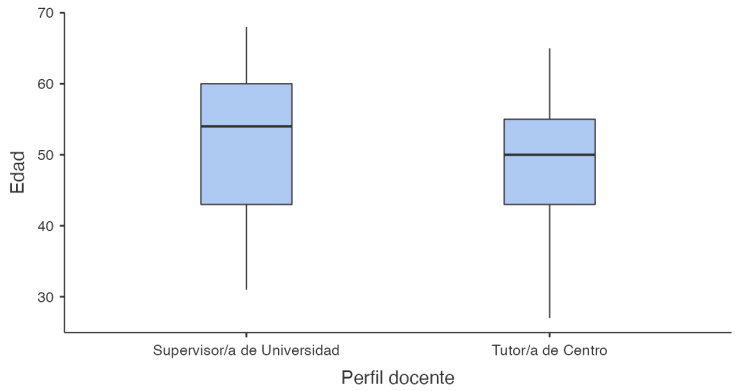


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La edad de los participantes está comprendida entre los 27 y los 68 años, siendo 49 años la edad media de los participantes, teniendo una desviación típica de 9,020 años. Por tanto, se observa que la mayoría del profesorado participante está más cerca de la franja de 50-60 años, constatando que no se trata de un profesorado relativamente joven. Desagregando la edad por perfil se observa que el profesorado tutor/a de centro es más joven con una media de 48,54 años que el profesorado supervisor/a de universidad con una media de 51,38 años.

Figura 23

Edad (años) por perfil docente representada por un diagrama de cajas

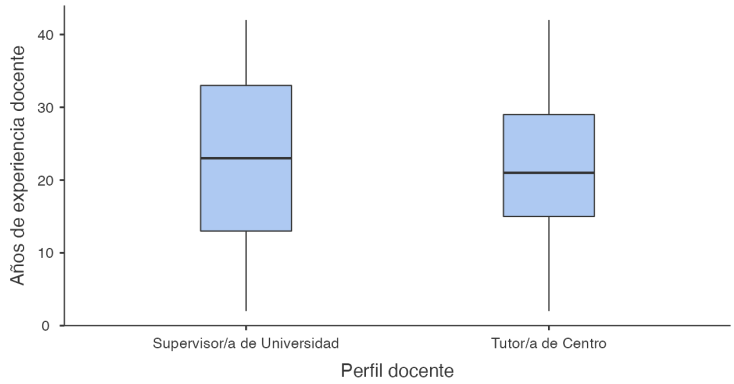


En cuanto la experiencia docente de los participantes está comprendida entre 2 y 42 años, siendo 21,59 años la media de los participantes teniendo una desviación típica de 9,956 años. Analizando la experiencia docente por perfil de observa que el profesorado universitario tiene una media superior con 22,58 años frente al tutor/a de centro con una media de 21,31 años. En cualquier caso, el dato muestra que los participantes cuentan con suficiente bagaje y experiencia profesional docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 24

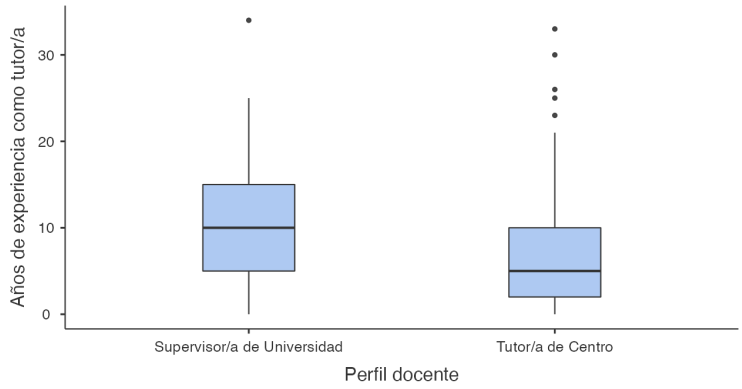
Experiencia docente (años) por perfil docente representada por un diagrama de cajas



En cuanto a la experiencia como supervisor/a o tutor/a, como agente que tutoriza y/o supervisa prácticas de enseñanza, está comprendida entre 0 y 34 años, siendo 7,89 años la media de los participantes teniendo una desviación típica de 7,208 años. En este caso hay diferencia considerable entre el/la tutor/a de centro con una media de 6,97 años frente a los 11,09 años del profesorado supervisor/a de universidad. Esta diferencia entre perfiles se debe a que el/la supervisor/a universitario/a tiene una trayectoria mayor, debido a que las prácticas escolares, son materias básicas en las titulaciones universitarias siendo de forma habitual que todo el profesorado participe en las mimas desde un principio como una forma de vinculación con el contexto de la práctica.

Figura 25

Experiencia docente (años) por perfil docente como tutor/a de prácticas representada por un diagrama de cajas



USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En cuanto al nivel educativo, en donde desempeña su labor como docente las/os tutoras/es participantes, señalar que el 45,4% corresponde a Educación Secundaria obligatoria y bachillerato, el 29% a Educación Infantil y primaria, el 15,2% a educación superior y un 8,5% a formación profesional, tal y como se observa en la siguiente tabla 30 y figura 26. Por tanto, hay que destacar que la mayoría del profesorado participante desempeña su labor en enseñanzas medias, seguidas de enseñanzas primarias y por último de enseñanza superior.

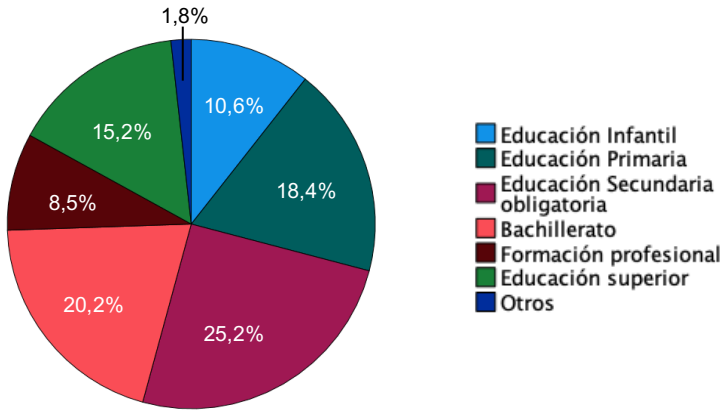
Tabla 30

Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo docente

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Educación Infantil	30	10,6%	14,9%
Educación Primaria	52	18,4%	25,7%
Educación Secundaria obligatoria	71	25,2%	35,1%
Bachillerato	57	20,2%	28,2%
Formación profesional	24	8,5%	11,9%
Educación superior	43	15,2%	21,3%
Otros	5	1,8%	2,5%
Total	282	100,0%	139,6%

Figura 26

Nivel educativo docente



En relación con la especialización del/la tutor/a de centro, como se observa en la siguiente tabla y gráfico (figura 27), señalar que el 26,7% se corresponde con maestro/a generalista, seguido de la especialidad de ciencias experimentales con un 10,4%, lengua y literatura con

USC DE COMPOSTELA

un 7,4% y lenguas extranjeras con un 5,9%. El resto de las especialidades fluctúa entre el 0,5% y el 5%. Hay que señalar que el grupo de "otras especialidades" supone un 7,9%, siendo las mayorías de respuestas, especialidades específicas del ámbito de la formación profesional.

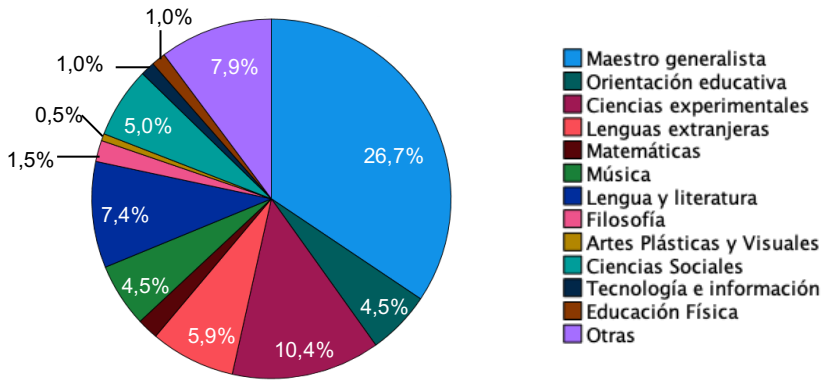
Tabla 31

Análisis de frecuencias sobre la especialización del/la tutor/a de centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Maestro/a generalista	54	26,7	34,4	34,4
	Orientación educativa	9	4,5	5,7	40,1
	Ciencias experimentales	21	10,4	13,4	53,5
	Lenguas extranjeras	12	5,9	7,6	61,1
	Matemáticas	3	1,5	1,9	63,1
	Música	9	4,5	5,7	68,8
	Lengua y literatura	15	7,4	9,6	78,3
	Filosofía	3	1,5	1,9	80,3
	Artes Plásticas y Visuales	1	,5	,6	80,9
	Ciencias Sociales	10	5,0	6,4	87,3
	Tecnología e información	2	1,0	1,3	88,5
	Educación Física	2	1,0	1,3	89,8
	Otras	16	7,9	10,2	100,0
	Total	157	77,7	100,0	
Perdidos	Sistema	45	22,3		
Total		202	100,0		

Figura 27

Especialización del/la tutor/a de centro



Como se observa en la siguiente tabla y gráfico (figura 28), con relación a la especialización del/la supervisor/a universitario/a indicar que la mayoría pertenece a la especialidad de

didáctica con un 68,9%, seguido de pedagogía con un 22,2% y el resto de las especializaciones no supera el 5%. Hay que indicar que este dato tan heterogéneo se debe a que la especialización del/la supervisor/a de universidad se ha organizado en 5 bloques para harmonizar los perfiles procedentes de los países participantes en el proyecto de investigación. Por tanto, el resultado en el análisis refleja esta decisión.

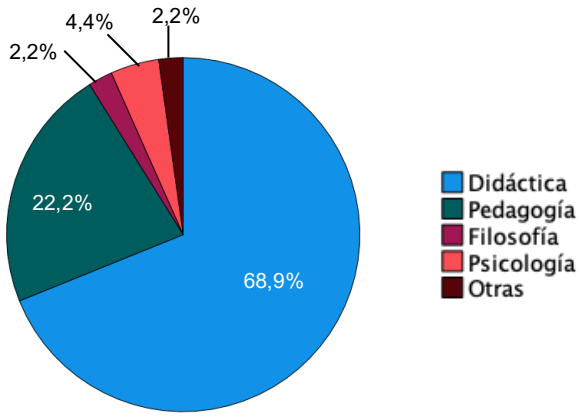
Tabla 32

Análisis de frecuencias sobre la especialización del/la supervisor/a de universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Didáctica	31	15,3	68,9	68,9
	Pedagogía	10	5,0	22,2	91,1
	Filosofía	1	,5	2,2	93,3
	Psicología	2	1,0	4,4	97,8
	Otras	1	,5	2,2	100,0
	Total	45	22,3	100,0	
Perdidos	Sistema	157	77,7		
Total		202	100,0		

Figura 28

Especialización del/la supervisor/a de universidad



En la siguiente tabla y gráfico (figura 29) se observan los niveles educativos y tipos de prácticas en los que intervienen las/os tutoras/es participantes. En general, las/os docentes tutorizan prácticas en todos los niveles educativos no universitarios, desde Educación Infantil hasta bachillerato y formación profesional, lo que presupone un conocimiento amplio del prácticum y su función docente en la formación inicial del profesorado. En este sentido un 26,2% de las/os docentes han tutorizado alumnado en Educación Secundaria Obligatoria, un 22,2% en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Educación Primaria, un 20,4% en Bachillerato y un 17,3% en Educación Infantil. El resto de los niveles no supera el 10%. Agrupando los niveles de enseñanza se observa que menos de la mitad (39,9%) se corresponde con los niveles de educación inicial (infantil y primaria) y más de la mitad (54,9%) con niveles de enseñanza media (Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional).

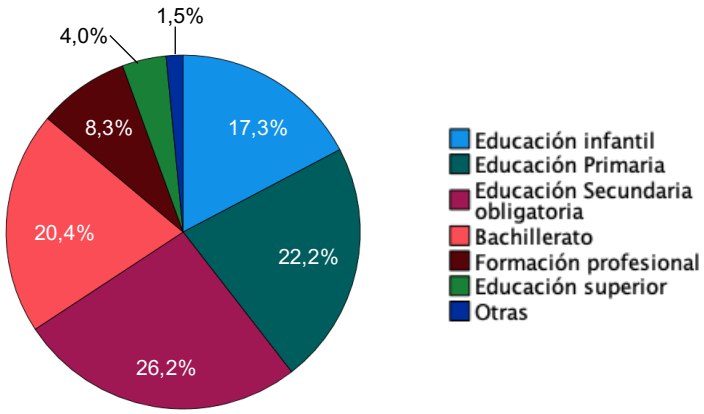
Tabla 33

Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo donde se tutoriza/supervisa prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Educación Infantil	56	17,3%	27,7%
Educación Primaria	72	22,2%	35,6%
Educación Secundaria obligatoria	85	26,2%	42,1%
Bachillerato	66	20,4%	32,7%
Formación Profesional	27	8,3%	13,4%
Educación Superior	13	4,0%	6,4%
Otros	5	1,5%	2,5%
Total	324	100,0%	160,4%

Figura 29

Nivel educativo donde se tutoriza/supervisa prácticas



Hay que tener en cuenta que el/la docente universitario puede supervisar prácticas en diferentes niveles educativos, a diferencia del/la docente de centro, que generalmente tutoriza en un único nivel educativo. En la siguiente tabla y posterior gráfica (figura 30) se observa que las respuestas sobre los niveles educativos de Educación Infantil (E. I.), Educación Primaria (E. P.) y Educación Superior (E. S.) están muy igualados comparando el perfil docente, teniendo presente que la muestra del/la supervisor/a universitario/a únicamente es del 22,3%

frente al 77,7% del/la tutor/a de centro. El resto de los niveles, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (BACH) y Formación Profesional (F.P.) tienen mayor concordancia con respecto del número de la muestra por perfil docente.

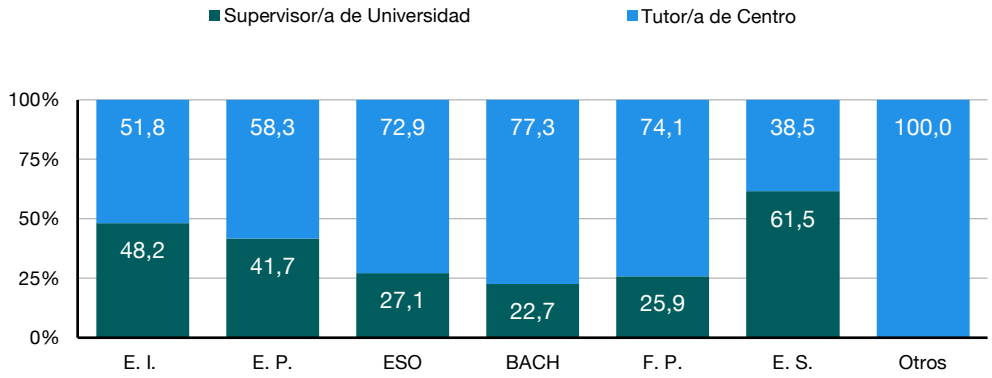
Tabla 34

Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo donde se tutoriza/supervisa prácticas por perfil docente

		E.I.	E.P.	ESO	BACH	F.P.	E.S.	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	27	30	23	15	7	8	110
	% dentro perfil	60,0%	66,7%	51,1%	33,3%	15,6%	17,8%	
	% dentro de nivel educativo donde supervisa prácticas	48,2%	41,7%	27,1%	22,7%	25,9%	61,5%	
	% del total	13,7%	15,2%	11,7%	7,6%	3,6%	4,1%	22,8%
Tutor/a de Centro	Recuento	29	42	62	51	20	5	209
	% dentro perfil	19,1%	27,6%	40,8%	33,6%	13,2%	3,3%	
	% dentro de nivel educativo donde supervisa prácticas	51,8%	58,3%	72,9%	77,3%	74,1%	38,5%	
	% del total	14,7%	21,3%	31,5%	25,9%	10,2%	2,5%	77,2%
Total	Recuento	56	72	85	66	27	13	319
	% del total	28,4%	36,5%	43,1%	33,5%	13,7%	6,6%	100,0%

Figura 30

Nivel educativo donde se tutoriza/supervisa prácticas por perfil docente



Observando el recuento total de respuestas de los niveles educativos se percibe que supervisor/a universitario/a tutoriza prácticum en más de dos niveles educativos. La razón de este dato es que el/la docente universitario/a tutoriza prácticas en varias titulaciones y materias y el/la tutor/a de centro generalmente tutoriza prácticas en su nivel educativo de referencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dividiendo el agrupamiento de los niveles educativos en dos secciones, enseñanza inicial (EI/EP) y enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros), en la siguiente tabla se observa que el 40,0% de las/os supervisoras/es de universidad solo tutorizan prácticum en enseñanza inicial y el 22,2% solo en enseñanzas medias. El 37,8% restante tutoriza prácticas en ambas enseñanzas.

Tabla 35

Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo donde el/la supervisor/a de universidad tutoriza prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Supervisor/a de universidad en EI/EP	18	8,9	40,0
Supervisor/a de Universidad en ESO/BACH/FP/Otros	10	5,0	22,2
Supervisor/a de universidad en todos los niveles	17	8,4	37,8
Total	45	22,3	100,0

Como se observa en la siguiente tabla 36, en el caso de las/os tutoras/es de centro el 58,6% tutoriza prácticas en enseñanzas medias y el 41,4% en enseñanza inicial. A diferencia que las/os supervisoras/es de universidad, en este caso, no se puede dar la condición que algún tutor/a de centro pueda tutorizar prácticas en ambas enseñanzas.

Tabla 36

Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo donde el/la tutor/a de centro tutoriza prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Tutor/a de centro en EI/EP	65	32,2	41,4
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	92	45,5	58,6
Total	157	77,7	100,0

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 2 del estudio: "Analizar los procesos de coordinación y colaboración que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos"

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en torno a la primera dimensión del cuestionario centrada en el conjunto de actividades y procedimientos que ambos tutores ponen en marcha para acompañar en el proceso formativo al futuro docente. Los resultados se organizan en torno a las subdimensiones del estudio.

Figura 31

Segundo objetivo y su correspondencia con las subdimensiones de estudio



4.3.1. Subdimensión 1: Colaboración entre el/la supervisor/a universitario/a y el/la tutor/a de centro sobre procedimientos y actividades vinculadas con el desarrollo de la formación del futuro docente

En este apartado se analiza el grado de colaboración entre el/la supervisor/a universitario/a y el/la tutor/a de centro en torno a los procedimientos y actividades más comunes que tienen lugar durante el periodo de prácticas y que se corresponden con las preguntas del cuestionario 12, 14 y 16 tipo escala Likert y las preguntas 13, 15 y 17 de respuesta abierta.

El análisis de esta subdimensión se aborda desde tres puntos de vista complementarios. Por una parte, la valoración, es decir, el nivel de importancia (relevancia) que las/os tutoras/es le atribuyen a las diferentes actividades formativas y procesos que tienen lugar durante las prácticas escolares (pregunta 12 y 13). En segundo lugar, el grado de colaboración real existente entre ambos tutores/as en la ejecución de dichas actividades formativas y procesos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(pregunta 14 y 15). Y finalmente el grado de colaboración que dichas actividades y procedimientos requieren (necesidad), a su juicio, para su ejecución (pregunta 16 y 17). El análisis de cada una de las variables que componen las escalas tipo Likert de 5 grados (del 1 al 5) sigue la misma secuencia, es decir, para cada actividad o procedimiento de las prácticas se analizan la importancia de relevancia (pertinencia) que le conceden las/os tutoras/es, el nivel de ejecución real de las mismas (desarrollo actual) y la necesidad percibida por las/os tutoras/es.

La organización de esta subdimensión se estructura a partir de los 20 ítems de las preguntas del cuestionario 12 (pertinencia), 14 (desarrollo actual) y 16 (necesidad). A continuación, se muestra un análisis sobre los resultados agrupados de forma global de esta subdimensión. Para finalizar se exponen las aportaciones de las preguntas en respuesta abierta 13 (pertinencia), 15 (desarrollo actual) y 17 (necesidad).

Las tablas, sobre estadísticos descriptivos que se consideren secundarias, se exponen en el anexo 4.1.

4.3.1.1. Contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo

Tabla 37

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo por perfil docente

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,22	0,974
	Tutor/a de Centro	156	1	5	3,64	1,254
	Total	**201**	**1**	**5**	**3,77**	**1,220**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	2,67	1,243
	Tutor/a de Centro	157	1	5	2,43	1,199
	Total	**202**	**1**	**5**	**2,48**	**1,210**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,36	1,048
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,61	1,175
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,78**	**1,187**
N válido (por lista)		201				

La mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente, con una valoración media de 3,77. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,22) que el/la tutor/a de centro (3,64). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es poco frecuente con una valoración media de 2,48. Por perfil docente, el/la supervisor/a de universidad le otorga una puntuación media de 2,67 y el/la tutor/a de centro de 2,43, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,78. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 42 y 43), son las/os supervisoras/es de universidad las/os que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,36) a la colaboración mientras que esta actividad, es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,61) siendo significativa.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada variable de forma pormenorizada por perfiles docentes.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas, los estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de este procedimiento/actividad (anexo 4.1.1.), muestran que ambos perfiles la consideran importante o muy importante, otorgándole estos valores el 82,2% de las/os supervisoras/es de universidad y el 60,9% de las/os tutoras/es de centro. Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia entre las/os tutoras/es de centro en las enseñanzas iniciales (EI/EP) y las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros). En la siguiente tabla se muestra como el/la tutor/a de enseñanzas medias lo valora más pertinente en las respuestas 4 y 5 (68,2%), importante y muy importante respectivamente, que el/la tutor/a de enseñanzas iniciales (50,8%), siendo una diferencia estadísticamente significativa.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 38

Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo (por niveles educativos)

		1	2	3	4	5	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	7	11	14	12	21	65
	% dentro de Perfil	10,8%	16,9%	21,5%	18,5%	32,3%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	6	6	17	35	27	91
	% dentro de Perfil	6,6%	6,6%	18,7%	38,5%	29,7%	100,0%
Total	Recuento	13	17	31	47	48	156
	% dentro de Perfil	8,3%	10,9%	19,9%	30,1%	30,8%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la pertinencia de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 9,782 puntos con un valor igual a 0,044. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 39

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la pertinencia de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo (por niveles educativos)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,782[a]	4	0,044
Razón de verosimilitud	10,013	4	0,040
Asociación lineal por lineal	2,689	1	0,101
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,42.

En cuanto al desarrollo actual del procedimiento/actividad, los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.2.), teniendo en cuenta las puntuaciones extremas muestran que el grado de colaboración entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es poco frecuente, otorgándole estos valores el 48,9% de las/os supervisoras/es de universidad y el 56,7% de las/os tutoras/es de centro. Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia entre las/os

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tutoras/es de centro en las enseñanzas iniciales (EI/EP) y las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros). En la siguiente tabla se muestra como el/la tutor/a de EI/EP considera que se desarrolla la actividad en menor medida en las respuestas 1 y 2, con un 66,1% que el/la tutor/a de ESO/Bach./FP/Superior con un 50%, siendo una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 40

Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo (por niveles educativos)

		1	2	3	4	5	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	19	24	14	4	4	65
	% dentro de Perfil	29,2%	36,9%	21,5%	6,2%	6,2%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	24	22	20	22	4	92
	% dentro de Perfil	26,1%	23,9%	21,7%	23,9%	4,3%	100,0%
Total	Recuento	43	46	34	26	8	157
	% dentro de Perfil	27,4%	29,3%	21,7%	16,6%	5,1%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 9,836 puntos con un valor igual a 0,043. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 41

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre el desarrollo actual de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo (por niveles educativos)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,836[a]	4	0,043
Razón de verosimilitud	10,786	4	0,029
Asociación lineal por lineal	2,962	1	0,085
N de casos válidos	157		

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,31.

En la siguiente tabla se observan los datos desglosados en términos de frecuencias y porcentajes sobre la necesidad de la actividad por perfil docente Hay que señalar que, aunque ambos perfiles indican mayoritariamente las respuestas 4 y 5, hay una diferencia, que como

se observa en las pruebas posteriores es estadísticamente significativa, entre el/la supervisor/a de universidad con un 60,0% y el/la tutor/a de centro con un 26,8%.

Tabla 42

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	2	2	1	13	27	45
	% dentro de Perfil	4,4%	4,4%	2,2%	28,9%	60,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	11	14	42	48	42	157
	% dentro de Perfil	7,0%	8,9%	26,8%	30,6%	26,8%	100,0%
Total	Recuento	13	16	43	61	69	202
	% dentro de Perfil	6,4%	7,9%	21,3%	30,2%	34,2%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 22,478 puntos con un valor igual a 0,00. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 43

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,478[a]	4	0,000
Razón de verosimilitud	25,991	4	0,000
Asociación lineal por lineal	13,755	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,90.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran notablemente pertinente la actividad de realizar contactos, reuniones coordinación curricular entre la facultad de educación y el centro educativo. Aunque la respuesta es también mayoritaria, cuando se consulta sobre la necesidad de dicha actividad, destacar que el/la supervisor/a de universidad lo considera en mayor medida que el/la tutor/a de centro. En este apartado, hay que indicar que, desagregando por niveles educativos, las/os tutoras/es de las enseñanzas medias lo consideran más pertinente que las/os tutoras/es de las enseñanzas iniciales. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre los/as

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tutores/as es poco frecuente siendo aún menos frecuente en el caso de las/os tutoras/es de centro en las enseñanzas iniciales.

4.3.1.2. Selección de los centros educativos (perfil, criterios…)

Tabla 44

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de selección de centros educativos

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,09	1,276
	Tutor/a de Centro	154	1	5	3,73	1,199
	Total	**199**	**1**	**5**	**3,81**	**1,223**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	2,33	1,279
	Tutor/a de Centro	157	1	5	2,64	1,316
	Total	**202**	**1**	**5**	**2,57**	**1,311**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,76	1,264
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,59	1,166
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,63**	**1,187**
N válido (por lista)		199				

Como se muestra en la tabla 44, la mayoría de los encuestados consideran pertinente el procedimiento para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 3,81. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad lo valora en mayor medida (4,09) que el/la tutor/a de centro (3,73). En el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran poco frecuente el grado de colaboración de la actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) con una valoración media de 2,57. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 2,64 y el/la supervisor/a de universidad de 2,33, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,63. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia alto (3,76) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,59) aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa.

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.3.), esta actividad se considera importante o muy importante, otorgándole estos valores el 77,7% de las/os supervisoras/es de universidad y el 63,0% de las/os tutoras/es de centro. En cuanto

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

al desarrollo actual de la actividad, los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.4.) en sus puntuaciones extremas (del 1 al 3) que el grado de colaboración es poco u ocasionalmente frecuente, otorgándole estos valores el 77,8% de las/os supervisoras/es de universidad y el 72,6% de las/os tutoras/es de centro. Por último, sobre la necesidad de la actividad, los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.5), según las puntuaciones extremas (4 y 5), muestran que la actividad se considera necesaria o muy necesaria, siendo el/la supervisor/a de universidad con un 64,5% y el/la tutor/a de centro con un 54,8%.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que, aunque la mayoría de las/os docentes consideran pertinente y necesaria la realización del proceso de selección de centros educativos (perfil, criterios…), el/la supervisor/a de universidad que lo valora en mayor medida. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre los/as tutores/as es poco frecuente.

4.3.1.3. Selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…)

Tabla 45

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…)

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,13	1,100
	Tutor/a de Centro	156	1	5	3,81	1,140
	Total	**201**	**1**	**5**	**3,89**	**1,137**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	2,31	1,294
	Tutor/a de Centro	157	1	5	2,62	1,308
	Total	**202**	**1**	**5**	**2,55**	**1,308**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,07	1,116
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,57	1,156
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,68**	**1,163**
N válido (por lista)		201				

En la tabla 45 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente la actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 3,89. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,13) que el/la tutor/a de centro (3,81). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es poco

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

frecuente con una valoración media de 2,55. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 2,62 y el/la supervisor/a de universidad de 2,43, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 46 y 47), son las/os supervisoras/es de universidad quienes le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,07) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,57) siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Los estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad (anexo 4.1.6), muestran en sus puntuaciones extremas (4 y 5) que se considera importante o muy importante, otorgándole estos valores el 82,4% de las/os supervisoras/es de universidad y el 68,0% de las/os tutoras/es de centro. En lo referente al desarrollo actual de la actividad, teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (del 1 al 3), los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.7) indican que el grado de colaboración es poco u ocasionalmente, otorgándole estos valores el 82,2% de las/os supervisoras/es de universidad y el 74,5% de las/os tutoras/es de centro. Sin embrago, en la percepción sobre la necesidad de la actividad entre ambos tutores/as, hay una diferencia, que como se observa en las pruebas posteriores, es estadísticamente significativa. En la tabla 46, se observa como tomando las puntuaciones extremas (4 y 5) el/la supervisor/a de universidad lo considera más necesario con un 66,7% que el/la tutor/a de centro con un 55,4%.

Tabla 46

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…) por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	3	11	7	23	45
	% dentro de Perfil	2,2%	6,7%	24,4%	15,6%	51,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	8	21	41	47	40	157
	% dentro de Perfil	5,1%	13,4%	26,1%	29,9%	25,5%	100,0%
Total	Recuento	9	24	52	54	63	202
	% dentro de Perfil	4,5%	11,9%	25,7%	26,7%	31,2%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 12,085 puntos con un valor igual a 0,017. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 47

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…) por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,085[a]	4	0,017
Razón de verosimilitud	11,907	4	0,018
Asociación lineal por lineal	6,299	1	0,012
N de casos válidos	202		

a. 1 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,00.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran notablemente pertinente y necesaria realizar el proceso de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de centros educativos (perfil, criterios…). Aunque la respuesta es también mayoritaria, cuando se consulta sobre su necesidad, el/la supervisor/a de universidad lo considera en mayor medida respecto al tutor/a de centro. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración entre las/os tutoras/es de esta actividad es poco frecuente.

4.3.1.4. Establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas

Tabla 48

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,20	0,919
	Tutor/a de Centro	156	1	5	4,11	1,013
	Total	**201**	**1**	**5**	**4,13**	**0,992**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,18	1,154
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,05	1,255
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,08**	**1,231**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,31	0,900
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,92	1,056
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,00**	**1,034**
N válido (por lista)		201				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como se puede observar en la tabla 48, la mayoría de los encuestados consideran muy pertinente la actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,13. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,20) que el/la tutor/a de centro (4,11). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es poco frecuente con una valoración media de 3,08. Por perfil docente, el/la supervisor/a de universidad le otorga una puntuación media de 3,18 y el/la tutor/a de centro de 3,05, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,00. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad las/os que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,31) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,92).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), los estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de este procedimiento/actividad (anexo 4.1.8.), muestran que ambos perfiles consideran importante o muy importante esta actividad, otorgándole estos valores el 86,6% de las/os supervisoras/es de universidad y el 76,3% de las/os tutoras/es de centro. En cuanto al desarrollo actual de la actividad, las puntuaciones extremas (del 1 al 3) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.9.), indican que el grado de colaboración es poco u ocasionalmente frecuente, otorgándole estos valores el 62,4% de las/os tutoras/es de centro y el 60,0% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, los estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad/procedimiento (anexo 4.1.10.), las puntuaciones extremas (4 y 5) muestran una diferencia entre el/la supervisor/a de universidad y el/la tutor/a de centro con un 86,7% y 68,8% respectivamente.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran notablemente pertinente la realización de establecer normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas entre las/os tutoras/es durante las prácticas escolares. Aunque la respuesta es también mayoritaria, cuando se consulta sobre su necesidad, destacar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que el/la supervisor/a de universidad lo considera en mayor medida que el/la tutor/a de centro. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre los/as tutores/as es poco frecuente, siendo aún menos frecuente, en el caso de las/os tutoras/es de centro en las enseñanzas iniciales.

4.3.1.5. Elaboración de directrices para la organización de las prácticas

Tabla 49

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,31	0,973
	Tutor/a de Centro	156	1	5	4,13	1,042
	Total	**201**	**1**	**5**	**4,17**	**1,027**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,16	1,261
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,08	1,335
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,10**	**1,316**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,27	0,915
	Tutor/a de Centro	157	1	5	4,01	1,068
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,07**	**1,039**
N válido (por lista)		201				

Como se puede observar en la tabla 49, la mayoría de los encuestados consideran muy pertinente la actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,17. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,31) que el/la tutor/a de centro (4,13). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre las/os tutoras/es es poco frecuente con una valoración media de 3,10. Por perfil docente, el/la supervisor/a de universidad le otorga una puntuación media de 3,16 y el/la tutor/a de centro de 3,08, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,07. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,27) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (4,01).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), los estadísticos descriptivos muestran (anexo 4.1.11.) que la actividad se considera pertinente o muy pertinente, otorgándole estos valores el 86,6% de las/os supervisoras/es de universidad y el 76,2% de las/os tutoras/es de centro. En el desarrollo actual, los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.12.), en sus puntuaciones extremas (del 1 al 3), muestran que el grado de colaboración en esta actividad se considera poco u ocasionalmente frecuente, otorgándole estos valores el 57,9% de las/os tutoras/es de centro y el 57,8% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, sobre la necesidad de la actividad, los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.13) indican, en sus puntuaciones extremas (4 y 5), que el grado de colaboración es necesario o muy necesario, otorgándole estos valores el 73,3%, de las/os tutoras/es de centro y el 80,0% de las/os supervisoras/es de universidad. Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre las/os tutoras/es de centro en las enseñanzas iniciales (EI/EP) y las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros). En la siguiente tabla se muestra como tutor/a de enseñanza medias lo considera más necesario (respuestas 4 y 5) con un 79,3% que las/os tutoras/es de enseñanzas iniciales con un 64,6%.

Tabla 50

Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas (por niveles educativos)

		1	2	3	4	5	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	3	7	13	15	27	65
	% dentro de Perfil	4,6%	10,8%	20,0%	23,1%	41,5%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	3	1	15	36	37	92
	% dentro de Perfil	3,3%	1,1%	16,3%	39,1%	40,2%	100,0%
Total	Recuento	6	8	28	51	64	157
	% dentro de Perfil	3,8%	5,1%	17,8%	32,5%	40,8%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y por niveles educativos, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 10,520 puntos con un valor

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

igual a 0,033. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 51

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre el desarrollo actual de la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas (por niveles educativos)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,520[a]	4	0,033
Razón de verosimilitud	11,017	4	0,026
Asociación lineal por lineal	2,223	1	0,136
N de casos válidos	157		

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,48.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran notablemente pertinente la colaboración en la realización de elaborar de directrices para la organización de las prácticas. Aunque la respuesta es también mayoritaria, cuando se consulta sobre su necesidad, el/la supervisor/a de universidad lo considera en mayor medida respecto al tutor/a de centro. En este último caso, desagregando por niveles educativos, hay que indicar, que las/os tutoras/es de los niveles de enseñanza medias lo consideran más necesario que los niveles de enseñanza inicial. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es poco frecuente.

4.3.1.6. Elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria)

Tabla 52

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria)

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,42	0,839
	Tutor/a de Centro	156	1	5	4,03	0,977
	Total	**201**	**1**	**5**	**4,11**	**0,960**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,16	1,413
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,06	1,264
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,08**	**1,296**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,84	1,107
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,84	1,065
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,84**	**1,072**
N válido (por lista)		201				

En la tabla 52 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,11. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,42) que el/la tutor/a de centro (4,03). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es poco frecuente con una valoración media de 3,08. Por perfil docente, el/la supervisor/a de universidad le otorga una puntuación media de 3,16 y el/la tutor/a de centro de 3,06, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,84, siendo la misma puntuación en ambos perfiles.

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), los estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de este procedimiento/actividad (anexo 4.1.14.), muestran que ambos perfiles consideran importante o muy importante esta actividad, otorgándole estos valores el 88,9% de las/os supervisoras/es de universidad y el 74,4% de las/os tutoras/es de centro. En cuanto al desarrollo actual de la actividad, las puntuaciones extremas (del 1 al 3) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.15.), indican que el grado de colaboración es poco u ocasionalmente frecuente, otorgándole estos valores el 59,2% de las/os tutoras/es de centro y el 53,3% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, los estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad/procedimiento (anexo 4.1.16.), las puntuaciones extremas (4 y 5) muestran una pequeña diferencia entre el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con un 65,0% y 62,3% respectivamente.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran más pertinente que necesario, colaborar para la elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria). Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es poco u ocasionalmente frecuente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.1.7. Orientación del futuro docente para registrar informes sobre la experiencia de prácticas

Tabla 53

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de orientación del futuro docente para registrar informes sobre la experiencia de prácticas

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,38	0,834
	Tutor/a de Centro	155	1	5	4,11	0,909
	Total	**200**	**1**	**5**	**4,17**	**0,897**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,27	1,214
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,10	1,229
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,13**	**1,225**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,00	1,128
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,96	0,967
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,97**	**1,002**
N válido (por lista)		200				

En la tabla 53 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,17. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,38) que el/la tutor/a de centro (4,11). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es ocasionalmente frecuente con una valoración media de 3,13. Por perfil docente, el/la supervisor/a de universidad le otorga una puntuación media de 3,27 y el/la tutor/a de centro de 3,10, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,97, siendo levemente la puntuación mayor por parte de las/os supervisoras/es de universidad (4.00%) que las/os tutoras/es de centro (3,96%).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), los estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de este procedimiento/actividad (anexo 4.1.17.), muestran que ambos perfiles consideran importante o muy importante esta actividad, otorgándole estos valores el 88,9% de las/os supervisoras/es de universidad y el 80,7% de las/os tutoras/es de centro. En el desarrollo actual de la actividad, teniendo en cuenta las puntuaciones más elevadas (3 y 4) de

USC DE COMPOSTELA

los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.18.), indican que el grado de colaboración es ocasionalmente y frecuente, otorgándole estos valores el 64,5% de las/os supervisoras/es de universidad y el 57,3% de las/os tutoras/es de centro. Por último, las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.19.) sobre la necesidad de colaborar en esta actividad, muestran que ambos tutores/as lo considera necesario, otorgándole estos valores el 72,0% de las/os tutoras/es de centro y el 71,1% de las/os supervisoras/es de universidad.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran más pertinente que necesario, realizar la actividad de orientar al futuro docente para el registro de informes sobre su experiencia de prácticas. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es ocasionalmente frecuente.

4.3.1.8. Formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas

Tabla 54

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	2	5	4,44	0,693
	Tutor/a de Centro	156	1	5	4,18	0,926
	Total	**201**	**1**	**5**	**4,24**	**0,885**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,13	1,254
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,04	1,288
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,06**	**1,278**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,16	0,999
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,92	1,025
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,97**	**1,022**
N válido (por lista)		201				

Como se observa en la tabla 54, la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,24. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,44) que el/la tutor/a de centro (4,18). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es ocasionalmente frecuente con una valoración media de 3,06. Por perfil docente, el/la supervisor/a de universidad le otorga una puntuación media de 3,13 y el/la tutor/a de centro

USC DE COMPOSTELA

de 3,04, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,97. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia alto (4,16) a la colaboración mientras que esta actividad es levemente menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,97).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Tomando como referencia las puntuaciones extremas (4 y 5), los estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de este procedimiento/actividad (anexo 4.1.20.), muestran que ambos perfiles consideran muy importante esta actividad, otorgándole estos valores el 93,3% de las/os supervisoras/es de universidad y el 82,1% de las/os tutoras/es de centro. En el desarrollo actual de la actividad, teniendo en cuenta las puntuaciones más elevadas (3 y 4) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.21.), indican que el grado de colaboración es ocasionalmente otorgándole estos valores el 60,0% de las/os supervisoras/es de universidad y el 51,6% de las/os tutoras/es de centro. En cuanto a considerar necesaria, la colaboración de esta actividad, las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.22.), muestran que, sí es necesaria, otorgándole estos valores el 77,8% de las/os supervisoras/es de universidad y el 70,7% de las/os tutoras/es de centro.

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia entre las/os tutoras/es de centro en las enseñanzas iniciales (EI/EP) y las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros). En la siguiente tabla se muestra como el/la tutor/a de EI/EP considera que la actividad es menos necesaria en las respuestas 1 y 2, con un 16,9% que el/la tutor/a de ESO/Bach./FP/Superior con un 3,3%.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 55

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas (por niveles educativos)

		1	2	3	4	5	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	3	8	13	21	20	65
	% dentro de Perfil	4,6%	12,3%	20,0%	32,3%	30,8%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	2	1	19	38	32	92
	% dentro de Perfil	2,2%	1,1%	20,7%	41,3%	34,8%	100,0%
Total	Recuento	5	9	32	59	52	157
	% dentro de Perfil	3,2%	5,7%	20,4%	37,6%	33,1%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 10,092 puntos con un valor igual a 0,039. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 56

Análisis estadístico de chi sobre la necesidad de la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,092[a]	4	0,039
Razón de verosimilitud	10,627	4	0,031
Asociación lineal por lineal	3,978	1	0,046
N de casos válidos	157		

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,07.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran más pertinente que necesario la colaboración entre ambos tutores/as en la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas. Hay que señalar que, en el caso del profesorado de los centros educativos, las/os tutoras/es de enseñanzas iniciales lo consideran menos necesario que las/os tutoras/es de enseñanzas medias. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es ocasionalmente frecuente.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.1.9. Contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado

Tabla 57

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,20	0,869
	Tutor/a de Centro	156	1	5	4,21	0,894
	Total	**201**	**1**	**5**	**4,21**	**0,887**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,11	1,265
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,25	1,294
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,22**	**1,286**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,22	0,927
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,91	1,015
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,98**	**1,002**
N válido (por lista)		201				

En la tabla 57 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,21. Por perfil docente el/la tutor/a de centro otorga muy levemente una valoración media superior (4,21) que supervisor/a de universidad (4,20). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es solo ocasionalmente frecuente con una valoración media de 3,22. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 3,25 y el/la supervisor/a de universidad de 3,11, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,98. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia alto (4,22) a la colaboración mientras que esta actividad es levemente menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,98).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), en los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.23), se observa que la colaboración en esta actividad se considera muy importante, otorgándole estos valores el 84,6% de las/os tutoras/es de centro y el 82,2% de las/os supervisoras/es de universidad. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum, los

USC DE COMPOSTELA

estadísticos descriptivos (anexo 4.1.24), de las puntuaciones más altas (3 y 4), muestran que el grado de colaboración en la actividad se realiza de forma ocasional. Por último, las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos sobre la necesidad de colaborar en la actividad (anexo 4.1.24.), muestran que se considera necesaria o muy necesaria, otorgándole estos valores el 86,6% de las/os supervisoras/es de universidad y el 73,3% de las/os tutoras/es de centro.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran muy pertinente la actividad de contextualizar las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado. Aunque la respuesta es también mayoritaria, cuando se consulta sobre la necesidad de dicha actividad, destacar que los encuestados lo estiman en menor medida. Sin embrago, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es ocasionalmente frecuente.

4.3.1.10. Desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes

Tabla 58

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	2	5	4,09	0,848
	Tutor/a de Centro	156	1	5	4,09	0,993
	Total	**201**	**1**	**5**	**4,09**	**0,960**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	2,82	1,211
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,07	1,251
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,01**	**1,244**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,00	1,148
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,91	1,052
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,93**	**1,072**
N válido (por lista)		201				

En la tabla 58 se puede observar como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,09, no habiendo diferencias entre perfiles. En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es solo ocasionalmente frecuente con una valoración media de 3,01. Por perfil docente, el/la tutor/a

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

de centro le otorga una puntuación media de 3,07 y el/la supervisor/a de universidad de 2,82, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,93. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia alto (4,00) a la colaboración mientras que esta actividad es levemente menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,91).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), los estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de este procedimiento/actividad (anexo 4.1.26.), muestran que ambos perfiles consideran importante esta actividad, otorgándole estos valores el 78,2% de las/os tutoras/es de centro y el 77,8% de las/os supervisoras/es de universidad. Por el contrario, fijándose en las puntuaciones más elevadas (respuestas 3 y 4), los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.27.), muestran que ambos perfiles colaboran ocasionalmente en esta actividad, otorgándole estos valores el 56,0% de las/os tutoras/es de centro y el 53,3% de las/os supervisoras/es de universidad. Finalmente, teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), en los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.28.), se observa que ambos perfiles consideran necesaria colaborar en esta actividad, otorgándole estos valores el 70,7% de las/os tutoras/es de centro y el 68,9% de las/os supervisoras/es de universidad.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran pertinente y necesaria la actividad de desarrollar instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes. Sin embrago, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es ocasionalmente frecuente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.1.11. Preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes

Tabla 59

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	44	2	5	4,30	0,823
	Tutor/a de Centro	156	1	5	4,12	0,970
	Total	**200**	**1**	**5**	**4,16**	**0,941**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,13	1,307
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,15	1,250
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,14**	**1,259**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,09	1,041
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,87	1,030
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,92**	**1,034**
N válido (por lista)		200				

En la tabla 59 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,16. Por perfil docente el/la tutor/a de centro otorga una valoración media superior (4,30) que supervisor/a de universidad (4,12). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es solo ocasionalmente frecuente con una valoración media de 3,14. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 3,15 y el/la supervisor/a de universidad de 3,13, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,92. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia alto (4,09) a la colaboración mientras que esta actividad es levemente menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,87).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Tomando como referencia las puntuaciones extremas (4 y 5) en los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.29.) muestran que ambos tutores/as consideran muy pertinente el grado de colaboración en la actividad, otorgándole estos valores el 86,3% de las/os supervisoras/es de

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

universidad y el 82,2% de las/os tutoras/es de centro. Sin embargo, teniendo en cuenta las puntuaciones más elevadas (3 y 4) en los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.30.), los/as tutores/as manifiestan que, actualmente el grado de colaboración entre ambos se realiza de forma ocasional, otorgándole estos valores el 56,6% de las/os tutoras/es de centro y el 48,8% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, según las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.31.), ambos tutores/as consideran que el grado de colaboración es necesario, otorgándole estos valores el 75,5% de las/os supervisoras/es de universidad y el 71,3% de las/os tutoras/es de centro.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran más pertinente que necesario la colaboración de ambos en la actividad de preparar, redactar y presentar material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes. Sin embrago, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es ocasionalmente frecuente.

4.3.1.12. Trabajo en colaboración entre el/a tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo

Tabla 60

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,27	1,176
	Tutor/a de Centro	155	1	5	3,77	1,066
	Total	**200**	**1**	**5**	**3,89**	**1,108**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	2,56	1,307
	Tutor/a de Centro	157	1	5	2,56	1,327
	Total	**202**	**1**	**5**	**2,56**	**1,319**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,31	1,184
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,83	1,063
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,94**	**1,107**
N válido (por lista)		200				

En la tabla 60 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 3,89. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 61 y 62), son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,27) a la

USC DE COMPOSTELA

colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,77) siendo estadísticamente significativa esta diferencia. En el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es poco frecuente con una valoración media de 2,56, no habiendo diferencias entre perfiles, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,94. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 63 y 64), son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,31) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,83) siendo significativa estadísticamente esta diferencia.

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

En la siguiente tabla, teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), se observa como la colaboración sobre la actividad se considera muy pertinente, por parte de las/os supervisoras/es de universidad con un 84,4%, y pertinente por parte de las/os tutoras/es de centro.

Tabla 61

Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	3	2	2	11	27	45
	% dentro de Perfil	6,7%	4,4%	4,4%	24,4%	60,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	7	8	43	52	45	155
	% dentro de Perfil	4,5%	5,2%	27,7%	33,5%	29,0%	100,0%
Total	Recuento	10	10	45	63	72	200
	% dentro de Perfil	5,0%	5,0%	22,5%	31,5%	36,0%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la pertinencia de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 200 casos (N=200) y se obtiene un valor de 18,879 puntos con un valor igual a 0,001. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 62

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la pertinencia de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,979[a]	4	0,001
Razón de verosimilitud	21,059	4	0,000
Asociación lineal por lineal	6,888	1	0,009
N de casos válidos	200		

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,25.

Sin embrago, fijándose en las puntuaciones extremas (1 y 2) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.32.), el grado de colaboración actual en esta actividad se realiza de forma ocasional, otorgándole estos valores el 55,5% de las/os supervisoras/es de universidad y el 51,6% de las/os tutoras/es de centro. Por último, las puntuaciones extremas (4 y 5) de la siguiente tabla, muestran una diferencia de opinión entre perfiles docentes, ya que el supervisor/a de universidad considera muy necesaria la colaboración entre ambos en esta actividad, con un 80%, mientras que el tutor/a de centro lo considera en menor medida con un 67,5%.

Tabla 63

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	3	1	5	6	30	45
	% dentro de Perfil	6,7%	2,2%	11,1%	13,3%	66,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	7	9	35	59	47	157
	% dentro de Perfil	4,5%	5,7%	22,3%	37,6%	29,9%	100,0%
Total	Recuento	10	10	40	65	77	202
	% dentro de Perfil	5,0%	5,0%	19,8%	32,2%	38,1%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 22,192 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 64

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,192[a]	4	0,000
Razón de verosimilitud	22,439	4	0,000
Asociación lineal por lineal	6,665	1	0,010
N de casos válidos	202		

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,23.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran pertinente y necesario el trabajo en colaboración entre ambos tutores/as. Sin embargo, hay que destacar la diferencia de opción entre perfiles, ya que el/la supervisor/a de universidad lo considera en mayor medida que el tutor/a de centro. Por último, en el desarrollo actual del prácticum, el grado de colaboración de trabajo conjunto entre ambos se realiza de forma ocasional.

4.3.1.13. Proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza

Tabla 65

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,27	0,963
	Tutor/a de Centro	155	1	5	3,85	1,033
	Total	**200**	**1**	**5**	**3,94**	**1,030**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	2,67	1,414
	Tutor/a de Centro	157	1	5	2,76	1,293
	Total	**202**	**1**	**5**	**2,74**	**1,318**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,27	1,195
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,92	1,000
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,00**	**1,053**
N válido (por lista)		200				

En siguiente tabla 65 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 3,94. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,27) que el/la tutor/a de centro (3,85). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es poco frecuente con una valoración media de 2,74. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

otorga una puntuación media de 2,76 y el/la supervisor/a de universidad de 2,67, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,00. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 66 y 67), son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,27) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,92) siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.33.), se observa que el grado de colaboración entre ambos se considera pertinente o muy pertinente, otorgándole estos valores el 80,0% de las/os supervisoras/es de universidad y el 68,4% de las/os tutoras/es de centro. Sin embrago, en el desarrollo actual de la actividad, tomando como referencia las puntuaciones extremas (1 y 2), los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.34.) muestran que el grado de colaboración entre ambos en esta actividad se realiza con poca frecuencia, otorgándole estos valores el 53,4% de las/os supervisoras/es de universidad y el 45,9% de las/os tutoras/es de centro. Por último, las puntuaciones extremas (4 y 5) de la siguiente tabla, muestran una diferencia de opinión entre perfiles docentes, ya que el/la supervisor/a de universidad considera muy necesaria la colaboración entre ambos en esta actividad, con un 82,2%, mientras que el/la tutor/a de centro lo considera en menor medida con un 70,7%.

Tabla 66

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	3	2	3	9	28	45
	% dentro de Perfil	6,7%	4,4%	6,7%	20,0%	62,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	7	34	61	50	157
	% dentro de Perfil	3,2%	4,5%	21,7%	38,9%	31,8%	100,0%
Total	Recuento	8	9	37	70	78	202
	% dentro de Perfil	4,0%	4,5%	18,3%	34,7%	38,6%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 17,306 puntos con un valor igual a 0,002. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 67

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,306[a]	4	0,002
Razón de verosimilitud	17,782	4	0,001
Asociación lineal por lineal	3,850	1	0,050
N de casos válidos	202		

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,78.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran pertinente la colaboración en la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, hay que destacar la diferencia de opción entre perfiles, ya que el/la supervisor/a de universidad lo considera en mayor medida que el tutor/a de centro. Por último, en el desarrollo actual del prácticum, hay que destacar que el grado de colaboración se realiza de con poca frecuencia.

4.3.1.14. Observación directa de aula/prácticas

Tabla 68

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de observación directa de aula/prácticas

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,00	1,206
	Tutor/a de Centro	156	1	5	4,50	0,846
	Total	**201**	**1**	**5**	**4,39**	**0,958**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	2,27	1,421
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,38	1,398
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,13**	**1,474**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,84	1,381
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,97	1,059
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,94**	**1,136**
N válido (por lista)		200				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como se observa en la tabla 68 la mayoría de los encuestados consideran muy pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,39. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 69 y 70), son las/os tutoras/es de centro los que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,50) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la supervisor/a de universidad (4,00) siendo esta diferencia estadísticamente significativa. En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es poco frecuente con una valoración media de 3,13, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. De nuevo, por perfiles docentes, como se verá más adelante (tablas 71 y 72), son las/os tutoras/es de centro los que le otorgan un nivel de importancia (3,38) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la supervisor/a de universidad (2,27) siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 3,94. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 73 y 74), son las/os tutoras/es de centro los que le otorgan un nivel de importancia alto (3,97) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la supervisor/a de universidad (3,84) siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5) de la siguiente tabla, se muestra una diferencia de opinión entre perfiles docentes, ya que el/la tutor/a considera muy pertinente la colaboración entre ambos en esta actividad, con un 88,5%, mientras que el/la supervisor/a de universidad lo considera en menor medida con un 71,1%.

Tabla 69

Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	7	5	10	22	45
	% dentro de Perfil	2,2%	15,6%	11,1%	22,2%	48,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	2	4	12	34	104	156
	% dentro de Perfil	1,3%	2,6%	7,7%	21,8%	66,7%	100,0%
Total	Recuento	3	11	17	44	126	201
	% dentro de Perfil	1,5%	5,5%	8,5%	21,9%	62,7%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la pertinencia de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 13,224 puntos con un valor igual a 0,010. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 70

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la pertinencia de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,224[a]	4	0,010
Razón de verosimilitud	11,069	4	0,026
Asociación lineal por lineal	9,504	1	0,002
N de casos válidos	201		

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,67.

En la siguiente tabla, en el desarrollo actual de la actividad por perfil docente, tomando como referencia las puntuaciones extremas en ambos perfiles, hay una importante diferencia que, como se observa en las pruebas posteriores es estadísticamente significativa, ya por parte de los/as supervisores/as el grado de colaboración es poco frecuente, mientras que por parte de entre las/os tutoras/es centro es frecuente.

Tabla 71

Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	18	13	4	4	6	45
	% dentro de Perfil	40,0%	28,9%	8,9%	8,9%	13,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	25	14	40	33	45	157
	% dentro de Perfil	15,9%	8,9%	25,5%	21,0%	28,7%	100,0%
Total	Recuento	43	27	44	37	51	202
	% dentro de Perfil	21,3%	13,4%	21,8%	18,3%	25,2%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre el desarrollo actual de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 30,445 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 72

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre el desarrollo actual de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	30,445[a]	4	0,000
Razón de verosimilitud	29,319	4	0,000
Asociación lineal por lineal	19,805	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,01.

Por último, en cuanto a la consideración sobre la necesidad de la actividad, en la siguiente tabla se observa en sus puntuaciones extremas (4 y 5) que, aunque ambos perfiles indican mayoritariamente que es necesaria la colaboración en esta actividad, con un 73,2% por parte del/la tutor/a de centro y un 60,0% por parte del/la supervisor/a de universidad, hay una diferencia de opinión considerable entre ambos perfiles.

Tabla 73

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	4	4	10	4	23	45
	% dentro de Perfil	8,9%	8,9%	22,2%	8,9%	51,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	6	9	27	57	58	157
	% dentro de Perfil	3,8%	5,7%	17,2%	36,3%	36,9%	100,0%
Total	Recuento	10	13	37	61	81	202
	% dentro de Perfil	5,0%	6,4%	18,3%	30,2%	40,1%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 13,295 puntos con un valor igual a 0,010. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 74

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,295[a]	4	0,010
Razón de verosimilitud	15,405	4	0,004
Asociación lineal por lineal	0,415	1	0,519
N de casos válidos	202		

a. 2 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,23.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran muy pertinente y necesaria la colaboración en la observación directa de aula/prácticas. Hay que destacar, que esta opinión la realiza con mayor énfasis el/la tutor/a de centro respecto al supervisor/a de universidad. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre los/as tutores/as es poco u ocasionalmente frecuente.

4.3.1.15. Retroalimentación escrita u oral al futuro docente

Tabla 75

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de retroalimentación escrita u oral al futuro docente

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	44	2	5	4,39	0,784
	Tutor/a de Centro	154	1	5	4,34	0,843
	Total	**198**	**1**	**5**	**4,35**	**0,829**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,11	1,247
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,45	1,288
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,38**	**1,284**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,22	0,997
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,95	1,049
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,01**	**1,041**
N válido (por lista)		198				

En la tabla 75 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,35. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad otorga una valoración media un poco superior (4,39) que el/la tutor/a de centro (4,34). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es solo ocasionalmente frecuente con una valoración media de 3,38. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 3,45 y el/la supervisor/a de universidad de 3,11, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,01. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia alto (4,22) a la colaboración mientras que esta actividad es levemente menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,95).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Tomando como referencia las puntuaciones extremas (4 y 5) en los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.35.) muestran que ambos tutores/as consideran muy pertinente el grado de colaboración en la actividad, otorgándole estos valores el 86,3% de las/os supervisoras/es de universidad y el 83,1% de las/os tutoras/es de centro. Sin embargo, teniendo en cuenta las puntuaciones más elevadas (3 y 4) en los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.36.), los/as tutores/as manifiestan que, actualmente el grado de colaboración entre ambos se realiza de forma ocasional, otorgándole estos valores el 52,9% de las/os tutoras/es de centro y el 51,1% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, según las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.37.), ambos tutores/as consideran que el grado de colaboración es necesario, otorgándole estos valores el 75,5% de las/os supervisoras/es de universidad y el 70,0% de las/os tutoras/es de centro.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran más pertinente que necesario la colaboración de ambos en realizar retroalimentación escrita u oral al futuro docente. Sin embrago, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) se realiza de forma ocasional.

4.3.1.16. Supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente

Tabla 76

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	44	2	5	4,44	0,725
	Tutor/a de Centro	154	2	5	4,44	0,775
	Total	**199**	**2**	**5**	**4,44**	**0,762**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,09	1,379
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,49	1,249
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,40**	**1,286**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,16	0,952
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,98	0,990
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,02**	**0,982**
N válido (por lista)		199				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como se puede observar en la tabla 76 la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,44, no habiendo diferencias entre perfiles. En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es ocasional o frecuente con una valoración media de 3,40. Por perfil docente, claramente como se verá más adelante (tablas 77 y 78), son las/os tutoras/es de centro los que le realizan en mayor medida esta actividad una puntuación media de 3,49 respecto los supervisores/as de universidad, que le otorgan una puntuación media de 3,09, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,02. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia alto (4,16) a la colaboración mientras que esta actividad es levemente menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,98).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Tomando como referencia las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.38.), se considera muy pertinente el grado de colaboración entre ambos tutores/as en esta actividad, otorgándole estos valores el 91,2% de las/os supervisoras/es de universidad y el 87,6% de las/os tutoras/es de centro. En la siguiente tabla, en el desarrollo actual de la actividad por perfil docente, tomando como referencia las puntuaciones extremas en ambos perfiles, hay una diferencia que, como se observa en las pruebas posteriores es estadísticamente significativa, ya por parte de los/as supervisores/as el grado de colaboración es poco frecuente, mientras que por parte de entre las/os tutoras/es centro es frecuente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 77

Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	6	12	9	8	10	45
	% dentro de Perfil	13,3%	26,7%	20,0%	17,8%	22,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	18	10	44	47	38	157
	% dentro de Perfil	11,5%	6,4%	28,0%	29,9%	24,2%	100,0%
Total	Recuento	24	22	53	55	48	202
	% dentro de Perfil	11,9%	10,9%	26,2%	27,2%	23,8%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre el desarrollo actual de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 16,148 puntos con un valor igual a 0,03. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 78

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre el desarrollo actual de la actividad de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,148[a]	4	0,003
Razón de verosimilitud	13,930	4	0,008
Asociación lineal por lineal	3,409	1	0,065
N de casos válidos	202		

a. 1 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,90.

Por último, tomando como referencia las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.39.), ambos tutores/as consideran que el grado de colaboración es necesario o muy necesario, otorgándole estos valores el 82,2% de las/os supervisoras/es de universidad y el 76,4% de las/os tutoras/es de centro.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran muy pertinente la colaboración de supervisar las actividades, tareas y la planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente. Aunque la respuesta es también mayoritaria, cuando se consulta sobre la necesidad de dicha actividad, destacar que el/la supervisor/a de universidad

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

lo considera más necesaria que el/la tutor/a de centro. En el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre los/as tutores/as es frecuente, siendo en menor medida por parte de las/os tutoras/es de centros.

4.3.1.17. Supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza

Tabla 79

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	3	5	4,36	0,743
	Tutor/a de Centro	156	2	5	4,33	0,836
	Total	**201**	**2**	**5**	**4,33**	**0,814**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,22	1,295
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,32	1,256
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,30**	**1,262**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,29	0,944
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,93	1,001
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,01**	**0,997**
N válido (por lista)		201				

En la tabla 79 se observa como la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,33. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad otorga una valoración media un poco superior (4,36) que el/la tutor/a de centro (4,33). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre las/os tutoras/es es ocasional o frecuente con una valoración media de 3,30. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 3,32 y el/la supervisor/a de universidad de 3,22, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,01. Por perfiles, son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia alto (4,29) a la colaboración mientras que esta actividad es levemente menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,93).

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tomando como referencia las puntuaciones extremas (4 y 5) en los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.40.) muestran que ambos tutores/as consideran muy pertinente el grado de colaboración en la actividad, otorgándole estos valores el 85,2% de las/os tutoras/es de centro y 84,4% el de las/os supervisoras/es de universidad. Sin embargo, teniendo en cuenta las puntuaciones más elevadas (3 y 4) en los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.41.), los/as tutores/as manifiestan que, actualmente el grado de colaboración entre ambos se realiza de forma ocasional, otorgándole estos valores el 56,7% de las/os tutoras/es de centro y el 44,4% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, según las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.42.), ambos tutores/as consideran que el grado de colaboración es necesario, otorgándole estos valores el 86,7% de las/os supervisoras/es de universidad y el 73,2% de las/os tutoras/es de centro.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran más pertinente que necesario la colaboración de ambos en la Supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza. Sin embrago, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) se realiza de forma ocasional.

4.3.1.18. Seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes

Tabla 80

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	3	5	4,36	0,712
	Tutor/a de Centro	156	2	5	4,24	0,853
	Total	**201**	**2**	**5**	**4,27**	**0,823**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,22	1,428
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,24	1,256
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,23**	**1,293**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,24	1,090
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,94	0,985
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,00**	**1,015**
N válido (por lista)		201				

Como se puede observar en la tabla 80 la mayoría de los encuestados consideran pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

4,37. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media ligeramente superior (4,36) que el/la tutor/a de centro (4,24). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es ocasionalmente frecuente con una valoración media de 3,23. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 3,24 y de 3,22 el/la supervisor/a de universidad, mostrando ambas puntuaciones una escasa colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,00. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 81 y 82), son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,24) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,94) siendo significativa estadísticamente esta diferencia.

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Tomando como referencia las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.43) se considera que el grado de colaboración entre ambos tutores/as es muy pertinente, otorgándole estos valores el 86,7% de las/os supervisoras/es de universidad y el 80,7% de las/os tutoras/es de centro. En cuanto al desarrollo actual de la actividad, las puntuaciones más altas (3 y 4) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.44.), indican que el grado de colaboración es poco u ocasionalmente frecuente, otorgándole estos valores el 56,1% de las/os tutoras/es de centro y el 40,0% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, en cuanto a la consideración sobre la necesidad de la actividad, en la siguiente tabla se observa en sus puntuaciones extremas (4 y 5) que, aunque ambos perfiles indican mayoritariamente que es necesaria la colaboración en esta actividad, con un 80% por parte del/la supervisor/a de universidad y un 71,9% por parte del/la tutor/a de centro, hay una diferencia de opinión considerable entre ambos perfiles.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 81

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	4	4	10	26	45
	% dentro de Perfil	2,2%	8,9%	8,9%	22,2%	57,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	6	33	63	50	157
	% dentro de Perfil	3,2%	3,8%	21,0%	40,1%	31,8%	100,0%
Total	Recuento	6	10	37	73	76	202
	% dentro de Perfil	3,0%	5,0%	18,3%	36,1%	37,6%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 14,086 puntos con un valor igual a 0,07. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 82

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,086[a]	4	0,007
Razón de verosimilitud	14,096	4	0,007
Asociación lineal por lineal	3,225	1	0,073
N de casos válidos	202		

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,34.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran muy pertinente la colaboración entre ambos en la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes. Aunque la respuesta es también mayoritaria, cuando se consulta sobre la necesidad de dicha actividad, destacar que el/la supervisor/a de universidad lo considera en mayor medida que el/la tutor/a de centro. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre los/as tutores/as es ocasionalmente frecuente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.1.19. Motivar a los futuros docentes para la innovación educativa

Tabla 83

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de motivar a los futuros docentes para la innovación educativa

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	2	5	4,51	0,787
	Tutor/a de Centro	156	2	5	4,54	0,748
	Total	**201**	**2**	**5**	**4,54**	**0,755**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	3,44	1,358
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,48	1,299
	Total	**202**	**1**	**5**	**3,47**	**1,309**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	2	5	4,40	0,963
	Tutor/a de Centro	157	1	5	4,10	1,011
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,16**	**1,006**
N válido (por lista)		201				

En la tabla 83 se observa como la mayoría de los encuestados consideran muy pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,54. Por perfil docente el/la tutor/a de centro emite una valoración media ligeramente superior (4,54) que el/la supervisor/a de universidad (4,51). En el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es ocasional o frecuente con una valoración media de 3,47. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 3,48 y de 3,44 el/la supervisor/a de universidad. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,16. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 84 y 85), son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,40) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (4,10) siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Tomando como referencia las puntuaciones extremas (4 y 5) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.45) se considera que el grado de colaboración entre ambos tutores/as es muy pertinente, otorgándole estos valores el 89,7% de las/os tutoras/es de centro y el 86,7% de las/os supervisoras/es de universidad. En cuanto al desarrollo actual de la actividad, las

USC DE COMPOSTELA

puntuaciones más altas (3 y 4) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.46.), indican que el grado de colaboración es frecuente, otorgándole estos valores el 53,3% tanto las/os tutoras/es de centro como las/os supervisoras/es de universidad. Por último, en cuanto a la consideración sobre la necesidad de la actividad, en la siguiente tabla se observa en sus puntuaciones extremas (4 y 5) que, aunque ambos perfiles indican mayoritariamente que es necesaria la colaboración en esta actividad, con un 84,4% por parte del/la supervisor/a de universidad y un 75,1% por parte del/la tutor/a de centro, hay una diferencia de opinión considerable entre ambos perfiles.

Tabla 84

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de motivar a los futuros docentes para la innovación educativa por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	4	3	9	29	45
	% dentro de Perfil	0,0%	8,9%	6,7%	20,0%	64,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	4	7	28	49	69	157
	% dentro de Perfil	2,5%	4,5%	17,8%	31,2%	43,9%	100,0%
Total	Recuento	4	11	31	58	98	202
	% dentro de Perfil	2,0%	5,4%	15,3%	28,7%	48,5%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 9,809 puntos con un valor igual a 0,44. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 85

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de motivar a los futuros docentes para la innovación educativa por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,809[a]	4	0,044
Razón de verosimilitud	11,040	4	0,026
Asociación lineal por lineal	3,200	1	0,074
N de casos válidos	202		

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,89.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran muy pertinente la colaboración entre ambos motivar a los futuros docentes para la innovación educativa.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Aunque la respuesta es también mayoritaria, cuando se consulta sobre la necesidad de dicha actividad, destacar que el/la supervisor/a de universidad lo considera en mayor medida que el/la tutor/a de centro. En el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre los/as tutores/as es frecuente.

4.3.1.20. Trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes

Tabla 86

Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Pertinencia de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,24	1,111
	Tutor/a de Centro	154	1	5	4,13	1,001
	Total	**199**	**1**	**5**	**4,16**	**1,025**
Desarrollo actual de actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	2,78	1,444
	Tutor/a de Centro	157	1	5	2,91	1,375
	Total	**202**	**1**	**5**	**2,88**	**1,388**
Necesidad de la actividad	Supervisor/a de Universidad	45	1	5	4,38	1,072
	Tutor/a de Centro	157	1	5	3,99	1,035
	Total	**202**	**1**	**5**	**4,08**	**1,053**
N válido (por lista)		201				

Como se puede observar en la tabla 86 la mayoría de los encuestados consideran muy pertinente esta actividad para el proceso de formación del futuro docente con una valoración media de 4,16. Por perfil docente el/la supervisor/a de universidad emite una valoración media superior (4,24) que el/la tutor/a de centro (4,13). En cambio, en el desarrollo actual del prácticum, los encuestados consideran que dicha actividad, la colaboración entre los/as tutores/as es poco frecuente con una valoración media de 2,88. Por perfil docente, el/la tutor/a de centro le otorga una puntuación media de 2,91 y el/la supervisor/a de universidad de 2,78, mostrando ambas puntuaciones una baja colaboración real. Finalmente, una mayoría considera necesaria que exista una colaboración entre ambos tutores/as otorgándole una puntuación media de 4,08. Por perfiles, claramente como se verá más adelante (tablas 87 y 88), son las/os supervisoras/es de universidad los que le otorgan un nivel de importancia muy alto (4,38) a la colaboración mientras que esta actividad es menos valorada por el/la tutor/a de centro (3,99) siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los resultados obtenidos en cada variable por perfil docente para mayor profundización.

Teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (4 y 5), los estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de este procedimiento/actividad (anexo 4.1.47.), muestran que ambos perfiles consideran importante o muy importante la colaboración en esta actividad, otorgándole estos valores el 80,0% de las/os supervisoras/es de universidad y el 79,3% de las/os tutoras/es de centro. En cuanto al desarrollo actual de la actividad, las puntuaciones extremas (del 1 al 3) de los estadísticos descriptivos (anexo 4.1.48.), indican que el grado de colaboración es poco u ocasionalmente frecuente, otorgándole estos valores el 68,9% de las/os supervisoras/es de universidad y el 61,8% de las/os tutoras/es de centro. Por último, en cuanto a la consideración sobre la necesidad de la actividad, en la siguiente tabla se observa en sus puntuaciones extremas (4 y 5) que, aunque ambos perfiles indican mayoritariamente que es necesaria la colaboración en esta actividad, con un 80% por parte del/la supervisor/a de universidad y un 72,6% por parte del/la tutor/a de centro, hay una diferencia de opinión considerable entre ambos perfiles.

Tabla 87

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes por perfil docente

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	3	5	5	31	45
	% dentro de Perfil	2,2%	6,7%	11,1%	11,1%	68,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	8	30	54	60	157
	% dentro de Perfil	3,2%	5,1%	19,1%	34,4%	38,2%	100,0%
Total	Recuento	6	11	35	59	91	202
	% dentro de Perfil	3,0%	5,4%	17,3%	29,2%	45,0%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 4 grados de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 15,354 puntos con un valor igual a 0,04. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 88

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,354[a]	4	0,004
Razón de verosimilitud	16,281	4	0,003
Asociación lineal por lineal	4,658	1	0,031
N de casos válidos	202		

a. 3 casillas (30,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,34.

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia entre las/os tutoras/es de centro en las enseñanzas iniciales (EI/EP) y las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros). En la siguiente tabla se muestra como el/la tutor/a de enseñanzas medias considera que la actividad es más necesaria (respuestas 4 y 5), con un 75,0% que el/la tutor/a de enseñanzas iniciales con un 69,2%, siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 89

Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes (por niveles educativos)

		1	2	3	4	5	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	3	7	10	24	21	65
	% dentro de Perfil	4,6%	10,8%	15,4%	36,9%	32,3%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	2	1	20	30	39	92
	% dentro de Perfil	2,2%	1,1%	21,7%	32,6%	42,4%	100,0%
Total	Recuento	5	8	30	54	60	157
	% dentro de Perfil	3,2%	5,1%	19,1%	34,4%	38,2%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la necesidad de la actividad y el perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 9,745 puntos con un valor igual a 0,045. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 90

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes (por niveles educativos)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,745[a]	4	0,045
Razón de verosimilitud	10,147	4	0,038
Asociación lineal por lineal	3,292	1	0,070
N de casos válidos	157		

a. 4 casillas (40,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,07.

Después de analizar los datos de los tres casos (pertinencia, desarrollo actual y necesidad de la actividad), se deriva que la mayoría de las/os docentes consideran muy pertinente y necesario el trabajo colaborativo entre ambos tutores/as. Hay que señalar que, cuando se pregunta por la necesidad sobre la colaboración, el/la supervisor/a de universidad lo considera más necesario que el/la tutor/a de centro, siendo en el caso del profesorado de los centros enseñanzas medias quienes lo manifiestan en mayor medida respecto a los de enseñanzas iniciales. Sin embargo, en el desarrollo actual del prácticum se muestra que la colaboración de esta actividad entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es ocasionalmente frecuente.

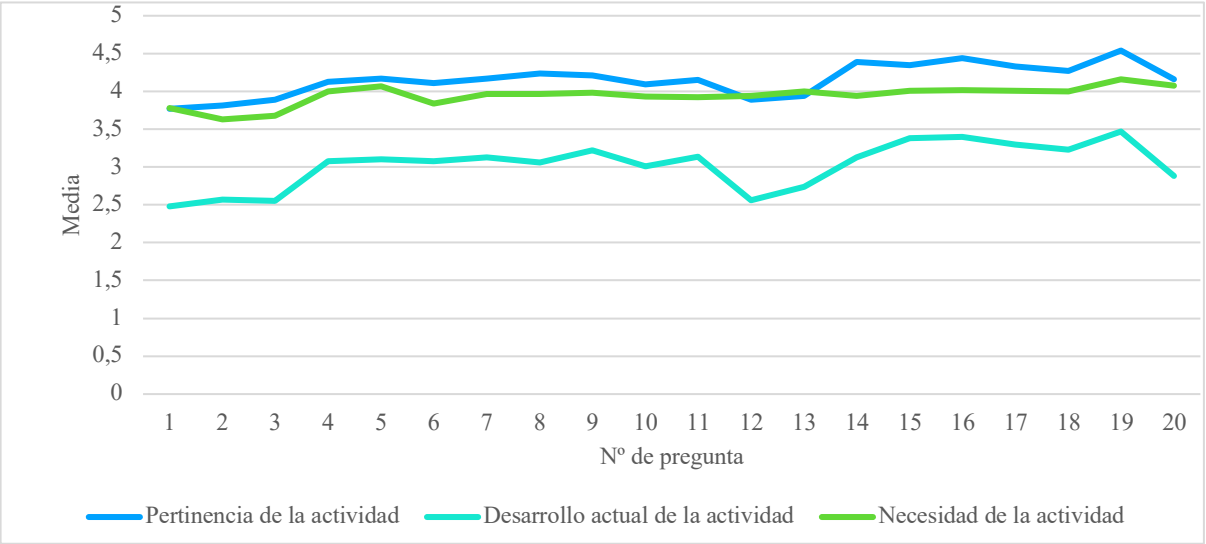
4.3.1.21. Resultados agrupados sobre el grado de colaboración de actividades y procedimientos entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro

En el siguiente gráfico (figura 32) se muestra la media (del 1 al 5) de las respuestas obtenidas de los 20 ítems anteriores teniendo en cuenta su pertinencia, desarrollo actual y necesidad de cada actividad. De forma general se observa que los participantes consideran todas ellas muy pertinentes (con una media global de 4,15/5), con una media un poco menor necesarias (con una media global de 3,94/5), y con una media más baja como el grado de colaboración actual de estas actividades durante el periodo de prácticas (con una media global de 3,02/5).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 32

Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos por pertinencia, desarrollo actual y necesidad



Hay que destacar que las respuestas con las medias más bajas coinciden en las preguntas 1, 2, 3, 12 y 13, tanto en pertinencia, desarrollo actual y necesidad. Las preguntas 1, 2 y 3 se corresponden a actividades y/o procedimientos relacionados entre las instituciones que participan en el periodo de prácticas (universidad y centro educativo) en cuanto a coordinación, selección de centros y selección de tutores/as de prácticas. En los siguientes gráficos (figuras 33 y 34) se observa que hay una diferencia entre los perfiles, ya que, aun siendo unas medias bajas, el/la supervisor/a de universidad lo considera más necesario y pertinente que las/os tutoras/es de centro. Igualmente sucede en las preguntas 12 y 13 que se corresponde con el trabajo colaborativo y supervisión conjunta entre las/os supervisoras/es de las prácticas, donde el/la supervisor/a de universidad lo considera más necesario y pertinente que el/la tutor/a de centro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 33

Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos sobre su pertinencia por perfil

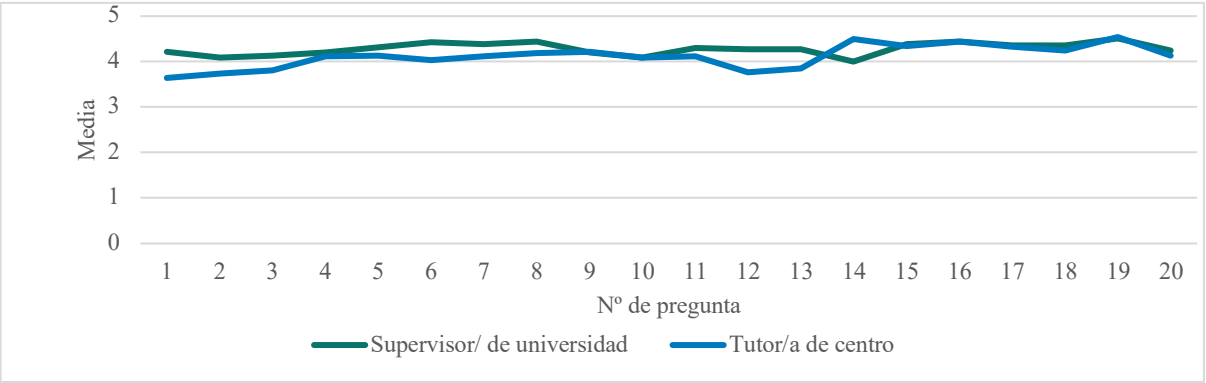
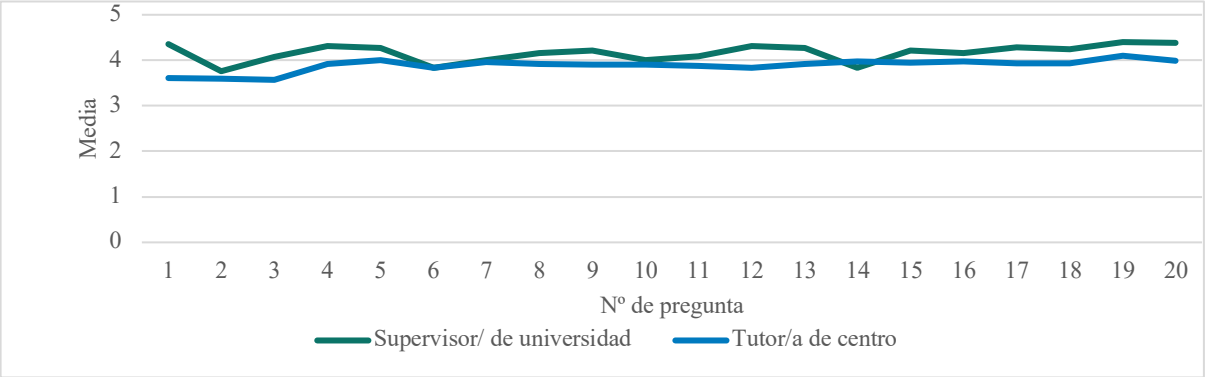


Figura 34

Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos sobre su necesidad por perfil

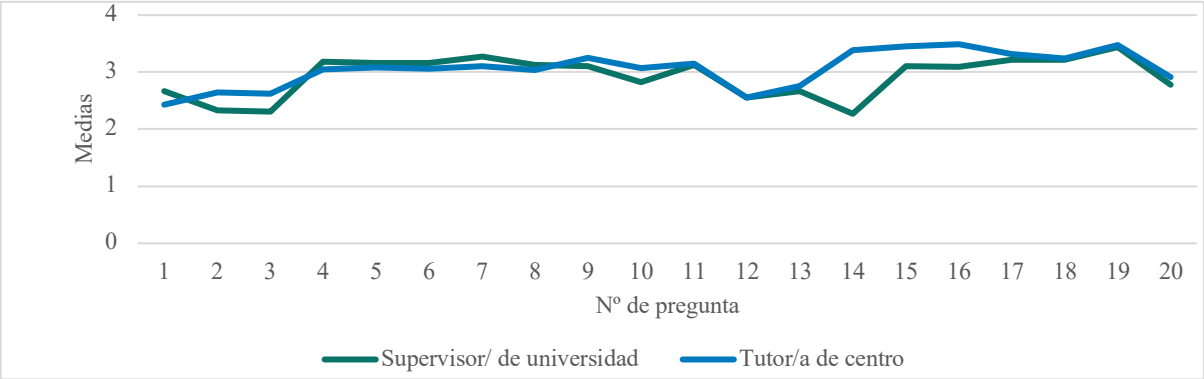


En cuanto al desarrollo actual del periodo de prácticas (figura 35) hay que destacar que, aunque de nuevo, las puntuaciones más bajas son las que hacen referencia a las preguntas 1, 2, 3, 12 y 13, no se observa una diferencia considerable. Por último, hay que destacar la respuesta de la pregunta 14, que hace referencia a la observación directa en el aula de prácticas, ya que existe una diferencia considerable en cuanto a la percepción por perfiles. En este caso, el/la tutor/a de centro considera que el grado de colaboración entre ambos tutores/as, sobre la observación directa en el aula, es más alta que la percepción del/la supervisor/a de universidad que lo considera en menor medida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 35

Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos sobre el desarrollo actual por perfil



Realizando una comparación de las medias globales de todos los procedimientos y actividades que se desarrollan en la actualidad (ítem 14) y sobre los que se considera necesario (ítem 16), se observa que en todos los procedimientos existe una diferencia estadísticamente significativa ($p < .001$) corroborando que todos los procedimientos y actividades no se desarrollan en la actualidad tanto como se considera necesario. En la siguiente tabla se muestra la comparación de medias sobre la colaboración de los procedimientos y/o actividades en el estado actual y en la que se consideraría necesaria entre las/os tutoras/es (universidad y centros).

Tabla 91

T de Student para muestras apareadas de comparación de medias sobre la colaboración actual y necesaria de actividades y procedimientos en el desarrollo del prácticum

Preguntas	Variables		Estadístico	gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia
1	Actual	Necesario	-12.49	201	< .001	-1.297	0.1039
2	Actual	Necesario	-10.10	201	< .001	-1.054	0.1044
3	Actual	Necesario	-11.10	201	< .001	-1.134	0.1021
4	Actual	Necesario	-9.92	201	< .001	-0.926	0.0934
5	Actual	Necesario	-9.68	201	< .001	-0.970	0.1002
6	Actual	Necesario	-7.84	201	< .001	-0.757	0.0966
7	Actual	Necesario	-8.91	201	< .001	-0.837	0.0938
8	Actual	Necesario	-9.09	201	< .001	-0.906	0.0997
9	Actual	Necesario	-7.68	201	< .001	-0.762	0.0993
10	Actual	Necesario	-9.28	201	< .001	-0.916	0.0987
11	Actual	Necesario	-8.04	201	< .001	-0.777	0.0966
12	Actual	Necesario	-12.54	201	< .001	-1.376	0.1098
13	Actual	Necesario	-11.70	201	< .001	-1.257	0.1074
14	Actual	Necesario	-7.54	201	< .001	-0.812	0.1077
15	Actual	Necesario	-6.33	201	< .001	-0.634	0.1001
16	Actual	Necesario	-6.22	201	< .001	-0.619	0.0995

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

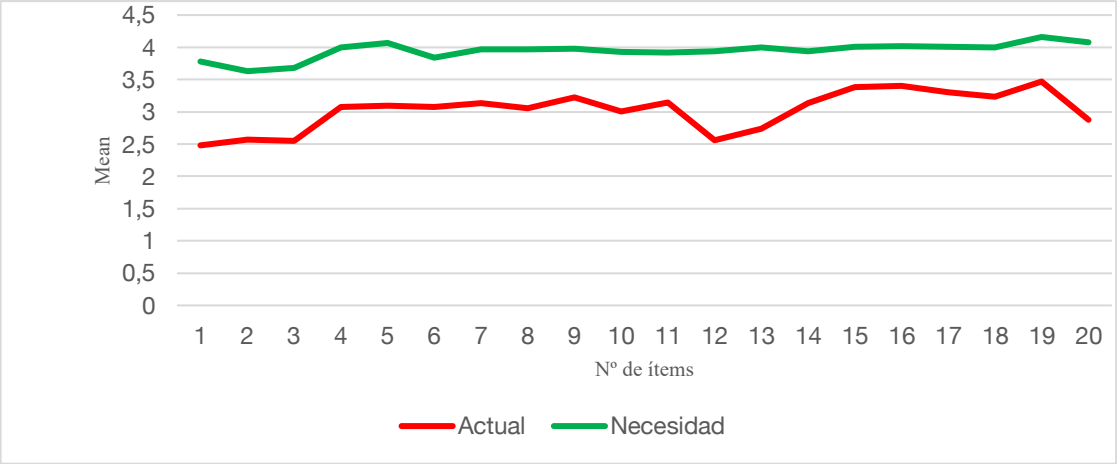
17	Actual	Necesario	-7.34	201	< .001	-0.713	0.0972
18	Actual	Necesario	-7.60	201	< .001	-0.772	0.1016
19	Actual	Necesario	-6.99	201	< .001	-0.693	0.0991
20	Actual	Necesario	-10.69	201	< .001	-1.198	0.1121

En la siguiente figura se observa que las actividades y/o procedimientos más distantes entre lo actualmente se realiza y lo que se considera necesario, y por tanto que más se demandan se corresponden con *el trabajo en colaboración entre el/la tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo* (pregunta 12) con 1,38 puntos de diferencia, *contactos, reuniones, coordinación curricular entre la facultad de educación y el centro educativo* (pregunta 1) con 1,30 puntos de diferencia, *el proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza* (pregunta 13) con 1,26 puntos de diferencia, *trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas* (pregunta 20) con 1,20 puntos de diferencia y la *selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos* (pregunta 3) con 1,13 puntos de diferencia. Aquellas actividades y/o procedimientos menos distantes entre lo actualmente se realiza y lo que se considera necesario y por tanto, menos demandado, se corresponde a la *supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente* (pregunta 16) con 0,62 puntos de diferencia, *retroalimentación escrita u oral al futuro docente* (pregunta 15) con 0,63 puntos de diferencia, *motivar a los futuros docentes para la innovación educativa* (pregunta 19) con 0,69 puntos de diferencia y la *supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo para la enseñanza* (pregunta 17) con 0,71 puntos de diferencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 36

Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos sobre el grado de colaboración actual y necesario



Por último, considerándose todas las actividades y procedimientos importantes en la práctica docente hay que indicar que no se están llevando a cabo, lo que debe llevar a pensar las razones y elementos organizativos o condicionales que pueden estar influyendo, como, por ejemplo, la distancia o el escaso tiempo en la jornada profesional de ambos perfiles para realizar estas actividades y/o procedimientos. Hay que indicar que en este subdimensión no se han encontrado resultados significativos o de relevancia para el estudio sobre las variables secundarias de género, edad, experiencia docente y experiencia como tutor/a de prácticas.

El objetivo del proyecto de investigación EKT puede a priori dar una respuesta a estos problemas a través del desarrollo de un sistema que permita conectar ambos contextos y ambos profesionales.

4.3.1.22. Otras actividades y procedimientos colaborativos entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro diferentes a las anteriores

En este apartado se exponen otras actividades y procedimientos vinculados al proceso de tutorización de las prácticas, tanto por el/la supervisor/a universitario/a como por el/la tutor/a de centro, que no están recogidas en el apartado anterior. Los datos se analizan a partir de preguntas abiertas sobre la pertinencia, desarrollo actual y necesidad de otras actividades que se consideren relevantes por ambos perfiles.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sobre la pertinencia de otras actividades y procedimientos colaborativos entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro se obtienen un total de 27 respuestas que corresponde al 13,36% de los encuestados. Desglosadas las respuestas por perfil docente, el/la supervisor/a universitario/a considera relevantes actividades de formación conjunta para todos los agentes implicados en el proceso de prácticas, elaboración conjunta en el diseño del programa de prácticum y demandan una ampliación de horario con respecto a la actual por la tutorización de las prácticas. El/la tutor/a de centro considera relevante la formación sobre innovación educativa, formación de los futuros docentes sobre el nivel educativo donde va a realizar las prácticas en el nivel de Educación Secundaria, formación sobre los procesos organizativos y legislativos de las instituciones de prácticas y conocimiento de la formación universitaria que reciben los futuros docentes. También consideran relevante una mayor colaboración y comunicación entre las/os tutoras/es de centro entre diferentes departamentos y a su vez con las/os supervisoras/es de universidad.

En cuanto al desarrollo actual se obtienen un total de 16 respuestas que corresponde al 7,92% de los encuestados. Desglosadas las respuestas por perfil docente, el/la supervisor/a universitario/a considera relevantes seminarios de formación con docentes en activo de enseñanzas no universitarias, participación en los agentes implicados desde el inicio de las prácticas, así como la visita a los centros educativos. El/la tutor/a de centro considera relevante una mejor información proporcionada, así como una comunicación más fluida por parte de la universidad.

Por último, sobre la necesidad de la actividad se obtienen un total de 7 respuestas que corresponde al 3,46% de los encuestados. Desglosadas las respuestas por perfil docente, el/la supervisor/a universitario/a considera relevantes seminarios de formación. Al igual que en el apartado anterior, el/la tutor/a de centro considera relevante una mejor información proporcionada, así como una comunicación más fluida por parte de la universidad.

4.3.2. Subdimensión 2: Medios y formas de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro) de prácticum

En este apartado se analiza la dinámica de coordinación y medios y formas de comunicación entre el/la supervisor/a universitario/a y el/la tutor/a de centro. El análisis de esta subdimensión se aborda desde los tres momentos temporales, antes durante y después del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

período de las prácticas. Los datos sobre la coordinación entre las/os tutoras/es (universidad y centro) se corresponden a las respuestas obtenidas de los ítems del cuestionario 18, 20 y 21. Los datos sobre los medios y formas de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro) se corresponden a las respuestas obtenidas de los ítems del cuestionario 22, 23 y 24. Las tablas, sobre estadísticos descriptivos que se consideren secundarias, se exponen en el anexo 4.2.

4.3.2.1. Modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro antes del periodo de prácticas. Se observa que la mayoría del profesorado manifiesta con un 89,8% que no hay un modelo/dinámica de coordinación establecido. Hay que destacar que solamente el 8,3% responde que las reuniones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia.

Tabla 92

Análisis de frecuencias sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro antes del periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Existe un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto.	4	2,0%	2,0%
Las reuniones/sesiones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia mutua.	17	8,3%	8,4%
No hay un modelo/dinámica de coordinación establecido.	184	89,8%	91,1%
Total	205	100,0%	101,5%

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro durante del periodo de prácticas. Aunque de nuevo, la mayoría del profesorado manifiesta con un 76,9% que no hay un modelo/dinámica de coordinación establecido, se incrementan las respuestas con un 21,6% sobre que las reuniones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 93

Análisis de frecuencias sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro durante del periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Existe un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto.	3	1,4%	1,5%
Las reuniones/sesiones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia mutua.	45	21,6%	22,3%
No hay un modelo/dinámica de coordinación establecido.	160	76,9%	79,2%
Total	208	100,0%	103,0%

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro después del periodo de prácticas. En este caso, las respuestas obtenidas son muy parecidas al periodo de antes de las prácticas, ya que la mayoría del profesorado manifiesta con un 86,8% que no hay un modelo/dinámica de coordinación establecido y solamente el 12,7% responde que las reuniones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia.

Tabla 94

Análisis de frecuencias sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro después del periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Existe un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto.	1	0,5%	0,5%
Las reuniones/sesiones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia mutua.	26	12,7%	12,9%
No hay un modelo/dinámica de coordinación establecido.	177	86,8%	87,6%
Total	204	100,0%	101,0%

En los siguientes apartados se analiza el modelo y/o dinámica de la coordinación entre las/os supervisoras/es y las/os tutoras/es de centro con tres alternativas y en tres periodos de tiempo (antes, durante y después del periodo de prácticas). A continuación, se describe cada

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

alternativa y los resultados obtenidos en los tres periodos de tiempo desglosados por perfil docente.

Existe un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto:

Los tutores/as (universidad y centros) indican mayoritariamente con un 98% que no existe un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto antes de la estancia en los centros. Los datos de estadísticos descriptivos (anexo 4.2.1) muestran que no hay diferencias entre perfiles, indicándolo el 98,7 de las/os tutoras/es de los centros y el 95,6% de las/os supervisoras/es de universidad. En la misma línea, el profesorado tutor/a indica (anexo 4.2.2) con un 98,5%, que tampoco existe durante la estancia en los centros, indicándolo el 100% de las/os supervisoras/es de universidad y el 98,1 de las/os tutoras/es de centros. De igual forma, el profesorado tutor/a indica (anexo 4.2.3) con un 99,5%, que tampoco existe después de la estancia en los centros, indicándolo el 100% de las/os supervisoras/es de universidad y el 99,4 de las/os tutoras/es de centros.

Las reuniones/sesiones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia mutua:

Los tutores/as (universidad y centros) indican (anexo 4.2.4) mayoritariamente con un 91,6%, que antes de la estancia en los centros no se programa por conveniencia mutua de las reuniones/sesiones de trabajo conjunto entre ambos tutores/as indicándolo el 92,4 de las/os tutoras/es de los centros y el 88,9% de las/os supervisoras/es de universidad. Durante la estancia en los centros los encuestados manifiestan (anexo 4.2.5) que es poco frecuente esa dinámica con un 22,3%, indicándola el 35,6% de las/os supervisoras/es de universidad y el 18,5% las/os tutoras/es de centro. Después de la estancia en los centros la frecuencia disminuye (anexo 4.2.6) a un 12,9%, indicándola el 17,8% de las/os supervisoras/es de universidad y el 11,5% las/os tutoras/es de centro.

No hay un modelo/dinámica de coordinación establecido:

Los tutores/as (universidad y centros) indican (anexo 4.2.7) mayoritariamente con un 91,1%, que antes de la estancia en los centros no hay un modelo o dinámica de coordinación establecido, indicándolo el 93% de las/os tutoras/es de los centros y el 84,4% de las/os supervisoras/es de universidad. Durante la estancia en los centros los encuestados manifiestan (anexo 4.2.8) que es poco frecuente que exista ese modelo o dinámica con un

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

20,8%, indicándola el 33,3% de las/os supervisoras/es de universidad y el 17,2% las/os tutoras/es de centro. Por último, después de la estancia en los centros la frecuencia disminuye (anexo 4.2.7) a un 12,4%, indicándola el 17,8% de las/os supervisoras/es de universidad y el 10,8% las/os tutoras/es de centro.

Los datos analizados, sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro, muestran mayoritariamente que no existe un modelo/dinámica de coordinación establecido ni un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto en los tres periodos de tiempo (antes, durante y después del periodo de prácticas). La minoría que afirma lo contrario señala que las reuniones de trabajo conjunto solo se programan de conveniencia mutua durante el periodo de prácticas. Considerando la importancia sobre las dinámicas de coordinación entre las/os tutoras/es (universidad y centro) se constata que no se están llevando a cabo. El objetivo del proyecto de investigación EKT puede a priori dar una respuesta a estos problemas a través del desarrollo de un sistema que permita crear modelos de coordinación ambos contextos y ambos profesionales.

4.3.2.2. Medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro antes del periodo de prácticas. Se observa que la mayoría del profesorado se comunica directamente por correo electrónico con un 58,2% seguido de otros medios con un 22,2%. Hay que destacar que solamente el 0,8% se comunica mediante otros canales de comunicación cara a cara.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 95

Análisis de frecuencias sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro antes del periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Directamente, por teléfono	14	5,9%	6,9%
Directamente, por correo electrónico	139	58,2%	68,8%
Directamente, por otros canales de chat/mensajería instantánea	3	1,3%	1,5%
A través de otros (por ejemplo, coordinadores de prácticas, directores dentro…)	53	22,2%	26,2%
A través de los canales de comunicación oficiales de las respectivas instituciones	28	11,7%	13,9%
Mediante otros canales de comunicación cara a cara	2	0,8%	1,0%
Total	239	100,0%	118,3%

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro durante del periodo de prácticas. De nuevo, se observa que la mayoría del profesorado se comunica directamente por correo electrónico con un 59,3% seguido de otros medios con un 19,0%. En este caso, hay que destacar que solamente el 1,1% se comunica directamente por otros canales de chat/mensajería instantánea.

Tabla 96

Análisis de frecuencias sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro durante del periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Directamente, por teléfono	32	11,7%	15,8%
Directamente, por correo electrónico	162	59,3%	80,2%
Directamente, por otros canales de chat/mensajería instantánea	3	1,1%	1,5%
A través de otros (por ejemplo, coordinadores de prácticas, directores dentro…)	52	19,0%	25,7%
A través de los canales de comunicación oficiales de las respectivas instituciones	20	7,3%	9,9%
Mediante otros canales de comunicación cara a cara	4	1,5%	2,0%
Total	273	100,0%	135,1%

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os

tutoras/es de centro después del periodo de prácticas. De nuevo, se observa que la mayoría del profesorado se comunica directamente por correo electrónico con un 61,9% seguido de otros medios con un 17,4%. Al igual que en el caso anterior, hay que destacar que solamente el 1,2% se comunica directamente por otros canales de chat/mensajería instantánea.

Tabla 97

Análisis de frecuencias sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro después del periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Directamente, por teléfono	20	8,1%	9,9%
Directamente, por correo electrónico	153	61,9%	75,7%
Directamente, por otros canales de chat/mensajería instantánea	3	1,2%	1,5%
A través de otros (por ejemplo, coordinadores de prácticas, directores dentro…)	43	17,4%	21,3%
A través de los canales de comunicación oficiales de las respectivas instituciones	28	11,3%	13,9%
Mediante otros canales de comunicación cara a cara	247	100,0%	122,3%
Total	20	8,1%	9,9%

En los siguientes apartados se analiza el medio de la comunicación entre las/os supervisoras/es y las/os tutoras/es de centro con las seis alternativas y en tres periodos de tiempo (antes, durante y después del periodo de prácticas). A continuación, se describe cada alternativa y los resultados obtenidos en los tres periodos de tiempo desglosados por perfil docente.

Comunicación directamente por teléfono:

Los/as tutores/as (universidad y centros) indican (anexo 4.2.10) mayoritariamente con un 93,1%, que antes de la estancia en los centros no se comunican por teléfono, indicándolo el 96,2% de las/os tutoras/es de los centros y el 82,2% de las/os supervisoras/es de universidad. Durante la estancia en los centros los encuestados manifiestan (anexo 4.2.11) que es poco frecuente que se comuniquen por teléfono con un 15,8%, indicándola el 37,8% de las/os supervisoras/es de universidad y el 9,6% las/os tutoras/es de centro. Por último, después de la estancia en los centros la frecuencia del uso de la comunicación por teléfono disminuye (anexo 4.2.12) a un 9,9%, indicándola el 22,2% de las/os supervisoras/es de universidad y el 6,4% las/os tutoras/es de centro.

USC DE COMPOSTELA

Comunicación directamente por correo electrónico:

Los/as tutores/as (universidad y centros) indican (anexo 4.2.13) que antes de la estancia en los centros, el medio habitual de comunicación es el correo electrónico con un 66,8%, indicándolo el 69,4% de las/os tutoras/es de los centros y el 66,7% de las/os supervisoras/es de universidad. Durante la estancia en los centros los encuestados (anexo 4.2.14) manifiestan, con un 80,2% que es muy frecuente que se comuniquen por correo electrónico, indicándolo el 86,7% de las/os supervisoras/es de universidad y el 78,3% las/os tutoras/es de centro. Por último, después de la estancia en los centros la frecuencia del uso de la comunicación por correo electrónico disminuye (anexo 4.2.15) a un 75,7%, indicándola el 82,2% de las/os supervisoras/es de universidad y el 73,9% las/os tutoras/es de centro.

Comunicación por otros canales de chat/mensajería instantánea:

Ambos tutores/as indican, (anexo 4.2.16) que no se comunican a través de otros canales de chat/mensajería instantánea en las tres fases del prácticum un 98,5%. Por perfil docente solamente, el 1,9% de las/os tutoras/es de centro indican que emplean este medio de comunicación.

Comunicación a través de otros medios (por ejemplo, coordinaciones de prácticas, direcciones de centro…):

Una minoría de los/as tutores/as (universidad y centros) indican (anexo 4.2.17) con un 26,2%, que antes de la estancia en los centros se comunican a través de otros medios (por ejemplo, coordinaciones de prácticas, direcciones de centro…)., indicándolo el 31,1% de las/os tutoras/es de los centros y el 24,8% de las/os supervisoras/es de universidad. De igual forma, durante la estancia en los centros, los encuestados manifiestan (anexo 4.2.18) que es poco frecuente empleen este este medio de comunicación con un 25,7%, indicándola el 29,3% las/os tutoras/es de centro y el 13,3% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, después de la estancia en los centros la frecuencia del uso de este medio de comunicación disminuye (anexo 4.2.19) a un 21,3%, indicándola el 22,9% las/os tutoras/es de centro y el 15,6% de las/os supervisoras/es de universidad.

Comunicación a través de canales oficiales de las respectivas instituciones:

Los/as tutores/as (universidad y centros) indican (anexo 4.2.20.) mayoritariamente, con un 86,1%, que antes de la estancia en los centros no se comunican a través de canales oficiales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

institucionales, indicándolo el 87,3% de las/os tutoras/es de los centros y el 82,2% de las/os supervisoras/es de universidad. En la misma línea, durante la estancia en los centros, los encuestados manifiestan (anexo 4.2.21.) que tampoco es habitual el uso de este medio de comunicación, con un 90,1%, indicándola el 91,1% de las/os supervisoras/es de universidad y el 89,8% las/os tutoras/es de centro. Asimismo, después de la estancia en los centros, las/os tutoras/es siguen indicando (anexo 4.2.22.) que no es habitual emplear este medio de comunicación, con un 86,1%, indicándola el 88,9% de las/os supervisoras/es de universidad y el 85,4% las/os tutoras/es de centro.

Comunicación mediante otros canales cara a cara:

Casi la totalidad los/as tutores/as (universidad y centros) señalan (anexo 4.2.23.), con un 99%, que antes de la estancia en los centros no se comunican a través de otros canales cara a cara, indicándolo el 99,4% de las/os tutoras/es de los centros y el 97,8% de las/os supervisoras/es de universidad. De igual forma, durante la estancia en los centros, los encuestados manifiestan (anexo 4.2.24.) que tampoco emplean este medio de comunicación, con un 90,1%, indicándola el 99,4% las/os tutoras/es de centro y el 93,3% de las/os supervisoras/es de universidad. Por último, después de la estancia en los centros, el 100% de los encuestados indican que no usan este medio comunicación.

Como se refleja en este apartado, el medio de comunicación más habitual entre las/os tutoras/es (universidad y centro) es a través de correo electrónico. Hay que indicar que en esta subdimensión no se han encontrado resultados significativos o de relevancia para el estudio sobre las variables secundarias de género, edad, experiencia docente y experiencia como tutor/a de prácticas.

El proyecto de investigación EKT puede a dar respuesta a mejorar la comunicación entre ellos/as tanto de forma síncrona como asíncrona.

4.3.3. Subdimensión 3: Procedimientos curriculares del programa, guía, memoria de prácticas y vinculación con la innovación educativa

En este apartado se analiza el conocimiento que las/os tutoras/es (universidad y centro) tienen sobre el marco organizativo y curricular de las prácticas, así como los elementos que habitualmente se incluyen en el programa o guía (ítems del cuestionario 24 y 25). Sobre la memoria o informe final de prácticas se analiza el modelo, estructura y elementos que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

contempla (ítems del cuestionario 36, 37 y 38). Por último, se analiza la supervisión, seguimiento y vinculación con la innovación educativa a partir de proyectos derivados del desarrollo del prácticum (ítems del cuestionario 43 y 44).

4.3.3.1. Definición del marco organizativo y curricular de las prácticas

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre los agentes que participan en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas. Se observa que la mayoría del profesorado responde que quien lo define es el coordinador/a de prácticas de la universidad con un 37,5%, seguido del/la supervisor/a de universidad con un 23,9%. El resto de las opciones tienen unos resultados similares con una horquilla que ronda entre el 6% y el 10%.

Tabla 98

Análisis de frecuencias sobre los agentes que participan en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
El/la supervisor/a de la universidad	62	23,9%	30,7%
El coordinador/a de prácticas de la Universidad	97	37,5%	48,0%
El/la tutor/a del centro educativo	19	7,3%	9,4%
El coordinador/a de prácticas del centro educativo	16	6,2%	7,9%
Lo definen conjuntamente las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos	20	7,7%	9,9%
El/la tutor/a de centro y el/la estudiante en prácticas (futuro docente)	27	10,4%	13,4%
Ninguna de las situaciones anteriores	18	6,9%	8,9%
Total	259	100,0%	128,2%

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre los agentes que participan en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente. Se puede observar que no hay diferencia significativa en la opción mayoritaria, ya que ambos perfiles indican que quien lo definen es el coordinador/a de prácticas de la universidad. Sin embargo, hay una diferencia de opiniones entre los perfiles en la segunda opción escogida. El/la tutor/a de centro considera con un 36,9% que el/la supervisor/a de la universidad también participa en la definición del marco organizativo y curricular frente al 8,9% de las respuestas por parte del/la supervisor/a de universidad. Esta diferencia que, como se verá más adelante es estadísticamente significativa (tabla 100). También se observa una diferencia de opiniones en

USC DE COMPOSTELA

la última opción, ya que el/la supervisor/a de universidad considera con un 26,7%, que ninguna de las situaciones formuladas participa en la definición del marco organizativo y curricular frente al 3,8% de las respuestas por parte del/la tutor/a de centro. Esta diferencia que, como se verá más adelante también es estadísticamente significativa (tabla 101), puede deberse a la consideración que el marco curricular ya viene determinado en las memorias de los títulos, y por tanto, ningún agente participa en la definición de ello.

Tabla 99

Estadísticos descriptivos sobre los agentes que participan en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente

		El/la supervisor/a de la universidad	El coordinador/a de prácticas de la Universidad	El/la tutor/a del centro educativo	El coordinador/a de prácticas del centro educativo	Lo definen conjuntamente las/os tutoras/es de la	El/la tutor/a de centro y el/la estudiante en prácticas	Ninguna de las situaciones anteriores	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	4	24	5	1	5	3	12	45
	% dentro de Perfil	8,9%	53,3%	11,1%	2,2%	11,1%	6,7%	26,7%	
Tutor/a de Centro	Recuento	58	73	14	15	15	24	6	157
	% dentro de Perfil	36,9%	46,5%	8,9%	9,6%	9,6%	15,3%	3,8%	
Total	Recuento	62	97	19	16	20	27	18	202
	% dentro de Perfil	30,7%	48,0%	9,4%	7,9%	9,9%	13,4%	8,9%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre que el/la supervisor/a de universidad participa como agente en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 12,940 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 100

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre que el/la supervisor/a de universidad participa como agente en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,940[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	11,655	1	0,001
Razón de verosimilitud	15,303	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	12,876	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,81.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia cuadrado sobre que ninguna de las situaciones formuladas participa como agentes en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 22,488 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 101

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre que ninguna de las situaciones formuladas participa como agentes en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,488[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	19,762	1	0,000
Razón de verosimilitud	18,256	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	22,377	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,01.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

4.3.3.2. Elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas. Se observa como la mayoría considera que el programa o guía incluye información sobre el proceso de evaluación (66,3% de los casos), definición y funciones del/la supervisor/a de universidad (61,4% de los casos) y del/la tutor/a de centro (60,4% de los casos), información sobre los criterios de evaluación del estudiantado (55,0% de los casos) e información sobre las

USC UNIVERSIDADE

funciones/actividades a desarrollar conjuntamente por el/la tutor/a de centro educativo y el/la estudiante en prácticas (52,5% de los casos). Por el contrario, los elementos que se consideran que no están en el programa o guía son instrumentos para observar las prácticas de enseñanza (solo el 28,2% de los casos), directrices para la utilización de recursos en la práctica docente (solo el 17,3% de los casos), directrices para la creación de material educativo (solo el 13,4% de los casos) y directrices para la selección de recursos y medios tecnológicos (solo el 11,9% de los casos). Advertir que, aunque sea con un porcentaje bajo, sorprende que el 14,9% de los encuestados no saben nada sobre el programa/guía de prácticas de enseñanza.

Tabla 102

Análisis de frecuencias sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Materiales/recursos de apoyo para las prácticas	68	6,6%	33,7%
Definición del papel y las funciones del/la tutor/a de universidad	124	12,1%	61,4%
Definición del papel y las funciones del/la tutor/a de centro educativo	122	11,9%	60,4%
Instrumentos para observar las prácticas de enseñanza	57	5,6%	28,2%
Directrices para la selección de recursos y medios tecnológicos	24	2,3%	11,9%
Directrices para la utilización de recursos en la práctica docente	35	3,4%	17,3%
Directrices para la creación de material educativo	27	2,6%	13,4%
Información sobre el proceso de evaluación del estudiantado en prácticas (futuro docente)	134	13,1%	66,3%
Información/herramientas para la evaluación del estudiantado en prácticas (futuro docente)	91	8,9%	45,0%
Información sobre los criterios de evaluación del estudiantado en prácticas (futuro docente)	111	10,9%	55,0%
Información sobre las funciones/actividades a desarrollar conjuntamente por el/la tutor/a de centro educativo y el/la estudiante en prácticas (futuro docente)	106	10,4%	52,5%
Información sobre las personas implicadas en las prácticas y sus funciones	88	8,6%	43,6%
No sé nada sobre el programa/guía de prácticas de enseñanza	30	2,9%	14,9%
Otros	6	0,6%	3,0%
Total	1023	100,0%	506,4%

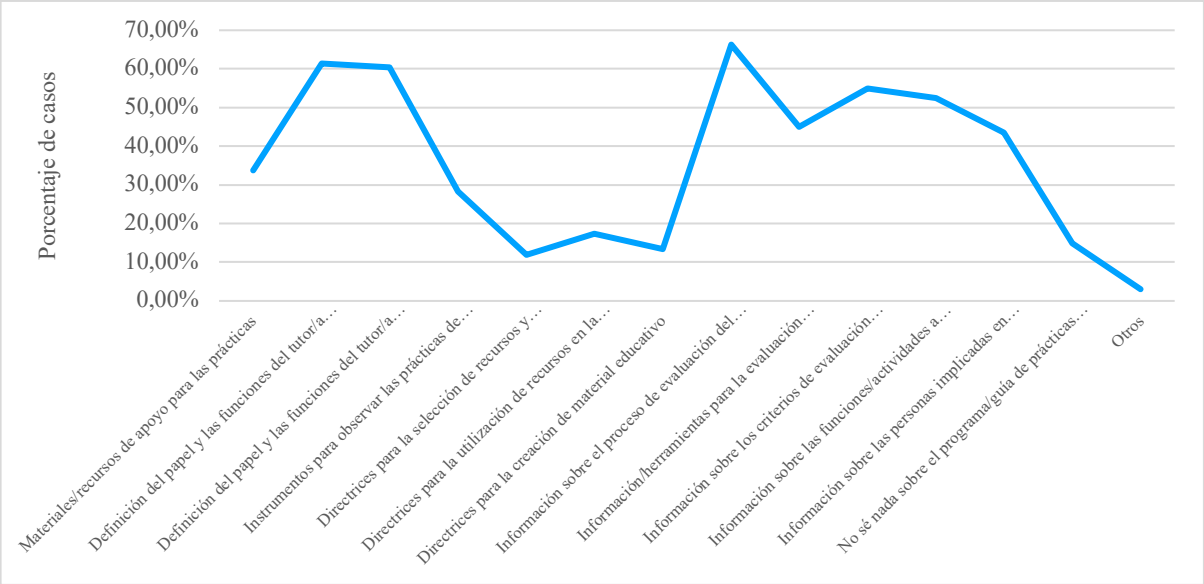
En el siguiente gráfico (figura 37) se muestra el porcentaje de casos sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas. Como se ha mencionado anteriormente, las respuestas mayoritarias son aquellas que están en relación con elementos informativos, funciones de los agentes implicados en el proceso de prácticas, sobre procesos y herramientas y criterios de evaluación. Las respuestas minoritarias se corresponden a

USC DE COMPOSTELA

directrices de selección de recursos, creación y medios tecnológicos, instrumentos para la observación de las prácticas y materiales de apoyo. Por tanto, en opinión de los encuestados estos últimos elementos son los que menos se incluyen en el programa o guía de prácticas.

Figura 37

Gráfico de porcentaje de casos sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas

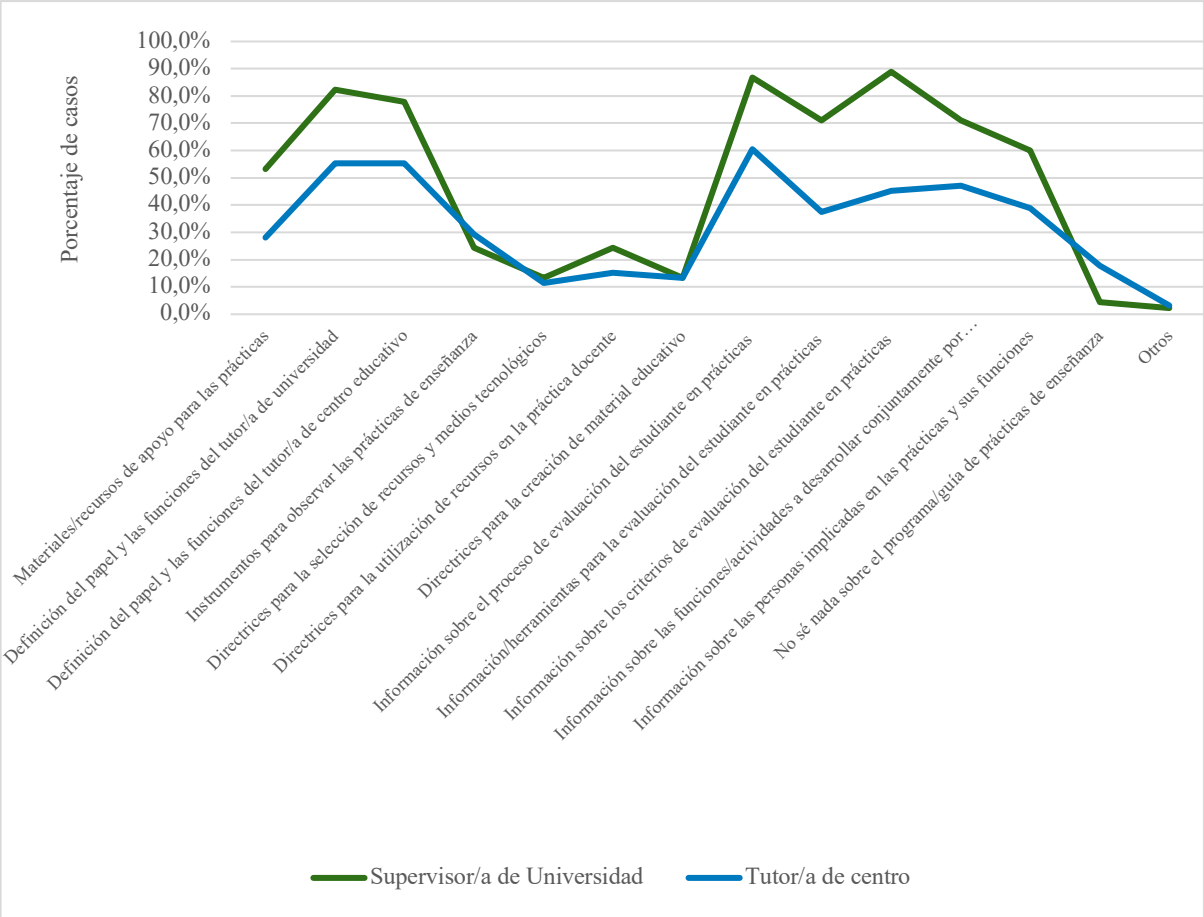


En el siguiente gráfico (figura 38) se muestra el porcentaje de casos sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas por perfil docente. Se puede observar que el/la tutor/a de centro tiene menor conocimiento de los elementos que se incluyen habitualmente en el programa respecto del/la supervisor/a de universidad. En este sentido hay que destacar que casi uno de cada cinco de las/os tutoras/es de centro (17,8%) manifiestan no conocer nada sobre el programa o guía.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 38

Gráfico de porcentaje de casos sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas por perfil docente



4.3.3.3. Memoria de prácticas o informe final

En este apartado se muestra el análisis sobre el modelo de la memoria de prácticas o informe final, así como las cuestiones que están incluidas en la misma. En la siguiente tabla se observa como el 89,6% del profesorado es conocedor del modelo o estructura de la memoria de prácticas frente al 10,4% que lo desconoce. Por perfil docente no se observan diferencias significativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 103

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre el conocimiento de que la memoria de prácticas o informe final sigue un modelo o estructura

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	41	4	45
	% dentro de Perfil	91,1%	8,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	140	17	157
	% dentro de Perfil	89,2%	10,8%	100,0%
Total	Recuento	181	21	202
	% dentro de Perfil	89,6%	10,4%	100,0%

Aunque los datos son parecidos por perfil docente se aprecia una diferencia desagregando las/os tutoras/es de centro por niveles educativos sobre aquellos que manifiestan conocer el modelo o estructura de la memoria de prácticas. Las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) son más conocedoras/es, con un 94,6% que las/os tutoras/es de centro en las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 81,5%, siendo esta diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 104

Estadísticos descriptivos por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el conocimiento de que la memoria de prácticas o informe final sigue un modelo o estructura

		Si	No	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	53	12	65
	% dentro de Perfil	81,5%	18,5%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	87	5	92
	% dentro de Perfil	94,6%	5,4%	100,0%
Total	Recuento	140	17	157
	% dentro de Perfil	89,2%	10,8%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el conocimiento de que la memoria de prácticas o informe final sigue un modelo o estructura se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 6,694 puntos con un valor igual a 0,010. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 105

Análisis estadístico de chi cuadrado por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el conocimiento de que la memoria de prácticas o informe final sigue un modelo o estructura

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,694[a]	1	0,010
Razón de verosimilitud	5,413	1	0,020
Asociación lineal por lineal	6,644	1	0,010
N de casos válidos	157		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,04.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

En la siguiente tabla se muestran las cuestiones o elementos que están contempladas en la memoria de prácticas de aquellas/os tutoras/es (centro y universidad) que afirman conocer su modelo o estructura. La mayoría afirma que la memoria de prácticas contempla reglas y procedimientos para escribir y presentar el informe final de las prácticas (74,4% de los casos), cuestiones sobre extensión/longitud del informe final de las prácticas (70% de los casos), normas de formato y referencias (66,7% de los casos), pautas y normas de uso de los datos recogidos por el/la estudiante en prácticas (56,7% de los casos), procedimiento de supervisión durante su elaboración y presentación (55,6% de los casos) y normas de gestión de la documentación (55% de los casos). En menor medida afirman que la memoria contempla cuestiones sobre los agentes que supervisan y ayudan al estudiante en prácticas durante su elaboración (49,4% de los casos) y herramientas de utilidad para la recogida de datos durante las prácticas (39,4% de los casos). Por último, una minoría contempla la opción de otros elementos, a través de una pregunta abierta (9,4% de los casos), indicando todos ellos que desconocen o no tiene información sobre las cuestiones que contempla la memoria de prácticas o informe final.

Tabla 106

Análisis de frecuencias sobre las cuestiones que están contempladas en el modelo de memoria de prácticas o informe final

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
El procedimiento de supervisión durante su elaboración y presentación	100	11,7%	55,6%
Los agentes que supervisan y ayudan al estudiante en prácticas durante su elaboración	89	10,4%	49,4%
Reglas y procedimientos para escribir y presentar el informe final de las prácticas.	134	15,6%	74,4%

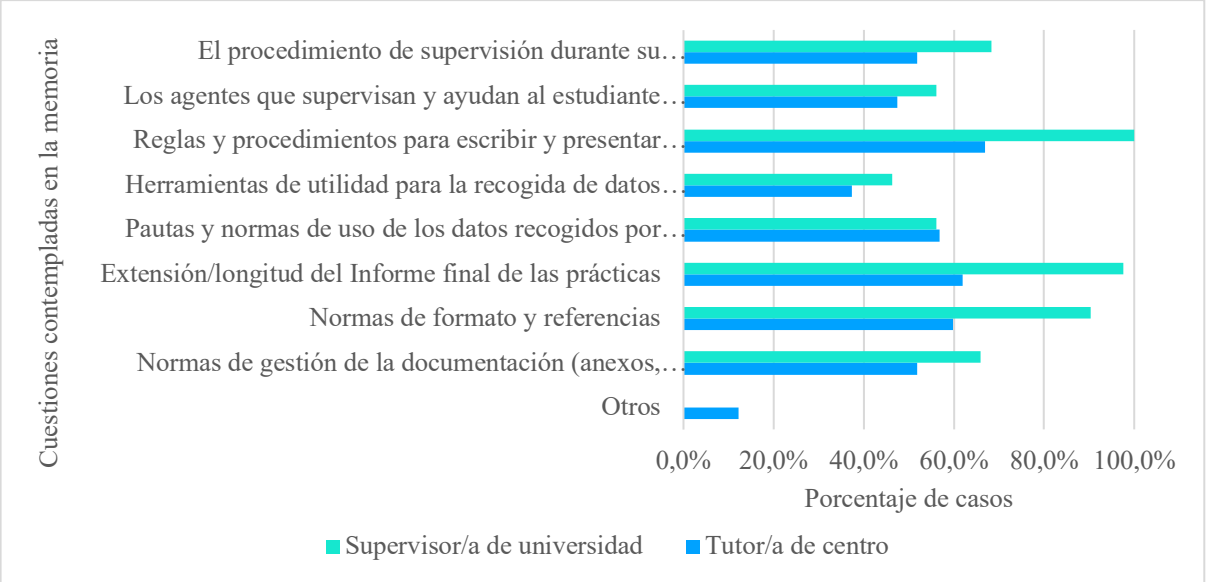
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Herramientas de utilidad para la recogida de datos durante las prácticas	71	8,3%	39,4%
Pautas y normas de uso de los datos recogidos por el/la estudiante en prácticas	102	11,9%	56,7%
Extensión/longitud del informe final de las prácticas	126	14,7%	70,0%
Normas de formato y referencias	120	14,0%	66,7%
Normas de gestión de la documentación (anexos, ejemplos concretos, materiales producidos, referencias bibliográficas)	99	11,5%	55,0%
Otros	17	2,0%	9,4%
Total	858	100,0%	476,7%

En el siguiente gráfico (figura 39) se muestran de nuevo los datos sobre las cuestiones que están contempladas en el modelo de memoria de prácticas o informe final por perfil docente. Hay que señalar que prácticamente en todos los apartados hay diferencias considerables entre perfiles docentes. El/la supervisor/a de universidad tiene mayor conocimiento sobre las cuestiones o elementos contempladas en el modelo de memoria de prácticas o informe que el/la tutor/a de centro.

Figura 39

Gráfico sobre las cuestiones que están contempladas en el modelo de memoria de prácticas o informe final por perfil docente



En la siguiente tabla se muestra la opinión sobre el conocimiento de los agentes que definen el formato y la estructura de la memoria de prácticas o informe final de aquellas/os tutoras/es (centro y universidad) que afirman conocer su modelo o estructura. Se observa que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

prácticamente la mayoría constata que quien lo define son las Facultades de Educación (supervisores/as de universidad).

Tabla 107

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre quien define el formato y la estructura de la memoria de prácticas o informe final

		Facultades de Educación (supervisores/as de universidad)	Centros en prácticas (tutores/as de centro, otros perfiles involucrados en las prácticas)	Ambos conjuntamente	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	41	0	0	41
	% dentro de Perfil	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	133	0	7	140
	% dentro de Perfil	95,0%	0,0%	5,0%	100,0%
Total	Recuento	174	0	7	181
	% dentro de Perfil	96,1%	0,0%	3,9%	100,0%

4.3.3.4. Puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de respuestas excluyentes sobre la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas. El 56,4% de los encuestados indica que no se contempla la puesta en marcha ninguna innovación o proyecto de investigación frente al 43,6% que indica que si se contempla. El 15,3% señala que dicha innovación educativa o proyecto de investigación es llevado a cabo por el futuro docente y supervisado por ambos tutores, un 14,4% llevado a cabo por el futuro docente y supervisado por el/la tutor/a de centro, el 7,4% llevado a cabo por el/la supervisor/a universitario/a, el 4,0% llevado a cabo por el/la tutor/a de centro, el 1,5% llevado a cabo por ambos tutores y finalmente 1,0% indica que es llevado a cabo por el centro receptor de prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 108

Análisis de frecuencias sobre la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	114	56,4	56,4	56,4
Sí, por el futuro docente, con la supervisión del/la tutor/a de centro	29	14,4	14,4	70,8
Sí, por el futuro docente, con la supervisión conjunta de ambos tutores/as	31	15,3	15,3	86,1
Sí, por el/la tutor/a de la universidad	15	7,4	7,4	93,6
Sí, por el/la tutor/a del centro	8	4,0	4,0	97,5
Sí, por ambos tutores/as	3	1,5	1,5	99,0
Sí, por el centro receptor	2	1,0	1,0	100,0
Total	202	100,0	100,0	

En la siguiente tabla se puede observar que, por perfil docente, se observan diferencias que son estadísticamente significativas como se verá más adelante. En el caso de las/os supervisoras/es de universidad, el 71º,1%, señalan que implementan algún tipo de innovación/investigación frente al 28,9% que no lo hacen. Sin embargo, en el caso de las/os tutoras/es de centro solo el 35,7% indican que llevan a cabo algún tipo de innovación/investigación frente al 64,3% que no lo contemplan. También se observa una diferencia considerable en las respuestas que indican que se contempla dicha innovación o investigación siendo llevada a cabo por el futuro docente con la supervisión conjunta de ambos tutores/as. Esta opción es la más escogida entre las/os supervisoras/es de universidad con un 42,2% a diferencia de las/os tutoras/es de centro que obtiene tan solo tiene un 7,6%. En el resto de las opciones no se observan diferencias significativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 109

Estadísticos descriptivos sobre la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas por perfil docente

		No	Sí, por el futuro docente, con la supervisión del/la tutor/a de centro	Sí, por el futuro docente, con la supervisión conjunta de ambos tutores/as	Sí, por el/la tutor/a de la universidad	Sí, por el/la tutor/a del centro	Sí, por ambos tutores/as	Sí, por el centro receptor	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	13	7	19	4	1	0	1	45
	% dentro de Perfil	28,9%	15,6%	42,2%	8,9%	2,2%	0,0%	2,2%	100,0%
	% total	6,4%	3,5%	9,4%	2,0%	0,5%	0,0%	0,5%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	101	22	12	11	7	3	1	157
	% dentro de Perfil	64,3%	14,0%	7,6%	7,0%	4,5%	1,9%	0,6%	100,0%
	% total	50,0%	10,9%	5,9%	5,4%	3,5%	1,5%	0,5%	77,7%
Total	Recuento	114	29	31	15	8	3	2	202
	% dentro de Perfil	56,4%	14,4%	15,3%	7,4%	4,0%	1,5%	1,0%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas por perfil docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con 6 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 6,694 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 110

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,450[a]	6	0,000
Razón de verosimilitud	33,735	6	0,000
Asociación lineal por lineal	8,512	1	0,004
N de casos válidos	202		

a. 6 casillas (42,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,45.

A continuación, se exponen las aportaciones que aquellos encuestados que afirman que se contempla la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación a través de una pregunta abierta sobre el tipo de supervisión y seguimiento. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las mismas en las siguientes categorías:

- Coordinación entre ambos tutores y puesta en común con el alumnado de prácticas: el 25% de los encuestados manifiestan que emplean la coordinación entre ambos tutores. Algunos matizan que también realizan una puesta en común o reflexión con el/la estudiante en prácticas.
- Observación directa y seguimiento continuo: el 21,5% de los encuestados afirman que la supervisión se realiza a través del seguimiento del estudiantado a través de la observación directa de aula.
- Diseño, planificación, asesoramiento documental y/o recursos: el 17% de los encuestados también afirman que para la supervisión y seguimiento requiere de un diseño, planificación, así como un asesoramiento documental.
- Memoria e informe final: el 13,6%, indican que el seguimiento se realiza a través de la memoria final de prácticas y del informe del/la tutor/a de centro.
- Trabajo Fin de Grado (TFG) y/o Trabajo Fin de Máster (TFM): El 4,5% de los encuestados indican que se realiza el seguimiento y supervisión a través del TFG o TFM siempre y cuando el proyecto de innovación educativa o proyecto de investigación está vinculado al mismo.
- El propio alumnado: El 4,5% de los encuestados indican que es el propio alumnado en prácticas quien diseña y desarrolla el mismo.
- Un 17% de los encuestados constata que no realizan supervisión ni seguimiento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como se puede observar en el desarrollo de esta subdimensión, hay aspectos procedimentales y curriculares del programa y memoria que son desconocidos por algunos/as tutores/as, así como su vinculación con la innovación educativa. Esto puede ser debido a razones organizativas y/o la escasa coordinación y comunicación que hay entre los agentes implicados en el prácticum. Hay que indicar que en este subdimensión tampoco se han encontrado resultados significativos o de relevancia para el estudio sobre las variables secundarias de género, edad, experiencia docente y experiencia como tutor/a de prácticas.

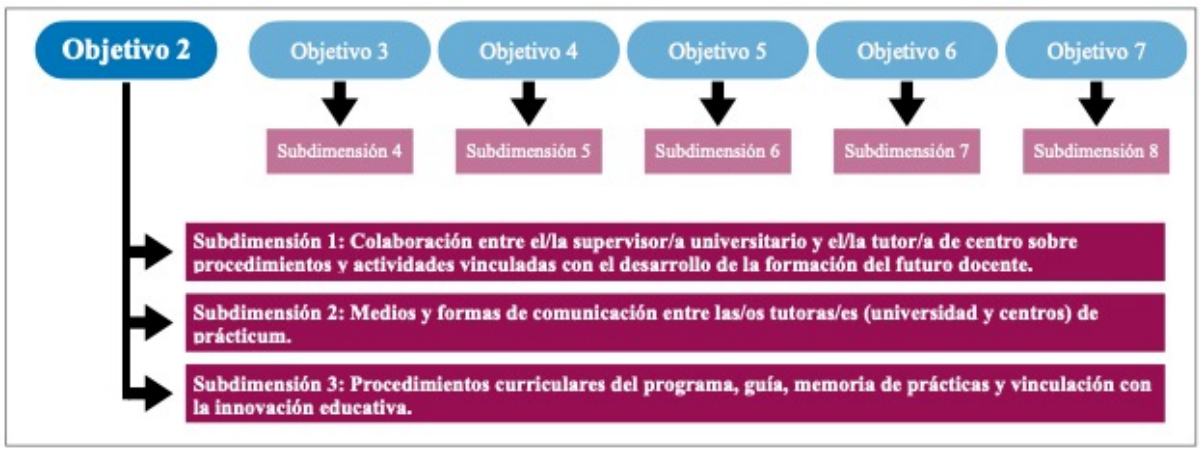
Después de mostrar los resultados de esta subdimensión, hay que decir que el proyecto EKT puede dar respuesta a estos problemas detectados a través del desarrollo de un sistema que permita conectar ambos contextos y agentes implicados, así como implementar herramientas colaborativas de trabajo que permitan mejorar estos aspectos del prácticum.

4.3.4. Resumen de hallazgos en el objetivo 2

En este apartado se muestran los principales hallazgos del objetivo 2 sobre el análisis de los procesos de coordinación y colaboración que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os tutoras/es universitarias/os/as y de centros educativos. A este objetivo se corresponden las tres primeras subdimensiones del estudio.

Figura 31 bis

Segundo objetivo y su correspondencia con las subdimensiones de estudio.



4.3.4.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 1

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con esta subdimensión:

1. Los contactos, las reuniones y la coordinación curricular entre la facultad y los centros educativos son poco frecuente. Si se centra en los diferentes niveles

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

educativos, en el caso de las/os tutoras/es de centro de EI/EP son aún menos frecuentes.

En cambio, se considera la actividad importante o muy importante, siendo las/os supervisoras/es de universidad quienes más lo valoran. En el caso de las/os tutoras/es de centro, los de enseñanzas medias lo consideran más pertinente que las/os tutoras/es de enseñanzas iniciales.

2. Las/os tutoras/es (universidad y centro) no acostumbran a colaborar en la definición del perfil y criterios de asignación en los centros educativos. En cambio, ambos perfiles docentes estiman pertinente y necesario dicha colaboración.

3. Las/os tutoras/es (universidad y centro) no colaboran habitualmente en la selección de las/os docentes que van a participar en la tutorización del prácticum. Sin embargo, es un procedimiento que se considera pertinente y necesario, siendo esta apreciación en mayor medida por las/os supervisoras/es de la universidad.

4. Las/os tutoras/es (universidad y centro) no acostumbran a colaborar en el establecimiento de normas, reglas, procedimientos formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas. Si se centra en los diferentes niveles educativos, en el caso de las/os tutoras/es de centro de EI/EP son aún menos frecuentes. En cambio, ambos perfiles docentes estiman pertinente y necesario dicha colaboración, siendo esta apreciación en mayor medida por las/os supervisoras/es de la universidad.

5. Las/os tutoras/es (universidad y centro) no colaboran habitualmente en la elaboración de directrices para la organización de las prácticas. Sin embargo, es un procedimiento que se considera pertinente y necesario, siendo esta apreciación en mayor medida por las/os supervisoras/es de la universidad que por las/os tutoras/es de centro. En este último caso, desagregando por niveles educativos, hay que indicar, que las/os tutoras/es de los niveles de enseñanza medias lo consideran más necesario que los niveles de enseñanza inicial.

6. Las/os tutoras/es (universidad y centro) colaboran poco u ocasionalmente en la actividad de elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria). Sin embargo, es un procedimiento que se considera necesario y aún en mayor medida pertinente para el proceso de formación del futuro docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. Las/os tutoras/es (universidad y centro) colaboran ocasionalmente en la actividad de orientación del futuro docente para registrar informes sobre la experiencia de prácticas. Sin embargo, es un procedimiento que se considera necesario y aún en mayor medida pertinente para el proceso de formación del futuro docente.

8. Las/os tutoras/es (universidad y centro) colaboran ocasionalmente en la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas. Sin embargo, es un procedimiento que se considera necesario y aún en mayor medida pertinente para el proceso de formación del futuro docente. Desagregando por niveles educativos, las/os tutoras/es de las enseñanzas iniciales lo consideran menos necesario que las/os tutoras/es de enseñanzas medias.

9. Las/os tutoras/es (universidad y centro) colaboran ocasionalmente en la actividad de contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado. Sin embargo, es un procedimiento que se considera necesario y aún en mayor medida pertinente para el proceso de formación del futuro docente.

10. Las/os tutoras/es (universidad y centro) colaboran ocasionalmente en la actividad de desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes. Sin embargo, es un procedimiento que se considera necesario y aún en mayor medida pertinente para el proceso de formación del futuro docente.

11. Las/os tutoras/es (universidad y centro) colaboran ocasionalmente en la actividad de preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes. Sin embargo, es un procedimiento que se considera necesario y aún en mayor medida pertinente para el proceso de formación del futuro docente.

12. El trabajo en colaboración entre el/la supervisor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo es poco frecuente. En cambio, se considera la actividad importante o muy importante, siendo las/os supervisoras/es de universidad quienes más lo valoran.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

13. Las/os tutoras/es (universidad y centro) no acostumbran a colaborar en el proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza. En cambio, se considera la actividad importante o muy importante, siendo las/os supervisoras/es de universidad quienes más lo valoran.

14. La observación directa de aula/prácticas en colaboración entre el/la supervisor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo es poco frecuente, siendo por perfiles docentes aún menos frecuente en el caso de las/os supervisoras/es de universidad. En cambio, se considera la actividad muy importante, siendo las/os tutoras/es de centro quienes lo valoran en mayor medida respecto a las/os supervisoras/es de universidad.

15. La retroalimentación escrita u oral al futuro docente en colaboración entre el/la supervisor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo es poco frecuente. En cambio, se considera la actividad muy importante, siendo las/os supervisoras/es de universidad quienes lo valoran en mayor medida respecto a las/os tutoras/es de centro.

16. La supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente en colaboración entre el/la supervisor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo es frecuente, siendo por perfiles docentes en menor medida en el caso de las/os supervisoras/es de universidad. En cambio, se considera la actividad muy importante, siendo las/os supervisoras/es de universidad quienes lo valoran en mayor medida respecto a las/os tutoras/es de centro.

17. La supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza es ocasionalmente frecuente. En cambio, se considera la actividad muy importante, siendo las/os supervisoras/es de universidad quienes lo valoran en mayor medida respecto a las/os tutoras/es de centro.

18. El seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes es ocasionalmente frecuente. En cambio, se considera la actividad muy importante, siendo las/os supervisoras/es de universidad quienes lo valoran en mayor medida respecto a las/os tutoras/es de centro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

19. Las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a colaborar en la motivación a los futuros docentes para la innovación educativa. Así mismo, ambos perfiles consideran la actividad muy pertinente y necesaria.

20. Las/os tutoras/es (universidad y centro) no acostumbran a realizar trabajo colaborativo con los futuros docentes. Sin embargo, se considera que es importante o muy importante realizarlo, siendo las/os supervisoras/es de universidad quienes lo valoran en mayor medida respecto a las/os tutoras/es de centro. En el caso de las/os tutoras/es de centro las/os docentes de enseñanzas iniciales le otorgan menor importancia que los de enseñanzas medias.

21. De forma global las/os tutoras/es, tanto de universidad como de centros educativos, manifiestan que el grado de colaboración conjunto entre ellos sobre todos los procesos y actividades es muy necesario. Sin embargo, el grado de colaboración actual sobre dichos procesos y actividades es menor. Por tanto, claramente se demanda una mejoría en el trabajo conjunto de ambos tutores/as en todos los procesos y actividades expuestas.

4.3.4.2. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 2

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con esta subdimensión:

1. Antes del periodo de prácticas no hay ningún modelo/dinámica de coordinación entre las/os tutoras/es ni existe un calendario de trabajo conjunto. Es muy poco frecuente que las/os tutoras/es programen sesiones de trabajo por conveniencia mutua. El medio de comunicación habitual entre las/os tutoras/es se realiza a través del correo electrónico y en menor frecuencia mediante los coordinadores/as de prácticas y/o directores/as de centros.

2. Durante el periodo de prácticas, no existe un calendario de trabajo conjunto entre las/os tutoras/es, siendo muy poco frecuente que haya un modelo/dinámica de coordinación entre ellos/as. Asimismo, es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) programen reuniones de trabajo por conveniencia mutua, siendo por perfiles docentes, más habitual en el caso de las/os supervisoras/es de universidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Después del periodo de prácticas tampoco existe un calendario de trabajo conjunto entre las/os tutoras/es, siendo muy poco frecuente que haya un modelo/dinámica de coordinación a través de reuniones de trabajo por conveniencia mutua, siendo de nuevo por perfiles docentes, más habitual en el caso de las/os supervisoras/es de universidad.

4. El medio de comunicación habitual entre las/os tutoras/es, en los tres periodos de prácticas, se realiza a través del correo electrónico y en menor frecuencia, mediante los coordinadores/as de prácticas y/o directores/as de centros o canales de comunicación oficiales de las respectivas instituciones. La comunicación de forma síncrona a través del teléfono es poco frecuente, siendo por perfiles docentes, más habitual en el caso de las/os supervisoras/es de universidad.

4.3.4.3. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 3

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con esta subdimensión:

1. Según las/os tutoras/es de prácticas, el agente que habitualmente participa en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas es el coordinador/a de la universidad. En menor medida, las/os tutoras/es de centro también consideran que el/la supervisor/a universitario/a también participa en dicha definición. Sin embargo, las/os supervisoras/es de universidad, también en menor medida, indican que son otros agentes quienes definen el marco organizativo y curricular de las prácticas.

2. Según las/os tutoras/es de prácticas, los elementos que habitualmente se incluyen en el programa o guía de prácticas son aquellos que están en relación con información sobre la evaluación y funciones de los agentes implicados. Los elementos que habitualmente menos se incluyen son los relacionados con instrumentos de observación, materiales de apoyo, selección de recursos y creación de medios. Las/os tutoras/es de centro tienen menor conocimiento que las/os supervisoras/es de universidad sobre los elementos que se incluyen en el programa o guía.

3. La mayoría de las/os tutoras/es (universidad y centro) conocen el modelo o estructura de la memoria de prácticas o informe final. En el caso de las/os tutoras/es de centro son más conocedores de esta cuestión el profesorado de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que el profesorado de enseñanzas iniciales (EI/EP). En cuanto a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los elementos/apartados que están contemplados en dicha memoria, las/os supervisoras/es de universidad tienen mayor conocimiento de ellos que las/os tutoras/es de centro. Aquellas cuestiones o elementos que afirman con mayor frecuencia que se contemplan en la memoria de prácticas son las relativas a aspectos formales de presentación y redacción. Las cuestiones que afirman que se contemplan en menor medida son las que hacen referencia sobre las herramientas de utilidad para la recogida de datos durante el periodo de prácticas y sus pautas o normas de uso.

4. Según las/os supervisoras/es de universidad es bastante frecuente que el/la estudiante en prácticas, en el desarrollo de sus prácticas, contemple poner en marcha algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación con la supervisión conjunta de ambos tutores/as. Sin embrago, según las/os tutoras/es de centro esta iniciativa es poco frecuente y cuando se lleva a cabo se realiza mayoritariamente con la supervisión única del/la tutor/a de centro.

5. La supervisión y seguimiento de los proyectos de innovación o investigación se realizan coordinado entre ambos tutores/as, a través de la observación directa y se requiere de diseño, planificación y asesoramiento documental. En ocasiones, la memoria de prácticas y el informe final sirven como herramienta para su seguimiento.

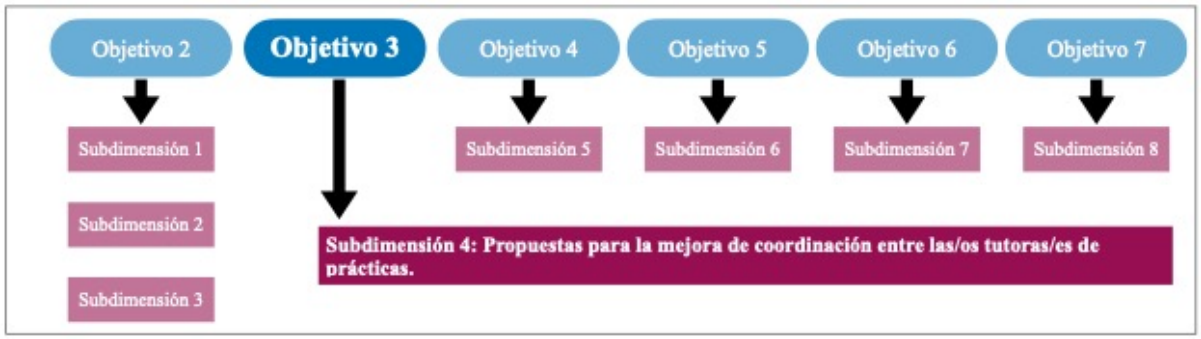
4.4. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 3 del estudio: "Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para impulsar las dinámicas de colaboración entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centros educativos"

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, continuando en torno a la primera dimensión del cuestionario, centrada en el conjunto de actividades y procedimientos que ambos tutores ponen en marcha para acompañar en el proceso formativo al futuro docente se organizan en torno a la subdimensión del estudio:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 40

Tercer objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio



4.4.1. Subdimensión 4: Propuestas para la mejora de coordinación entre las/os tutoras/es de prácticas

En este apartado se exponen las propuestas de mejora que las/os tutoras/es (universidad y centro) realizan en torno a la coordinación entre ellos, así como los recursos y herramientas que podrían ser útiles para la mejora de dicha coordinación. Los datos se analizan a través de preguntas abiertas que se corresponden con los ítems 26 y 27 del cuestionario.

4.4.1.1. Aspectos necesarios para mejorar la coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de los centros

En este apartado se exponen sugerencias que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 26) sobre aspectos que considera necesarios para mejorar la coordinación entre las/os supervisoras/es y las/os tutoras/es de centro. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las aportaciones en las siguientes categorías:

- Coordinación y planificación: El 48% de los encuestados consideran que es necesaria una mayor coordinación entre los agentes implicados en el prácticum a través de reuniones y espacios de trabajo. En el caso de las/os tutoras/es de centro ven necesario realizar previamente jornadas de formación para planificar las prácticas. También se considera que se deberían establecer reuniones durante y después del periodo de prácticas, así como encuentros de las/os tutoras/es (universidad y centro) en los centros educativos para realizar un seguimiento conjunto del alumnado de prácticas.
- Comunicación directa: Un 29% considera que la comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y tutores/as de centro debería ser más directa (de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

forma síncrona) y con mayor fluidez. Así mismo se opina que la comunicación debería ser menos "institucional" y directamente entre los agentes implicados.

- Directrices sobre las tareas en el periodo de prácticas: Un 8,8% considera que es necesario detallar con más precisión las tareas que debe realizar el alumnado de prácticas.
- Canales de comunicación: Un 6,5% de los encuestados consideran que es necesario mejorar los canales de comunicación ya que solo se emplea el correo electrónico como medio más usual.
- Reconocimiento: un 5% consideran que la labor de supervisión y tutorización de prácticas debería tener un mayor reconocimiento o bien económica o a través de horas de dedicación laboral.
- Selección del/la tutor/a de centro: un 3,6% considera necesario un procedimiento para la selección de centro y/o profesorado tutor/a. Esta opinión es mayoritaria entre las/os supervisoras/es de universidad.

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

- Supervisor/a de universidad 1: "Unha comunicación constante e fluída entre universidade e centros de prácticas e entre supervisores universitarios e titores dos centros. Reunións previas de coñecemento mutuo e para consensuar programa, sistemas de comunicación durante e despois das prácticas, visitas aos centros por parte dos supervisores para observar e aprender. Ligado ao anterior, criterios máis rigorosos na selección de centros e titores de prácticas e maior recoñecemento a esa función, tanto para os titores e os supervisores, como para os centros de prácticas".
- Supervisor/a de universidad 2: "Fortalecer as estruturas de coordinación entre todos os axentes que están implicados no Practicum, no sentido de que haxa unha colaboración entre as supervisoras ou os supervisores da Universidade, as titoras ou titores dos centros escolares e as alumnas e alumnos que realizan o prácticum. Poderíase utilizar un contorno virtual para mellorar a dita coordinación".
- Tutor/a de centro 1: "Considero necesaria unha comunicación máis fluida entre os titores/as da universidade e os/as dos centros de ensino. A proposta de mellora é a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

utilización doutras canles de comunicación además do uso directo do correo electrónico".

- Tutor/a de centro 2: "En primeiro lugar creo de vital importancia a coordinación entre titores para así poder axudar e orientar da mellor maneira posible aos futuros docentes. Unha proposta podería ser comenzar por ter reunións ambos titores para poder intercambiar información e poder unificar criterios e axudar ao alumnado de prácticas a non chegar a cegas ás prácticas xa que en moitas ocasións non teñen idea nin de a que aula van, nin como se traballa. Además desde a USC se deberían achegar os contidos a traballar ós centros educativos, é dicir, a teoría baseada na realidade que está a haber nos centros e iso só se acada tendo coordinación cos centros".
- Tutor/a de centro 3: "En general, la comunicación entre las/os tutoras/es de la universidad y las/os tutoras/es de centros de enseñanza es muy poca y siempre ha sido a través del correo electrónico y correo ordinario. Por ello, ha habido poca coordinación. En todo caso, como tutora siempre he recibido información importante a través del alumno y la alumna en prácticas (futuro docente). Quizás eché de menos una reunión con el coordinador de las prácticas de la universidad antes del comienzo porque en aquel momento me sentí bastante perdida".

4.4.1.2. Recursos y herramientas tecnológicas que podrían ser útiles para la mejora de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de los centros y en la formación de los futuros docentes

En este apartado se exponen sugerencias que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 27) sobre los recursos y herramientas tecnológicas que podrían ser útiles para la mejora de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de los centros y en la formación de los futuros docentes. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las aportaciones en las siguientes categorías:

- Videoconferencia: el 37% de los encuestados considera que es necesaria la comunicación síncrona entre los agentes implicados a través de encuentros y espacios de trabajo empleando sistemas de videoconferencia, bien sea como preparación previa al periodo de prácticas o como seguimiento y supervisión.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Correo electrónico: el 20% de los participantes consideran que el uso del correo electrónico es fundamental como herramienta de comunicación, independientemente de otras alternativas.
- Herramientas actuales: el 17,7% de los encuestados afirman que no son necesarios más recursos y herramientas ya que consideran que en la actualidad se dispone de medios más que suficientes, siendo el problema que muchos de ellos no se emplean por desconocimiento, por falta de formación o por considerarlos innecesarios. En este sentido, algunos de los encuestados manifiestan que se deben empelar las aulas virtuales existentes.
- Entornos virtuales: el 15,5% consideran que es necesario el empleo de aulas virtuales como medio de comunicación y seguimiento sobre proceso de aprendizaje del alumnado de prácticas. Varios encuestados opinan sobre la necesidad que ese entorno virtual o app debe ser específico y diferente a las aulas virtuales convencionales, dotado con herramientas específicas de trabajo colaborativo.
- Otros: el 9,8% indican otras sugerencias como, más uso del teléfono como medio de comunicación entre las/os tutoras/es, empleo de formularios on-line y elaboración de escalas de valoración para la evaluación.

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

- Supervisor/a de universidad 1: “Ferramentas que sexan áxiles e non supoñan unha maior carga burocrática senón que sexa útiles para ir mostrando o avance do traballo. Traballar cunha tecnoloxía que permita crear un bitácora na que ir comentando cada X días aspectos diversos da experiencia na que poidamos acceder á información que vai deixando o alumno e o docente. Deste xeito o alumno pode partir dun traballo continuado para o informe final, o titor universitario pode ver o seu progreso e detectar problemas e o docente do centro educativo pode ir cualificando o seu progreso e informando das materias que imparte de xeito que as propostas poidan encaixar mellor no contexto real. Precisamos TEMPO, e crear da materia de Prácticas materias seminario con horas reais. Calquera mellora pasa por modificar POD absurdos que non contemplan a realidade e a importancia desta materia”.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Supervisor/a de universidad 2: “Por exemplo, a plataforma Microsoft Teams (tal como estamos empregando agora na docencia universitaria) que nos permitira crear equipos conformados polas/os supervisoras/es da universidade e os titores/as dos centros educativos”.
- Tutor/a de centro 1: “Hoxe en día coas tecnoloxías a comunicación cada vez é máis fácil. A través do correo, de videochamadas por algunha plataforma, incluso o alumno pode ter un espazo onde vaia subindo as diferentes esperiencias nos centros, material que elabora, actividades levadas a cabo e que tanto o titor da universidade como o do centro educativo poidan supervisar. Para min o primordial sería establecer un guión de traballo común, centrado nun aspecto concreto que se poida levar a cabo no centro educativo”.
- Tutor/a de centro 2: “Videollamadas, reuniones virtuales, uso de documentos compartidos, registros compartidos semanales sobre el desarrollo del alumnado en prácticas , mediante el empleo de herramientas corporativas u otras que nos proporciona google como drive, formularios, etc…”.
- Tutor/a de centro 3: “Sesiones de programación y puesta en común tanto entre tutores de facultad y centro educativo como entre coordinador en centro y alumno de prácticas. Tiene que haber un NEXO entre facultad y colegio”.

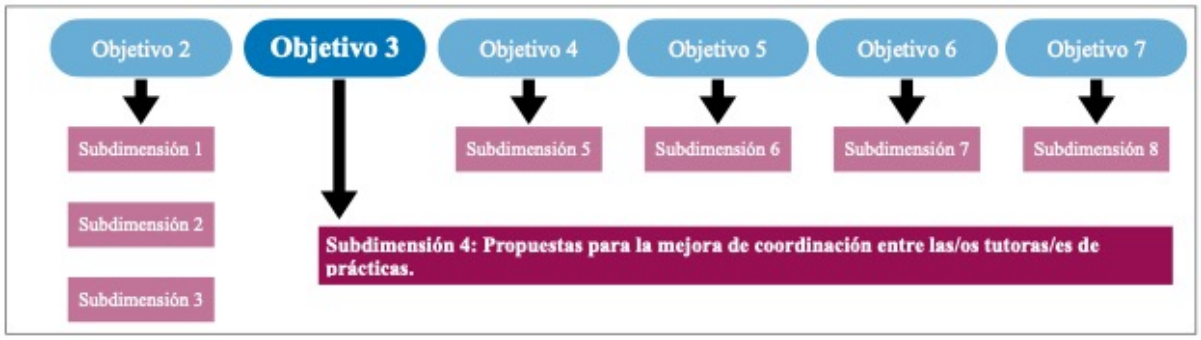
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.4.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 3

En este apartado se muestran los principales hallazgos del objetivo 3 sobre las dificultades y necesidades de mejora existentes para impulsar dinámicas de colaboración entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centros educativos.

Figura 40 bis

Tercer objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio.



4.4.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 4

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con aspectos necesarios para mejorar la coordinación entre las/os tutoras/es de prácticas:

1. La coordinación y organización de las prácticas debe realizarse a través de espacios y encuentros de trabajo en los tres momentos temporales de las prácticas: antes de las prácticas, a modo de planificación, durante las prácticas como seguimiento y después de las prácticas para la puesta en común y reflexión entre las/os tutoras/es (universidad y centro) y el/la estudiante.
2. Los medios de comunicación entre las/os tutoras/es y agentes que intervienen en la organización del prácticum deben ser a través de medios más directos (de forma síncrona) y con mayor fluidez.
3. Las directrices y/o pautas sobre las tareas que el/la estudiante debe realizar en el periodo de prácticas deben ser más detalladas y concisas.
4. El reconocimiento de las/os tutoras/es (universidad y centro) debe ser mayor, lo que permitiría tener más dedicación en la coordinación, comunicación y supervisión del estudiantado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. La selección de tutores/as y centros educativos debe realizarse a través de un procedimiento pedagógico que permita al alumnado de prácticas, realizar su estadía en centros de buenas prácticas con proyectos de innovación educativa.

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con recursos y herramientas tecnológicas que podrían ser útiles para la mejora de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de los centros y en la formación de los futuros docentes:

1. Independientemente del uso del correo electrónico, la comunicación, entre las/os tutoras/es (universidad y centro), se debe realizar a través de sistemas de videoconferencia permitiendo crear entornos de trabajo mejorando la coordinación entre ambos.

2. El empleo de aulas virtuales convencionales o diseñadas específicamente para el prácticum, debe ser un medio de coordinación, comunicación y trabajo colaborativo (estudiante y tutores/as) que permita realizar un seguimiento más personalizado sobre proceso de aprendizaje y reflexivo del alumnado en prácticas.

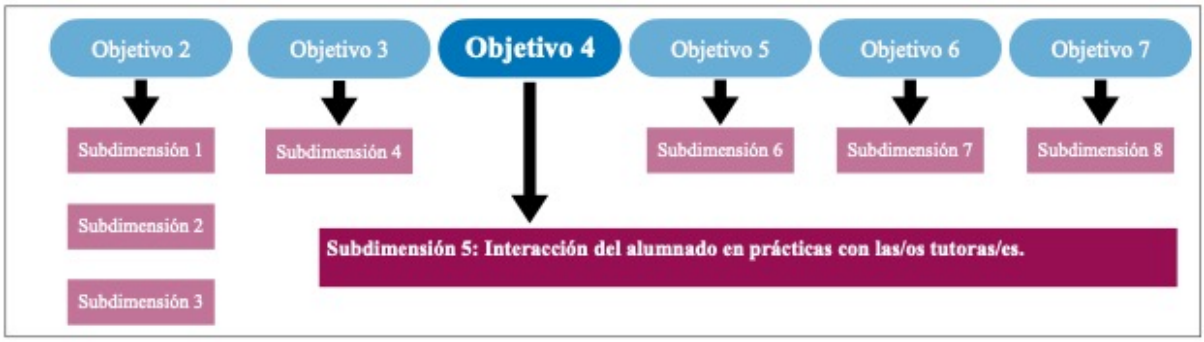
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.5. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 4 del estudio: "Analizar los procesos de seguimiento individualizado del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos"

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en torno a la segunda dimensión del cuestionario centrada en el seguimiento individualizado y atención continua de las/los estudiantes en prácticas. Las tablas, sobre estadísticos descriptivos que se consideren secundarias, se exponen en el anexo 4.3.

Figura 41

Cuarto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio



4.5.1. Subdimensión 5: Interacción del alumnado en prácticas con las/os tutoras/es

En este apartado se analizan cuatro aspectos sobre la interacción de las/os tutoras/es (universidad y centro) con el/la estudiante de prácticas.

En primer lugar, se exponen los resultados sobre los procedimientos de relación del estudiantado con el/la tutor/a de centro, que se corresponden con el ítem 28 del cuestionario.

En segundo lugar, se exponen los resultados sobre actividades que se trabajan habitualmente de forma conjunta, antes, durante y después del periodo de prácticas entre el/la tutor/a de centro y el estudiante en prácticas y el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante en prácticas (ítems del cuestionario 30, 31, 32, 33 ,34 y 35). Para ello, en un primer momento se muestran los resultados de las actividades entre el/la tutor/a de centro y el/la estudiante en prácticas y después los resultados de las actividades entre el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante en prácticas. Se concluye este punto, detallando el trabajo conjunto entre las/os tutoras/es (universidad y centro) con el/la estudiante en prácticas de cada una de las actividades antes, durante y después del periodo de prácticas.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En tercer lugar, se exponen datos de los aspectos a desarrollar por el/la estudiante en prácticas que son objeto de observación y supervisión por parte de las/os tutoras/es (universidad y centro) por perfiles docentes (ítems del cuestionario 39, 40, 41 y 42). Por último, se exponen los resultados relacionados sobre el sistema de registro que realizan las/os tutoras/es (universidad y centro) de la observación y seguimiento del estudiantado en prácticas. Las tablas, sobre estadísticos descriptivos que se consideren secundarias, se exponen en el anexo 4.3.

4.5.1.1. Procedimientos de relación entre el/la estudiante en prácticas y el/la tutor/a de centro

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes sobre los procedimientos de relación entre el/la estudiante en prácticas y el/la tutor/a de centro. Se puede observar que el 74,8% de los casos indican que existe un protocolo formal o informal para acoger al estudiante en prácticas. Asimismo, el 68,3%, señalan que existe una planificación de actividades formativas para el/la estudiante en prácticas a realizar en el centro educativo receptor. Por último, con un 55% indican que se realizan reuniones de análisis y reflexión sobre la práctica. En la última respuesta de "otro", con un 6,4% de los casos, las respuestas abiertas de los encuestados se agrupan en torno a "información relativa a la organización del centro", "información sobre la vida cotidiana del centro" e "información sobre el alumnado del centro"

Tabla 111

Análisis de frecuencias sobre los procedimientos que se incluyen de relación entre el/la estudiante en prácticas y el/la tutor/a de centro

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
La existencia de un protocolo formal o informal para acoger al estudiante en prácticas	151	36,6%	74,8%
La planificación de actividades formativas para el/la estudiante en prácticas a realizar en el centro educativo receptor	138	33,4%	68,3%
La realización de reuniones de análisis y reflexión sobre la práctica docente	111	26,9%	55,0%
Otro	13	3,1%	6,4%
Total	413	100,0%	204,5%

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre los procedimientos de relación entre el/la estudiante en prácticas y el/la tutor/a de centro por perfil docente. Se puede observar que

hay diferencias en las respuestas, ya que el 82,2% de las/os supervisoras/es de universidad afirman la existencia de un protocolo para la acogida del estudiantado en prácticas respecto a las/os tutoras/es de centro que lo afirman en menor medida con un 72,6%. Sin embargo, ocurre en sentido o puesto sobre la planificación de actividades formativas para el/la estudiante en prácticas a realizar en el centro, ya que lo indican el 70,7% de las/os tutoras/es de centro frente al 60% de las/os supervisoras/es de universidad. Cuando se pregunta sobre la realización de reuniones de análisis y reflexión sobre la práctica docente, se observa diferencia que, como se verá más adelante, es estadísticamente significativa. En este caso, las/os tutoras/es de centro lo afirman con un 61,1% respecto el/la supervisor/a de universidad que lo indica solamente el 33,3%. Estas diferencias encontradas entre ambos perfiles docentes pueden ser debido a que la pregunta está dirigida más directamente a las/os tutoras/es de centro sobre los procedimientos que incluyen en relación con el estudiantado. El/la supervisor/a de universidad demuestra tener desconocimiento de la labor docente que se produce en el centro educativo (tutor/a y estudiante) en cuanto al segundo y tercer procedimiento. Por otra parte, dada la importancia de los tres procedimientos, es importante señalar que más de la cuarta parte del profesorado no los incluye.

Tabla 112

Estadísticos descriptivos sobre los procedimientos que se incluyen de relación entre el/la estudiante en prácticas y el/la tutor/a de centro por perfil docente

		La existencia de un protocolo formal o informal para acoger al estudiante en prácticas	La planificación de actividades formativas para el/la estudiante en prácticas a realizar en el centro educativo receptor	La realización de reuniones de análisis y reflexión sobre la práctica docente	Otro	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	37	27	15	2	45
	% dentro de Perfil	82,2%	60,0%	33,3%	4,4%	
Tutor/a de Centro	Recuento	114	111	96	11	157
	% dentro de Perfil	72,6%	70,7%	61,1%	7,0%	
Total	Recuento	151	138	111	13	202
	% dentro de Perfil	74,8%	68,3%	55,0%	6,4%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre la realización de reuniones de análisis y reflexión sobre la práctica docente, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 10,929 puntos con un valor igual a 0,001. Por tanto, determinar que en este caso las variables son dependientes.

Tabla 113

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la realización de reuniones de análisis y reflexión sobre la práctica docente por perfil docente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,929[a]	1	0,001
Razón de verosimilitud	10,982	1	0,001
Asociación lineal por lineal	10,875	1	0,001
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 20,27.

4.5.1.2. Actividades que trabajan habitualmente de forma conjunta el/la tutor/a de centro con el/la estudiante en prácticas y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante en prácticas

En este apartado se muestra el análisis de actividades que habitualmente trabaja de forma conjunta el/la tutor/a de centro y el/la estudiante de prácticas. El análisis se disgrega por perfil docente y se realiza en los tres periodos de antes, durante y después de la práctica en el centro. En primer lugar, se exponen los datos sobre las actividades que trabajan conjuntamente el/la estudiante con el/la tutor/a de centro y en segundo lugar sobre las actividades que trabajan conjuntamente el/la estudiante con el/la supervisor/a de universidad. Una vez expuesto de forma global por perfil docente, se analizan las 14 actividades/procedimientos de forma individual en los tres periodos de prácticas y por perfil docente.

Actividades del/la tutor/a de centro con el/la estudiante en prácticas:

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes por parte del/la tutor/a de centro sobre actividades que habitualmente trabaja de forma conjunta con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. Hay que destacar que las actividades que se trabajan de forma mayoritaria son la planificación de la enseñanza en el aula (70,5% de los casos), la selección de materiales/recursos para la práctica docente (54,5% de los casos) y la organización de aula (48,1% de los casos). Por el contrario, las actividades que menos se

trabajan en este periodo son la retroalimentación a las familias (7,7% de los casos), la elaboración de informes de progreso del alumnado (15,4%) y las reuniones con otro profesorado de asignaturas/departamento (28,8% de los casos).

Tabla 114

Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la tutor/a de centro y el/la estudiante antes del periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Planificación de la enseñanza en el aula	110	13,8%	70,5%
Organización del aula	75	9,4%	48,1%
Selección de materiales/recursos para la práctica docente	85	10,7%	54,5%
Producción de materiales y recursos de aprendizaje	58	7,3%	37,2%
Enseñanza directa	66	8,3%	42,3%
Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación	49	6,2%	31,4%
Evaluación del alumnado	46	5,8%	29,5%
Retroalimentación al alumnado	50	6,3%	32,1%
Retroalimentación a las familias	12	1,5%	7,7%
Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as	63	7,9%	40,4%
Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento	45	5,7%	28,8%
Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales	49	6,2%	31,4%
Coordinación de su propio plan de formación	63	7,9%	40,4%
Elaboración de informes de progreso del alumnado	24	3,0%	15,4%
Total	795	100,0%	509,6%

Hay que tener en cuenta, que resulta extraño que el/la tutor/a de centro indique que trabaja actividades conjuntamente con el/la estudiante antes del periodo de prácticas cuando generalmente no tiene contacto con el mismo. Esta cuestión puede deberse a dos motivos, una porque el/la estudiante previamente es conocedor del/la tutor/a de centro, bien sea por cursar el primer curso de las prácticas con el mismo tutor/a, o bien por tener un contacto directo con el centro. El segundo motivo puede deberse a que el/la tutor/a de centro entiende que los primeros días del periodo de prácticas del estudiantado son una fase inicial donde se prepara al estudiante con información del centro/aula.

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes por parte del/la tutor/a de centro sobre actividades que habitualmente trabaja de forma conjunta con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. En este periodo las actividades que más se trabajan son la enseñanza directa (87,3% de los casos), la planificación de la enseñanza en el aula (80,3% de los casos) y la selección de materiales/recursos para la práctica docente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(77,1% de los casos). Por el contrario, al igual que en el anterior periodo, las actividades que menos se trabajan son la retroalimentación a las familias (16,6% de los casos), la elaboración de informes de progreso del alumnado (26,8%) y las reuniones con otro profesorado de asignaturas/departamento (38,9% de los casos).

Tabla 115

Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la tutor/a de centro y el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Planificación de la enseñanza en el aula	126	10,2%	80,3%
Organización del aula	109	8,8%	69,4%
Selección de materiales/recursos para la práctica docente	121	9,8%	77,1%
Producción de materiales y recursos de aprendizaje	106	8,6%	67,5%
Enseñanza directa	137	11,1%	87,3%
Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación	78	6,3%	49,7%
Evaluación del alumnado	94	7,6%	59,9%
Retroalimentación al alumnado	99	8,0%	63,1%
Retroalimentación a las familias	26	2,1%	16,6%
Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as	74	6,0%	47,1%
Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento	61	4,9%	38,9%
Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales	99	8,0%	63,1%
Coordinación de su propio plan de formación	66	5,3%	42,0%
Elaboración de informes de progreso del alumnado	42	3,4%	26,8%
Total	1238	100,0%	788,5%

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes por parte del/la tutor/a de centro sobre actividades que habitualmente trabaja de forma conjunta con el/la estudiante después del periodo de prácticas. En este periodo final, las actividades que más se trabajan son la coordinación de su propio plan de formación (40,1% de los casos), la evaluación del alumnado (35,0% de los casos) y la elaboración de informes de progreso del alumnado (32,5% de los casos). Por el contrario, las actividades que menos se trabajan durante este periodo son la retroalimentación a las familias (4,5% de los casos), la organización de aula (8,3%) y las reuniones con otro profesorado de asignaturas/departamento (10,8% de los casos).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 116

Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la tutor/a de centro y el/la estudiante después del periodo de prácticas

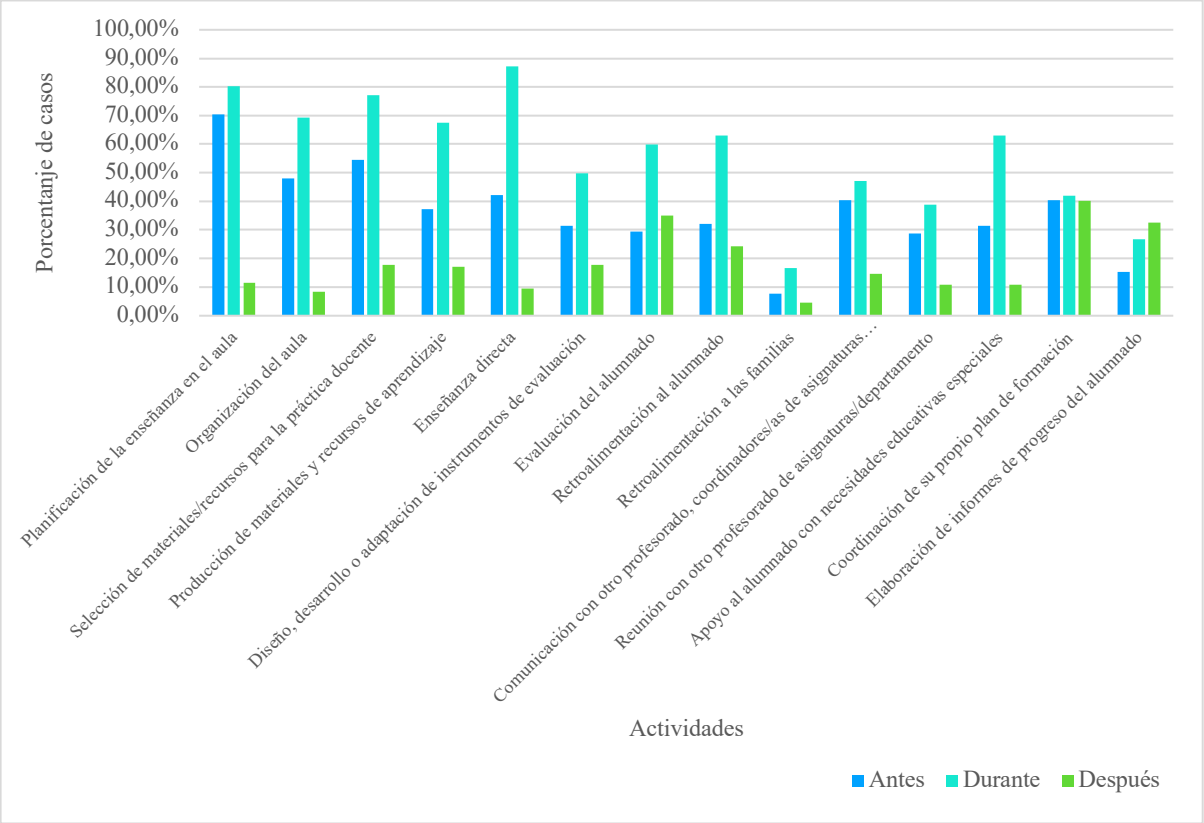
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Planificación de la enseñanza en el aula	18	4,5%	11,5%
Organización del aula	13	3,3%	8,3%
Selección de materiales/recursos para la práctica docente	28	7,0%	17,8%
Producción de materiales y recursos de aprendizaje	27	6,8%	17,2%
Enseñanza directa	15	3,8%	9,6%
Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación	28	7,0%	17,8%
Evaluación del alumnado	55	13,8%	35,0%
Retroalimentación al alumnado	38	9,5%	24,2%
Retroalimentación a las familias	7	1,8%	4,5%
Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as	23	5,8%	14,6%
Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento	17	4,3%	10,8%
Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales	17	4,3%	10,8%
Coordinación de su propio plan de formación	63	15,8%	40,1%
Elaboración de informes de progreso del alumnado	51	12,8%	32,5%
Total	400	100,0%	254,8%

En el siguiente gráfico (figura 42) se muestran conjuntamente las actividades que el/la tutor/a de centro trabaja de forma habitual con el/la estudiante de prácticas en los momentos de antes, durante y después del periodo de prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 42

Gráfico sobre actividades que trabajan habitualmente el/la tutor/a de centro y el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Actividades del/la supervisor/a de centro con el/la estudiante en prácticas:

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes por parte del/la supervisor/a de universidad sobre actividades que habitualmente trabaja de forma conjunta con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. Aquellas actividades que se trabajan de forma mayoritaria son la planificación de la enseñanza en el aula (57,8% de los casos), la selección de materiales/recursos para la práctica docente (42,2% de los casos) y la coordinación de su propio plan de formación (40,0% de los casos). Por el contrario, las actividades que menos se trabajan en este periodo son la producción de materiales y recursos de aprendizaje (3,8% de los casos), la enseñanza directa (3,8%) y la organización de aula (5,1% de los casos).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 117

Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante antes del periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Planificación de la enseñanza en el aula	26	16,6%	57,8%
Organización del aula	8	5,1%	17,8%
Selección de materiales/recursos para la práctica docente	19	12,1%	42,2%
Producción de materiales y recursos de aprendizaje	6	3,8%	13,3%
Enseñanza directa	6	3,8%	13,3%
Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación	13	8,3%	28,9%
Evaluación del alumnado	10	6,4%	22,2%
Retroalimentación al alumnado	10	6,4%	22,2%
Retroalimentación a las familias	2	1,3%	4,4%
Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as	11	7,0%	24,4%
Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento	9	5,7%	20,0%
Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales	8	5,1%	17,8%
Coordinación de su propio plan de formación	18	11,5%	40,0%
Elaboración de informes de progreso del alumnado	11	7,0%	24,4%
Total	157	100,0%	348,9%

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes por parte del/la supervisor/a de universidad sobre actividades que habitualmente trabaja de forma conjunta con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. Las actividades que más se trabajan de forma conjunta son la planificación de la enseñanza en el aula (64,4% de los casos), la selección de materiales/recursos para la práctica docente (55,6% de los casos) y la elaboración de informes de progreso del alumnado (48,9% de los casos). Por el contrario, las actividades que menos se trabajan en este periodo son la retroalimentación con las familias (2,2% de los casos), la enseñanza directa (11,1%) y la comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as (20,0% de los casos).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 118

Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Planificación de la enseñanza en el aula	29	13,4%	64,4%
Organización del aula	14	6,5%	31,1%
Selección de materiales/recursos para la práctica docente	25	11,6%	55,6%
Producción de materiales y recursos de aprendizaje	19	8,8%	42,2%
Enseñanza directa	5	2,3%	11,1%
Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación	19	8,8%	42,2%
Evaluación del alumnado	11	5,1%	24,4%
Retroalimentación al alumnado	19	8,8%	42,2%
Retroalimentación a las familias	1	0,5%	2,2%
Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as	9	4,2%	20,0%
Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento	9	4,2%	20,0%
Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales	13	6,0%	28,9%
Coordinación de su propio plan de formación	21	9,7%	46,7%
Elaboración de informes de progreso del alumnado	22	10,2%	48,9%
Total	216	100,0%	480,0%

En la siguiente tabla se muestra el análisis de frecuencias de las respuestas no excluyentes por parte del/la supervisor/a de universidad sobre actividades que habitualmente trabaja de forma conjunta con el/la estudiante después del periodo de prácticas. En este periodo final, las actividades que se más se trabajan son la elaboración de informes de progreso del alumnado (53,3% de los casos), la evaluación del alumnado (53,3% de los casos) y la retroalimentación al alumnado (44,4% de los casos). Por el contrario, las actividades que menos se trabajan durante este periodo son la enseñanza directa (2,2% de los casos), la retroalimentación a las familias (2,2%) y la organización (4,4% de los casos).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 119

Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante después del periodo de prácticas

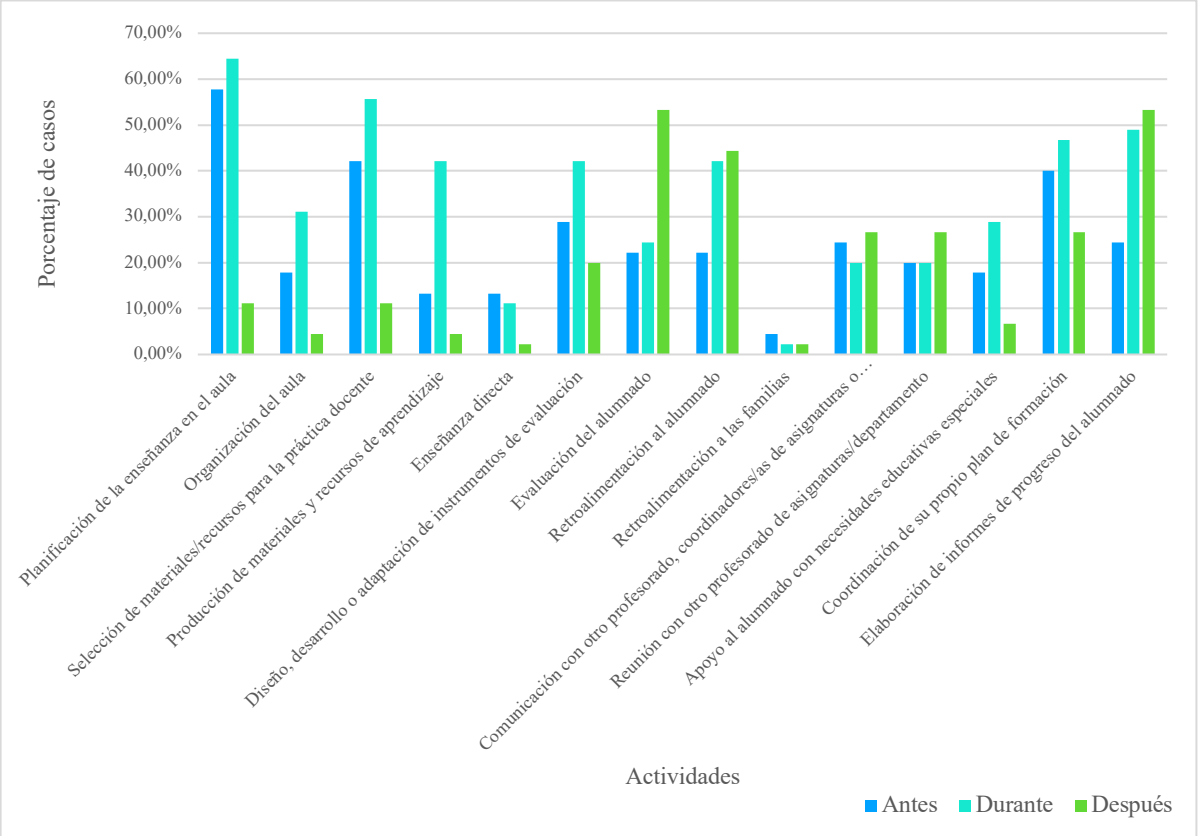
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Planificación de la enseñanza en el aula	5	3,8%	11,1%
Organización del aula	2	1,5%	4,4%
Selección de materiales/recursos para la práctica docente	5	3,8%	11,1%
Producción de materiales y recursos de aprendizaje	2	1,5%	4,4%
Enseñanza directa	1	0,8%	2,2%
Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación	9	6,8%	20,0%
Evaluación del alumnado	24	18,2%	53,3%
Retroalimentación al alumnado	20	15,2%	44,4%
Retroalimentación a las familias	1	0,8%	2,2%
Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as	12	9,1%	26,7%
Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento	12	9,1%	26,7%
Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales	3	2,3%	6,7%
Coordinación de su propio plan de formación	12	9,1%	26,7%
Elaboración de informes de progreso del alumnado	24	18,2%	53,3%
Total	132	100,0%	293,3%

En el siguiente gráfico (Figura 43) se muestran conjuntamente las actividades que el/la supervisor/a de universidad trabaja de forma habitual con el/la estudiante de prácticas en los momentos de antes, durante y después del periodo de prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 43

Gráfico sobre actividades que trabajan habitualmente el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



A continuación, como ya se ha mencionado en la introducción de este apartado, se analizan las 14 actividades/procedimientos de forma individual en los tres periodos de prácticas y por perfil docente.

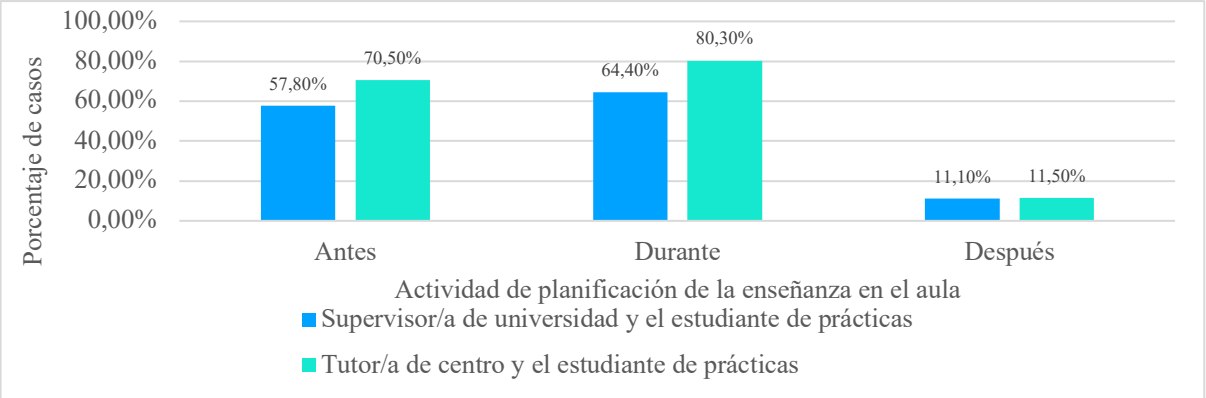
Actividad/procedimiento sobre la planificación de la enseñanza en el aula:

En el siguiente gráfico (figura 44) se muestran los datos sobre el trabajo de planificación de la enseñanza en el aula que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante en los tres periodos de prácticum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 44

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (70,5%) quien planifica la enseñanza en el aula en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (57,8%). Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 121 y 122, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 78,0% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 58,5%.

Tabla 120

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	27	38	65
	% dentro de Perfil	41,5%	58,5%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	20	71	91
	% dentro de Perfil	22,0%	78,0%	100,0%
Total	Recuento	47	109	156
	% dentro de Perfil	30,1%	69,9%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 6,891 puntos con un valor igual a 0,009. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 121

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,891[a]	1	0,009
Razón de verosimilitud	6,842	1	0,009
Asociación lineal por lineal	6,847	1	0,009
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,58.

Durante el periodo de prácticas, se observa que, aunque las/os tutoras/es trabajan mayoritariamente la actividad con el/la estudiante de prácticas, se observa una diferencia que, como se observa en la siguiente tabla, es estadísticamente significativa por perfiles docentes. En este caso el 80,3% de las/os tutoras/es de centro indica que trabaja esta actividad mientras que las/os supervisoras/es de universidad lo hacen menor medida con un 64,4%. Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 4,795 puntos con un valor igual a 0,029. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 122

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,795[a]	1	0,029
Razón de verosimilitud	4,490	1	0,034
Asociación lineal por lineal	4,771	1	0,029
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,52.

Después del periodo de prácticas se observa que las/os tutoras/es de centro (11,1%) y las/os supervisoras/es de universidad (11,5%) apenas planifican la enseñanza en el aula de forma conjunta con el/la estudiante de prácticas. Esto puede deberse a la propia tipología de la actividad entendiendo que en la finalización del prácticum no tiene sentido trabajar dicha actividad.

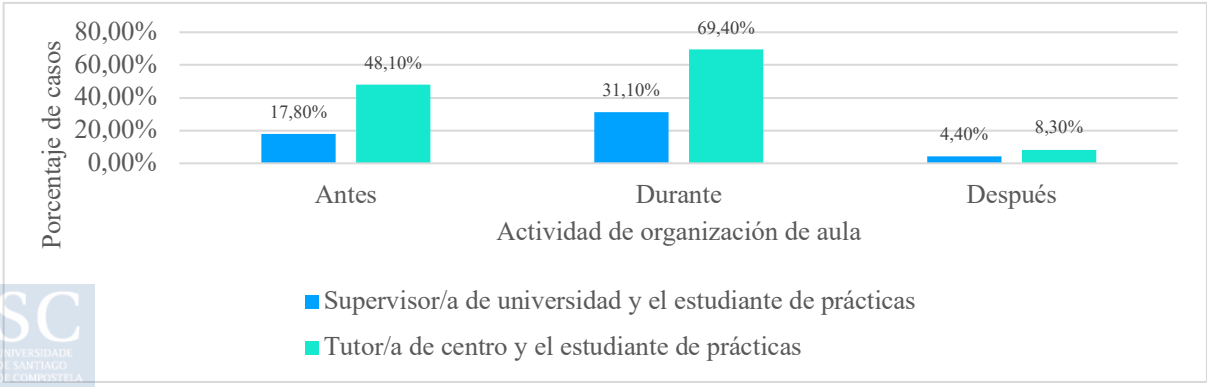
Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más del 20% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

Actividad/procedimiento sobre la organización del aula:

En el siguiente gráfico (figura 45) se muestran los datos sobre el trabajo de organización del aula que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 45

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de organización de aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Antes del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (48,1%) quien trabaja en mayor medida la organización del aula con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (17,8%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 11,318 puntos con un valor igual a 0,001. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 123

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la organización en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,318[a]	1	0,001
Razón de verosimilitud	12,135	1	0,000
Asociación lineal por lineal	11,262	1	0,001
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,81.

Esta diferencia puede ser debido a que la organización de aula se entiende como una actividad para trabajar mayoritariamente durante el periodo de estancia en el centro por parte de las/os tutoras/es de centro.

Durante el periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (69,4%) quien trabaja en mayor medida la organización del aula con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (31,1%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con dos grados de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 19,815 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 124

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la organización en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,815[a]	2	0,000
Razón de verosimilitud	19,598	2	0,000
Asociación lineal por lineal	18,846	1	0,000
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,81.

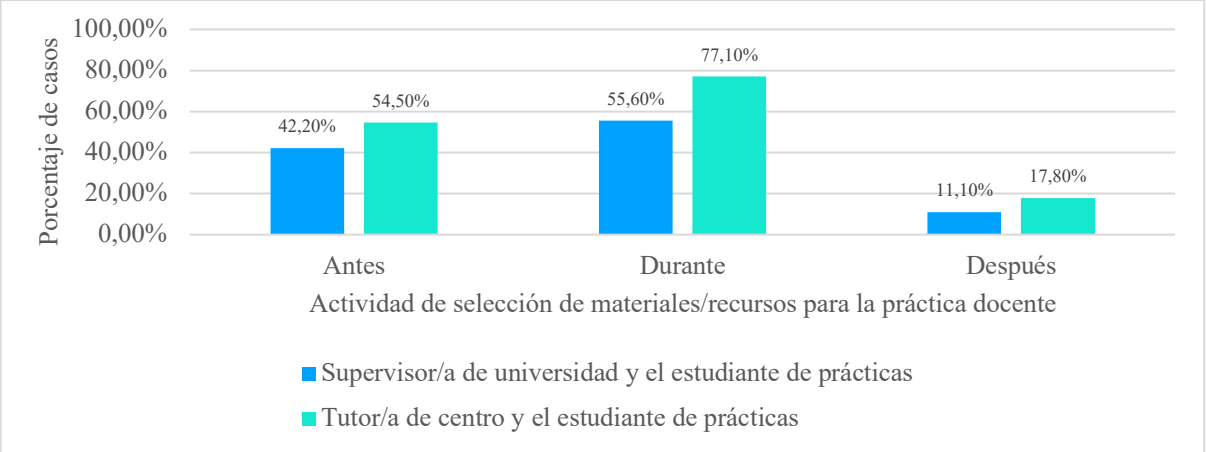
Después del periodo de prácticas se observa que las/os tutoras/es de centro (8,3%) y las/os supervisoras/es de universidad (4,4%) apenas trabajan la organización del aula de forma conjunta con el/la estudiante de prácticas. Por último, hay que subrayar que, entendiendo la importancia de la actividad, más de un 30% de las/os tutoras/es no trabajan esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

Actividad/procedimiento sobre la selección de materiales/recursos para la práctica docente:

En el siguiente gráfico (figura 46) se muestran los datos sobre el trabajo de selección de materiales/recursos para la práctica docente que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 46

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (54,5%) quien realiza la selección de materiales y recursos en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (42,2%). Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 125 y 126, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 67,0% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 36,9%.

Tabla 125

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	41	24	65
	% dentro de Perfil	63,1%	36,9%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	30	61	91
	% dentro de Perfil	33,0%	67,0%	100,0%
Total	Recuento	71	85	156
	% dentro de Perfil	45,5%	54,5%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 13,862 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 126

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,862[a]	1	0,000
Razón de verosimilitud	14,015	1	0,000
Asociación lineal por lineal	13,773	1	0,000
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,58.

Durante el periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (77,1%) quien trabaja en mayor medida la selección de materiales y recursos con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (55,6%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con dos grados de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 7,866 puntos con un valor igual a 0,020. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 127

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,866[a]	2	0,020
Razón de verosimilitud	7,810	2	0,020
Asociación lineal por lineal	6,858	1	0,009
N de casos válidos	201		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,45.

También, durante el periodo de prácticas, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 128 y 129, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 83,5% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 69,2%.

USC DE COMPOSTELA

Tabla 128

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	20	45	65
	% dentro de Perfil	30,8%	69,2%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	15	76	91
	% dentro de Perfil	16,5%	83,5%	100,0%
Total	Recuento	35	121	156
	% dentro de Perfil	22,4%	77,6%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 4,447 puntos con un valor igual a 0,035. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 129

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,447[a]	1	0,035
Razón de verosimilitud	4,395	1	0,036
Asociación lineal por lineal	4,418	1	0,036
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,58.

Después del periodo de prácticas se observa que las/os tutoras/es de centro (17,8%) y las/os supervisoras/es de universidad (11,1%) es poco frecuente el trabajo de seleccionar materiales/recursos para la práctica docente de forma conjunta con el/la estudiante de prácticas. Aun así, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

observa en las tablas 130 y 131, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 23,1% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 10,8%.

Tabla 130

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	58	7	65
	% dentro de Perfil	89,2%	10,8%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	70	21	91
	% dentro de Perfil	76,9%	23,1%	100,0%
Total	Recuento	128	28	156
	% dentro de Perfil	82,1%	17,9%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 3,900 puntos con un valor igual a 0,048. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 131

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,900[a]	1	0,048
Razón de verosimilitud	4,099	1	0,043
Asociación lineal por lineal	3,875	1	0,049
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,67.

Por último, hay que subrayar que, entendiendo la importancia de la actividad, más de un 20% de las/os tutoras/es no trabajan esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

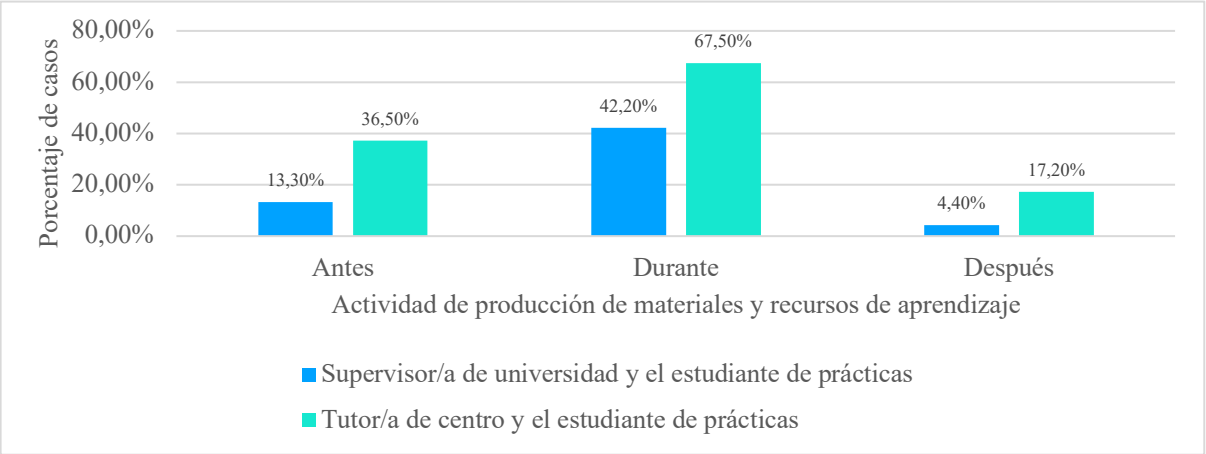
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Actividad/procedimiento sobre la producción de materiales y recursos de aprendizaje:

En el siguiente gráfico (figura 47) se muestran los datos sobre el trabajo de producción de materiales y recursos de aprendizaje que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 47

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (37,2%) quien trabaja en mayor medida la producción de materiales y recursos de aprendizaje con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (13,3%). En cualquier caso, hay que señalar que se trata de un porcentaje bajo por lo que la mayoría de las/os tutoras/es no trabajan esta actividad. Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 7,085 puntos con un valor igual a 0,008. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 132

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,085[a]	1	0,008
Razón de verosimilitud	7,803	1	0,005
Asociación lineal por lineal	7,050	1	0,008
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,33.

También hay que señalar, que desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 133 y 134, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 44,0% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 26,2%.

Tabla 133

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante antes del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	48	17	65
	% dentro de Perfil	73,8%	26,2%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	51	40	91
	% dentro de Perfil	56,0%	44,0%	100,0%
Total	Recuento	99	57	156
	% dentro de Perfil	63,5%	36,5%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 5,182 puntos con un valor

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

igual a 0,023. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 134

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,182[a]	1	0,023
Razón de verosimilitud	5,288	1	0,021
Asociación lineal por lineal	5,149	1	0,023
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 23,75.

Como se observa en la siguiente tabla, durante el periodo de prácticas hay una diferencia estadísticamente significativa por perfiles docentes. En este caso el 67,5% de las/os tutoras/es de centro indica que trabaja esta actividad mientras que las/os supervisoras/es de universidad lo hacen menor medida con un 42,2%. Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con dos grados de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 9,043 puntos con un valor igual a 0,011. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 135

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,043[a]	2	0,011
Razón de verosimilitud	9,197	2	0,010
Asociación lineal por lineal	7,098	1	0,008
N de casos válidos	201		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,45.

USC DE COMPOSTELA

Después del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (17,2%) quien trabaja en mayor

medida la producción de materiales y recursos de aprendizaje con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (4,4%). En cualquier caso, hay que señalar que se trata de un porcentaje muy bajo por lo que la mayoría de las/os tutoras/es no trabajan esta actividad. Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 4,681 puntos con un valor igual a 0,031. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 136

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,681[a]	1	0,031
Razón de verosimilitud	5,775	1	0,016
Asociación lineal por lineal	4,657	1	0,031
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,49.

También hay que señalar, que desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 137 y 138, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 24,2% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 7,7%.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 137

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante después del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	60	5	65
	% dentro de Perfil	92,3%	7,7%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	69	22	91
	% dentro de Perfil	75,8%	24,2%	100,0%
Total	Recuento	129	27	156
	% dentro de Perfil	82,7%	17,3%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 7,198 puntos con un valor igual a 0,007. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 138

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,198[a]	1	0,007
Razón de verosimilitud	7,830	1	0,005
Asociación lineal por lineal	7,152	1	0,007
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,25.

Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más del 30% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

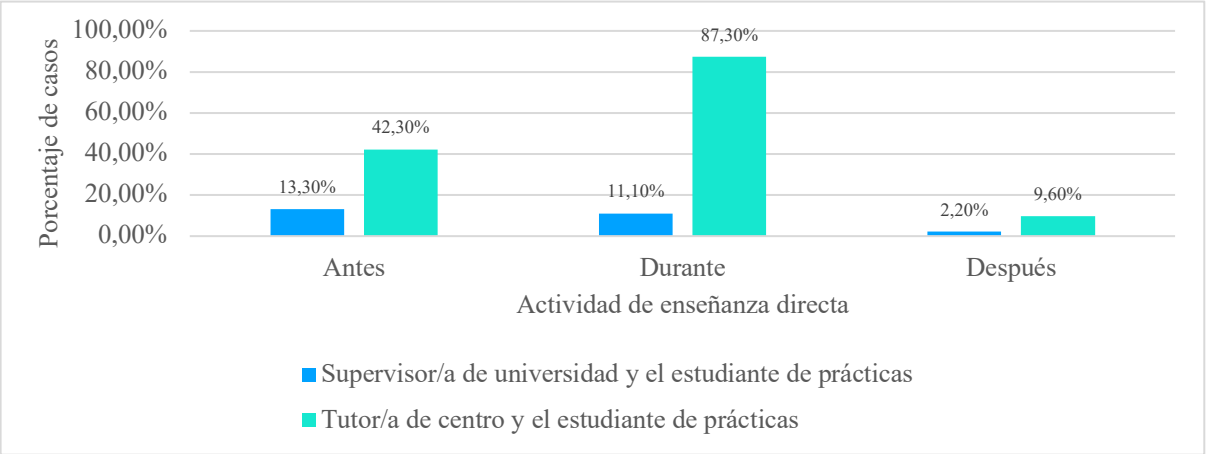
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Actividad/procedimiento sobre la enseñanza directa:

En el siguiente gráfico (figura 48) se muestran los datos sobre el trabajo de enseñanza directa que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 48

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (42,3%) quien trabaja en mayor medida la enseñanza directa con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (13,3%). En cualquier caso, hay que señalar que se trata de un porcentaje bajo por lo que la mayoría de las/os tutoras/es no trabajan esta actividad. Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 12,754 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 139

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,754[a]	1	0,000
Razón de verosimilitud	14,361	1	0,000
Asociación lineal por lineal	12,690	1	0,000
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 16,12.

También hay que señalar, que desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 140 y 141, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 52,7% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 27,7%.

Tabla 140

Estadísticos descriptivos por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante antes del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	47	18	65
	% dentro de Perfil	72,3%	27,7%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	43	48	91
	% dentro de Perfil	47,3%	52,7%	100,0%
Total	Recuento	90	66	156
	% dentro de Perfil	57,7%	42,3%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 9,752 puntos con un valor igual a 0,002. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 141

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,752[a]	1	0,002
Razón de verosimilitud	9,974	1	0,002
Asociación lineal por lineal	9,689	1	0,002
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 27,50.

Durante del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (87,3%) quien trabaja en mayor medida la enseñanza directa con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (11,1%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 91,844 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 142

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	91,844[a]	1	0,000
Razón de verosimilitud	88,500	1	0,000
Asociación lineal por lineal	91,387	1	0,000
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,21.

Después del periodo de prácticas, tanto las/os tutoras/es de centro (9,6%) como las/os supervisoras/es de universidad (2,2%) apenas trabajan la enseñanza directa con el/la estudiante en prácticas.

Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más del 10% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

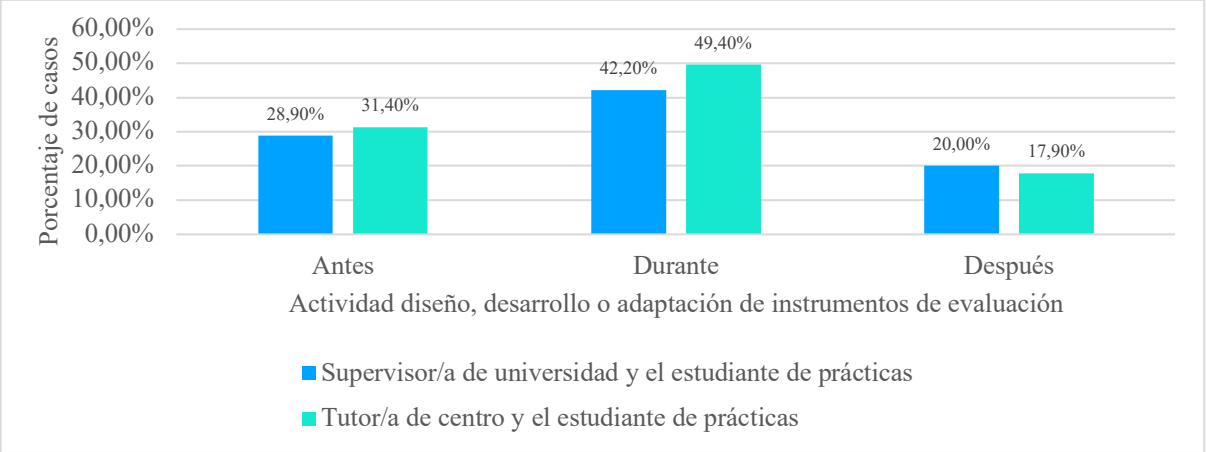
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Actividad/procedimiento sobre el diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación:

En el siguiente gráfico (figura 49) se muestran los datos sobre el trabajo de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 49

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (31,4%) quien diseña, desarrolla o adapta instrumentos de evaluación en mayor medida con el/la estudiante en prácticas respecto al supervisor/a de universidad (28,9%). Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 143 y 144, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 42,9% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 15,4%.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 143

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	55	10	65
	% dentro de Perfil	84,6%	15,4%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	52	39	91
	% dentro de Perfil	57,1%	42,9%	100,0%
Total	Recuento	107	49	156
	% dentro de Perfil	68,6%	31,4%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 13,283 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 144

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,283[a]	1	0,000
Razón de verosimilitud	14,070	1	0,000
Asociación lineal por lineal	13,198	1	0,000
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 20,42.

Durante del periodo de prácticas tampoco se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (49,4%) quien trabaja esta actividad en mayor medida con el/la estudiante en prácticas respecto al supervisor/a de universidad (42,2%). Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se

observa en las tablas 145 y 146, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 60,4% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 33,8%.

Tabla 145

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	43	22	65
	% dentro de Perfil	66,2%	33,8%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	36	55	91
	% dentro de Perfil	39,6%	60,4%	100,0%
Total	Recuento	79	77	156
	% dentro de Perfil	50,6%	49,4%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 10,728 puntos con un valor igual a 0,001. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 146

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,728[a]	1	0,001
Razón de verosimilitud	10,879	1	0,001
Asociación lineal por lineal	10,659	1	0,001
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 32,08.

Después del periodo de prácticas tampoco se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque en este caso, es el/la supervisor/a de universidad (20,0%) quien trabaja esta

actividad en mayor medida con el/la estudiante en prácticas respecto el/la tutor/a de centro (17,9%). Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 147 y 148, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 23,1% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 10,8%.

Tabla 147

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	58	7	65
	% dentro de Perfil	89,2%	10,8%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	70	21	91
	% dentro de Perfil	76,9%	23,1%	100,0%
Total	Recuento	128	28	156
	% dentro de Perfil	82,1%	17,9%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 3,900 puntos con un valor igual a 0,048. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 148

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,900[a]	1	0,048
Razón de verosimilitud	4,099	1	0,043
Asociación lineal por lineal	3,875	1	0,049
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,67.

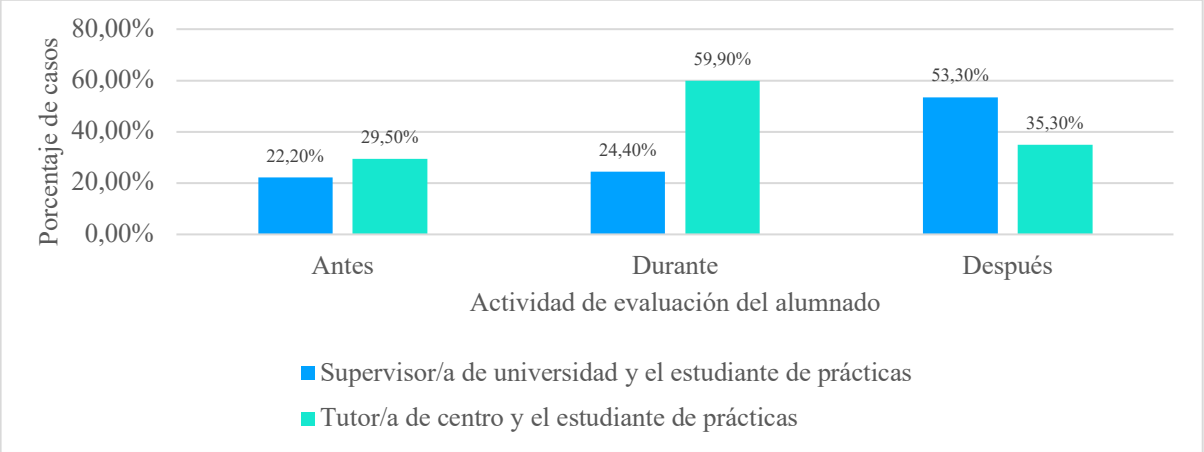
Por último, hay que subrayar, que más de la mitad de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

Actividad/procedimiento sobre la evaluación del alumnado:

En el siguiente gráfico (figura 50) se muestran los datos sobre el trabajo de evaluación del alumnado que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 50

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (29,5%) quien realiza la actividad de evaluación del alunando en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (22,2%). En cualquier caso, se trata de porcentajes bajos. Sin embargo, desagregando el perfil docente de

las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 149 y 150, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 39,6% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 15,4%.

Tabla 149

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	55	10	65
	% dentro de Perfil	84,6%	15,4%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	55	36	91
	% dentro de Perfil	60,4%	39,6%	100,0%
Total	Recuento	110	46	156
	% dentro de Perfil	70,5%	29,5%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 10,658 puntos con un valor igual a 0,001. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 150

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,658[a]	1	0,001
Razón de verosimilitud	11,246	1	0,001
Asociación lineal por lineal	10,590	1	0,001
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,17.

Durante del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (59,9%) quien trabaja en mayor medida la

evaluación del alumnado con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (24,4%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 17,302 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 151

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,302[a]	1	0,000
Razón de verosimilitud	17,891	1	0,000
Asociación lineal por lineal	17,216	1	0,000
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 21,72.

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 152 y 153, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 74,7% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 38,5%.

Tabla 152

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	40	25	65
	% dentro de Perfil	61,5%	38,5%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	23	68	91
	% dentro de Perfil	25,3%	74,7%	100,0%
Total	Recuento	63	93	156
	% dentro de Perfil	40,4%	59,6%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que

trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 20,711 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 153

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,711[a]	1	0,000
Razón de verosimilitud	20,950	1	0,000
Asociación lineal por lineal	20,578	1	0,000
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 26,25.

Después del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque en ese caso, es el/la supervisor/a de universidad (53,3%) quien realiza la actividad de evaluación del alunando en mayor medida con el/la estudiante respecto al tutor/a de centro (35,3%). En cualquier caso, se trata de porcentajes bajos. Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 154 y 155, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 44,0% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 23,1%.

Tabla 154

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	50	15	65
	% dentro de Perfil	76,9%	23,1%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	51	40	91
	% dentro de Perfil	56,0%	44,0%	100,0%
Total	Recuento	101	55	156
	% dentro de Perfil	64,7%	35,3%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 7,241 puntos con un valor igual a 0,007. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 155

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,241[a]	1	0,007
Razón de verosimilitud	7,448	1	0,006
Asociación lineal por lineal	7,195	1	0,007
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 22,92.

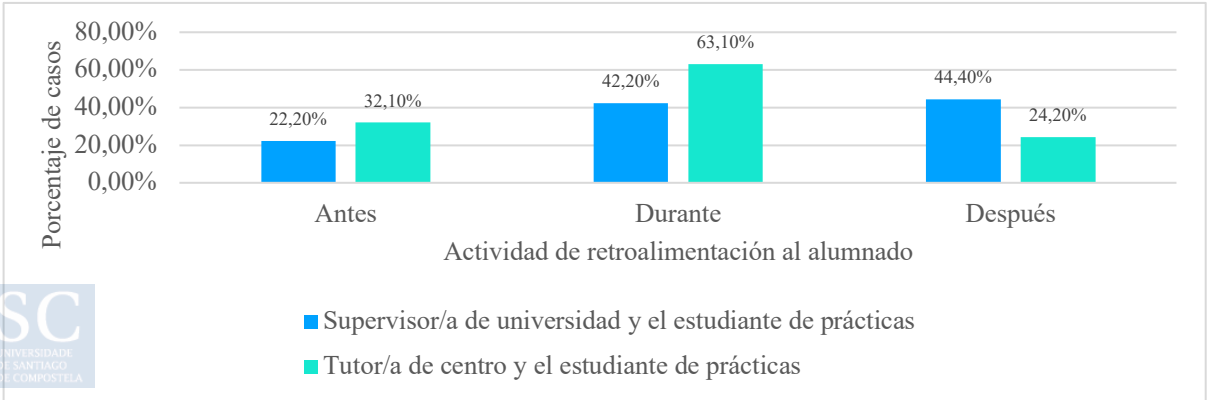
Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más del 40% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

Actividad/procedimiento sobre la retroalimentación al alumnado:

En el siguiente gráfico (figura 51) se muestran los datos sobre el trabajo de retroalimentación al alumnado que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 51

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (32,1%) quien realiza la actividad de retroalimentación al alumnado en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (22,2%). En cualquier caso, se trata de porcentajes bajos.

Durante el periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (63,1%) quien trabaja en mayor medida la retroalimentación al alumnado con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (42,2%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 4,865 puntos con un valor igual a 0,027. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 156

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,865[a]	1	0,027
Razón de verosimilitud	4,803	1	0,028
Asociación lineal por lineal	4,841	1	0,028
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,58.

Después del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la supervisor/a de universidad (44,4%) quien trabaja en mayor medida la retroalimentación al alumnado con el/la estudiante respecto al tutor/a de centro (24,2%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 6,863 puntos con un valor igual a 0,009. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 157

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,863[a]	1	0,009
Razón de verosimilitud	6,500	1	0,011
Asociación lineal por lineal	6,829	1	0,009
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,99.

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 158 y 159, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 30,8% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 15,4%.

Tabla 158

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	55	10	65
	% dentro de Perfil	84,6%	15,4%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	63	28	91
	% dentro de Perfil	69,2%	30,8%	100,0%
Total	Recuento	118	38	156
	% dentro de Perfil	75,6%	24,4%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 4,871 puntos con un valor igual a 0,027. P Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 159

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,871[a]	1	0,027
Razón de verosimilitud	5,067	1	0,024
Asociación lineal por lineal	4,839	1	0,028
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,83.

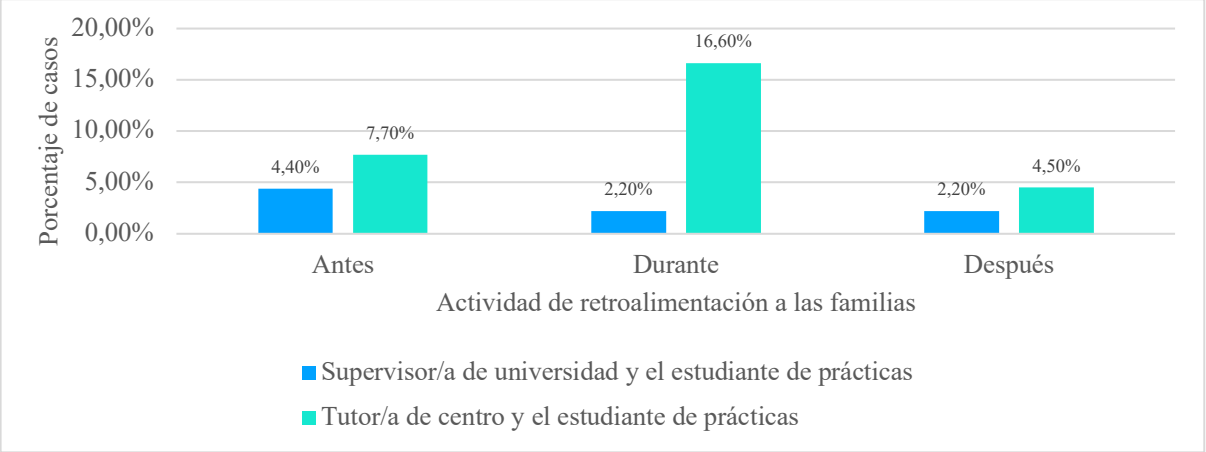
Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más del 35% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante

Actividad/procedimiento sobre la retroalimentación a las familias:

En el siguiente gráfico (figura 52) se muestran los datos sobre el trabajo de retroalimentación a las familias que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 52

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación a las familias que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (7,7%) quien realiza la actividad de retroalimentación a las familias en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (4,4%). En cualquier caso, hay que subrayar que se trata de porcentajes muy bajos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Durante el periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (16,6%) quien trabaja en mayor medida la retroalimentación a las familias con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (2,2%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 4,028 puntos con un valor igual a 0,045. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 160

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación a las familias que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,028[a]	1	0,045
Razón de verosimilitud	4,929	1	0,026
Asociación lineal por lineal	4,008	1	0,045
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,04.

Después del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (4,5%) quien realiza la actividad de retroalimentación a las familias en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (2,2%). En cualquier caso, de igual modo que antes de las prácticas, hay que subrayar que se trata de porcentajes muy bajos.

Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más del 80% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante

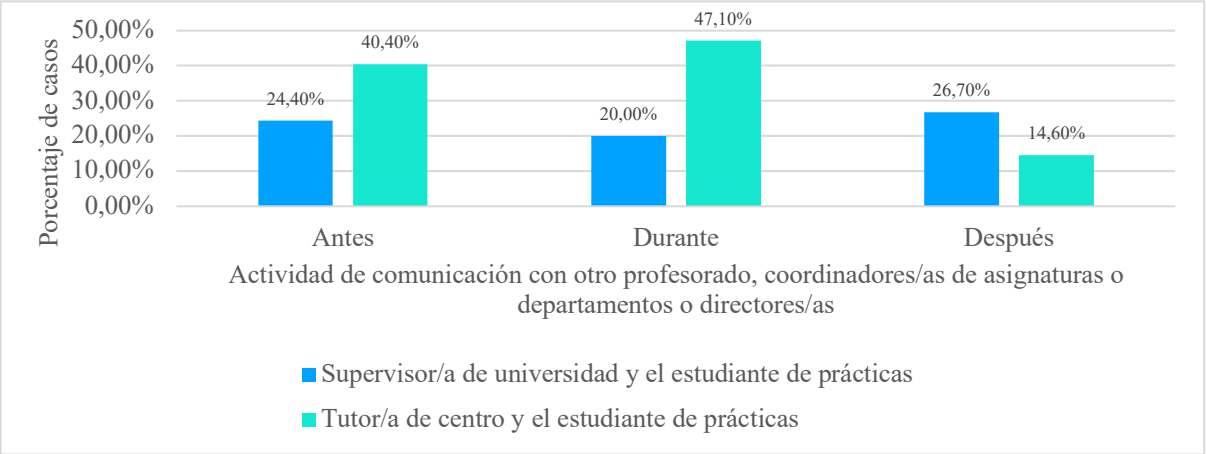
Actividad/procedimiento sobre la comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as:

En el siguiente gráfico (figura 53) se muestran los datos sobre el trabajo de comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 53

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (40,4%) quien realiza la actividad de comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (24,4%). En cualquier caso, se trata de porcentajes bajos. Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 161 y 162, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 50,5% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 26,2%.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 161

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	48	17	65
	% dentro de Perfil	73,8%	26,2%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	45	46	91
	% dentro de Perfil	49,5%	50,5%	100,0%
Total	Recuento	93	63	156
	% dentro de Perfil	59,6%	40,4%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad, comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 9,373 puntos con un valor igual a 0,002. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 162

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,373[a]	1	0,002
Razón de verosimilitud	9,609	1	0,002
Asociación lineal por lineal	9,313	1	0,002
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 26,25.

Durante el periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (47,1%) quien trabaja en mayor medida dicha actividad con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (20,0%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil

docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 10,845 puntos con un valor igual a 0,001. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 163

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,845[a]	1	0,001
Razón de verosimilitud	11,632	1	0,001
Asociación lineal por lineal	10,791	1	0,001
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,58.

Después del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la supervisor/a de universidad (26,7%) quien realiza dicha actividad en mayor medida con el/la estudiante respecto al tutor/a de centro (14,6%). En cualquier caso, hay que subrayar que se trata de porcentajes bajos.

Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más de 50% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

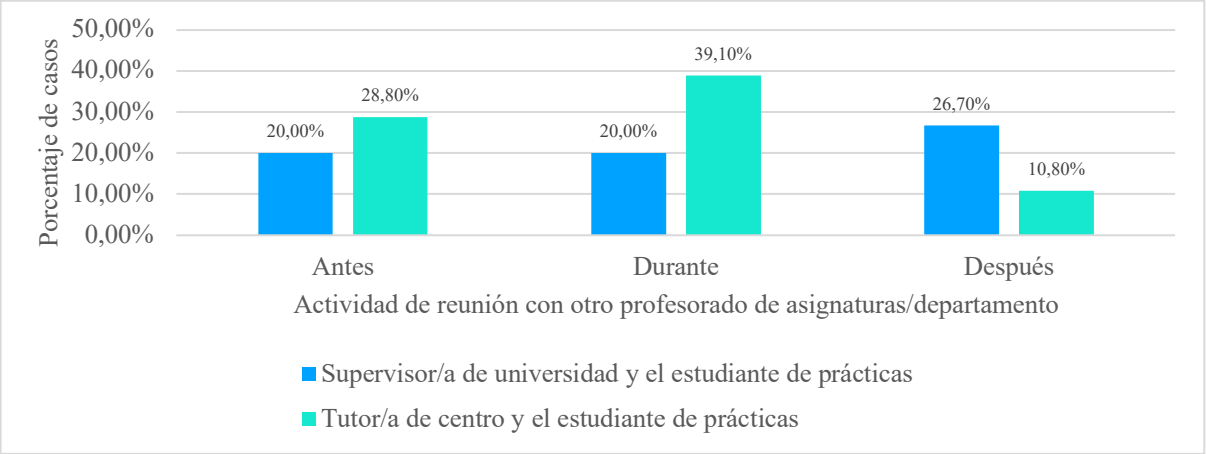
Actividad/procedimiento sobre las reuniones con otro profesorado de asignaturas/departamento:

En el siguiente gráfico (figura 54) se muestran los datos sobre el trabajo de reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 54

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (28,8%) quien realiza la actividad de reuniones con otro profesorado de asignaturas/departamento, en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (24,4%). En cualquier caso, se trata de porcentajes bajos. Sin embargo, desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 164 y 165, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 38,5% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 15,4%.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 164

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	55	10	65
	% dentro de Perfil	84,6%	15,4%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	56	35	91
	% dentro de Perfil	61,5%	38,5%	100,0%
Total	Recuento	111	45	156
	% dentro de Perfil	71,2%	28,8%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 9,838 puntos con un valor igual a 0,002. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 165

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,838[a]	1	0,002
Razón de verosimilitud	10,365	1	0,001
Asociación lineal por lineal	9,775	1	0,002
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 18,75.

Durante del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (39,1%) quien trabaja en mayor medida la actividad con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (20,0%). En cualquier caso, se trata de porcentajes bajos. Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado

de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 5,615 puntos con un valor igual a 0,018. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 166

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,615[a]	1	0,018
Razón de verosimilitud	6,009	1	0,014
Asociación lineal por lineal	5,587	1	0,018
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,67.

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 167 y 168, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 51,6% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 21,5%.

Tabla 167

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	51	14	65
	% dentro de Perfil	78,5%	21,5%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	44	47	91
	% dentro de Perfil	48,4%	51,6%	100,0%
Total	Recuento	95	61	156
	% dentro de Perfil	60,9%	39,1%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y

para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 14,436 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 168

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,436[a]	1	0,000
Razón de verosimilitud	15,007	1	0,000
Asociación lineal por lineal	14,343	1	0,000
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 25,42

Después del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la supervisor/a de universidad (26,7%) quien trabaja la actividad de reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, con el/la estudiante respecto al tutor/a de centro (10,8%). En cualquier caso, se trata de porcentajes bajos. Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 7,034 puntos con un valor igual a 0,008. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 169

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,034[a]	1	0,008
Razón de verosimilitud	6,253	1	0,012
Asociación lineal por lineal	6,999	1	0,008
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,49.

Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más de 70% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

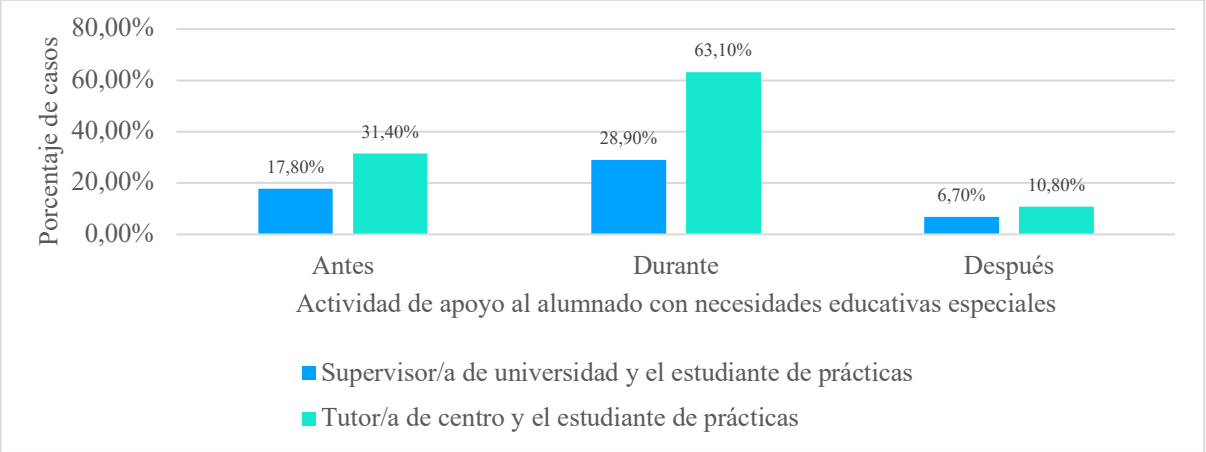
USC DE COMPOSTELA

Actividad/procedimiento sobre el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales:

En el siguiente gráfico (figura 55) se muestran los datos sobre el trabajo de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 55

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (31,4%) quien realiza la actividad de apoyo al alunando con necesidades educativas especiales, en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (17,8%). En cualquier caso, se trata de porcentajes bajos.

Durante el periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la tutor/a de centro (63,1%) quien trabaja con mayor frecuencia dicha actividad con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (28,9%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de dicha actividad durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 14,233 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 170

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, apoyo al alunando con necesidades educativas especiales, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,233[a]	1	0,000
Razón de verosimilitud	14,319	1	0,000
Asociación lineal por lineal	14,162	1	0,000
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,93.

Después del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (10,8%) quien realiza la actividad de apoyo al alunando con necesidades educativas especiales, en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (6,7%). En cualquier caso, se trata de porcentajes muy bajos.

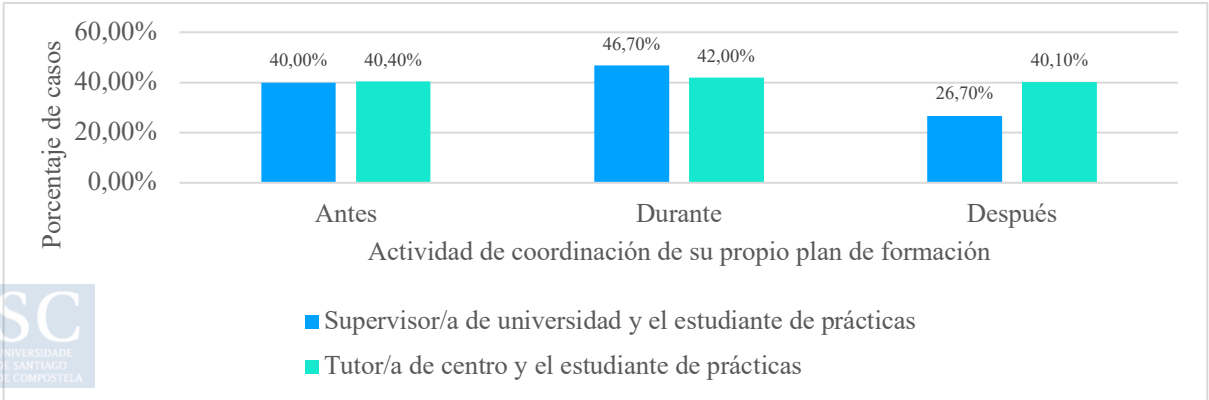
Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más de 35% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

Actividad/procedimiento sobre la coordinación de su propio plan de formación:

En el siguiente gráfico (figura 56) se muestran los datos sobre el trabajo de coordinación de su propio plan de formación que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 56

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de coordinación de su propio plan de formación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Antes del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente respecto al trabajo conjunto con el/la estudiante de prácticas de coordinación de su propio programa de formación, siendo el 40,4% de las/os tutoras/es de centro y el 40,0% de las/os supervisoras/es de universidad quienes lo llevan a cabo.

Durante el periodo de prácticas tampoco se aprecian diferencias significativas respecto al trabajo conjunto con el/la estudiante de prácticas de dicha actividad, siendo en este caso el 46,7% de las/os supervisoras/es de universidad y el 42,0% de las/os tutoras/es de centro quienes lo llevan a cabo.

Después del periodo de prácticas no se aprecian diferencias significativas entre el perfil docente, aunque es el/la tutor/a de centro (40,1%) quien realiza dicha actividad en mayor medida con el/la estudiante respecto al supervisor/a de universidad (26,7%).

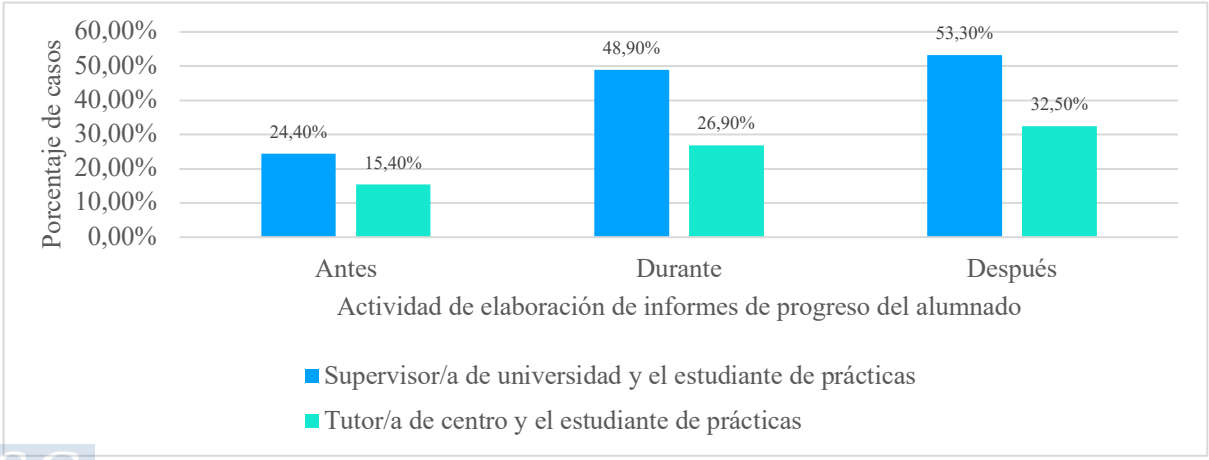
Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más de 50% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

Actividad/procedimiento sobre la elaboración de informes de progreso del alumnado:

En el siguiente gráfico (figura 57) se muestran los datos sobre el trabajo de elaboración de informes de progreso del alumnado que realiza el profesorado tutor/a con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.

Figura 57

Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de elaboración de informes de progreso del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Antes del periodo de prácticas se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la supervisor/a de universidad (24,4%) quien trabaja con mayor frecuencia la actividad de elaboración de informes de progreso del alumnado, con el/la estudiante respecto al tutor/a de centro (15,4%). En cualquier caso, se trata de unos porcentajes bajos. Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de elaboración de informes de progreso del alumnado antes del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 5,577 puntos con un valor igual a 0,018. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 171

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,577[a]	1	0,018
Razón de verosimilitud	3,792	1	0,051
Asociación lineal por lineal	5,542	1	0,019
N de casos válidos	157		

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,15.

Durante del periodo de prácticas también se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la supervisor/a de universidad (48,9%) quien trabaja con mayor frecuencia dicha actividad con el/la estudiante respecto al tutor/a de centro (26,9%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de elaboración de informes de progreso del alumnado durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 6,327 puntos con un valor igual a 0,012. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 172

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,327[a]	1	0,012
Razón de verosimilitud	6,051	1	0,014
Asociación lineal por lineal	6,295	1	0,012
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,10.

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 173 y 174, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) con un 34,1% quienes más trabajan esta actividad frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 16,9%.

Tabla 173

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	54	11	65
	% dentro de Perfil	83,1%	16,9%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	60	31	91
	% dentro de Perfil	65,9%	34,1%	100,0%
Total	Recuento	114	42	156
	% dentro de Perfil	73,1%	26,9%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 156 casos (N=156) y se obtiene un valor de 5,664 puntos con un valor igual a 0,017. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

UCC UNIVERSIDADE

Tabla 174

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,664[a]	1	0,017
Razón de verosimilitud	5,883	1	0,015
Asociación lineal por lineal	5,627	1	0,018
N de casos válidos	156		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,50.

Después del periodo de prácticas también se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre el perfil docente, ya que es el/la supervisor/a de universidad (53,3%) quien trabaja con mayor frecuencia dicha actividad con el/la estudiante respecto al tutor/a de centro (32,5%). Como se observa en la siguiente tabla, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente sobre el trabajo conjunto de elaboración de informes de progreso del alumnado después del periodo de prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 201 casos (N=201) y se obtiene un valor de 5,094 puntos con un valor igual a 0,024. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 175

Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante después del periodo de prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,094[a]	1	0,024
Razón de verosimilitud	4,965	1	0,026
Asociación lineal por lineal	5,068	1	0,024
N de casos válidos	201		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 16,57.

Por último, hay que destacar que, entendiendo la importancia de la actividad, más de 45% de las/os tutoras/es no trabaja esta actividad de forma conjunta con el/la estudiante.

4.5.1.3. Observación y supervisión de aspectos a desarrollar por los futuros docentes

En este apartado se muestra el análisis a partir de una pregunta de respuesta múltiple sobre aspectos a desarrollar por los futuros docentes que son objeto de observación y supervisión

USC DE COMPOSTELA

por parte de las/os supervisoras/es de universidad y tutores/as de centro. En la siguiente tabla se observa que los aspectos más observados y supervisados son el cumplimiento de normas o reglas (86,1% de los casos), la planificación de clases/situaciones de enseñanza (83,2% de los casos), la reflexión sobre la práctica (78,2% de los casos), la interacción con el alumnado (77,7% de los casos) y las habilidades de gestión de la interacción en el aula (75,7% de los casos). Los aspectos menos observados y supervisados son la realización de registros de campo y notas (48,0% de los casos), la relación con otros profesores y/o estudiantes en prácticas (44,6% de los casos) y la redacción de informes (43,6% de los casos). Por último, hay que señalar que un pequeño porcentaje (3,0% de los casos) indica la opción de otros aspectos.

Tabla 176

Análisis de frecuencias sobre aspectos a desarrollar por los futuros docentes que son objeto de observación y supervisión por parte de las/os supervisoras/es de universidad y tutores/as de centro

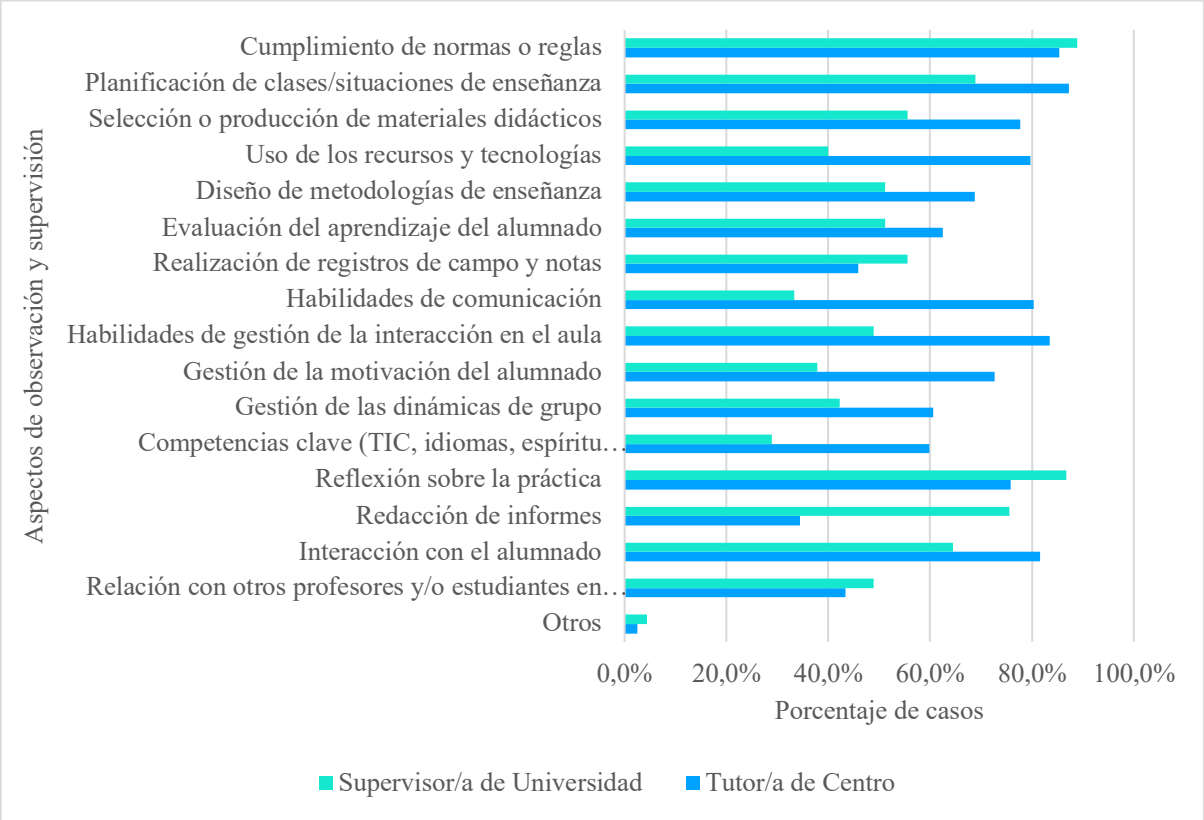
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Cumplimiento de normas o reglas	174	8,2%	86,1%
Planificación de clases/situaciones de enseñanza	168	7,9%	83,2%
Selección o producción de materiales didácticos	147	6,9%	72,8%
Uso de los recursos y tecnologías	143	6,7%	70,8%
Diseño de metodologías de enseñanza	131	6,2%	64,9%
Evaluación del aprendizaje del alumnado	121	5,7%	59,9%
Realización de registros de campo y notas	97	4,6%	48,0%
Habilidades de comunicación	141	6,6%	69,8%
Habilidades de gestión de la interacción en el aula	153	7,2%	75,7%
Gestión de la motivación del alumnado	131	6,2%	64,9%
Gestión de las dinámicas de grupo	114	5,4%	56,4%
Competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...)	107	5,0%	53,0%
Reflexión sobre la práctica	158	7,4%	78,2%
Redacción de informes	88	4,1%	43,6%
Interacción con el alumnado	157	7,4%	77,7%
Relación con otros profesores y/o estudiantes en prácticas	90	4,2%	44,6%
Otros	6	0,3%	3,0%
Total	2126	100,0%	1052,5%

En el siguiente gráfico (figura 58) se muestran los datos sobre los aspectos a desarrollar por los futuros docentes que son objeto de observación y supervisión por perfil docente. Se pueden observar que existen diferencias entre perfiles docentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 58

Gráfico sobre los aspectos a desarrollar por los futuros docentes que son objeto de observación y supervisión por perfil docente



En la siguiente tabla se puede observar las diferencias de las respuestas entre perfiles docentes, sobre entre el/la supervisor/a de universidad (SU), el/la tutor/a de centro en enseñanzas iniciales (E.I.) y el/la tutor/a de centro en enseñanzas medias (E.M.). Se puede apreciar diferencias en la frecuencia dependiendo del perfil.

Los procesos sobre, planificación de clases/situaciones de enseñanza, diseño de metodologías de enseñanza, evaluación del aprendizaje del alumnado, habilidades de comunicación, habilidades de gestión de la interacción en el aula, gestión de la motivación del alumnado e interacción con el alumnado, lo observan y supervisan (de mayor a menor frecuencia) las/os tutoras/es de enseñanzas medias, las/os tutoras/es de enseñanza iniciales y, por último, las/os supervisoras/es de universidad.

Los procesos sobre, cumplimiento de normas o reglas, realización de registros de campo y notas, reflexión sobre la práctica, relación con otros profesores y/o estudiantes en prácticas y redacción de informes, lo observan y supervisan (de mayor a menor frecuencia) las/os

USC DE COMPOSTELA

supervisoras/es de universidad, las/os tutoras/es de enseñanza medias y por último, las/os tutoras/es de enseñanzas iniciales.

Los procesos sobre, selección o producción de materiales didácticos, uso de los recursos y tecnologías, gestión de las dinámicas de grupo y competencias clave, lo observan y supervisan (de mayor a menor frecuencia) las/os tutoras/es de enseñanzas iniciales, las/os tutoras/es de enseñanza medias y, por último, las/os supervisoras/es de universidad.

Tabla 177

Estadísticos descriptivos sobre aspectos a desarrollar por los futuros docentes que son objeto de observación por parte de las/os tutoras/es (universidad y centros), desagregados por supervisor de universidad (SU), tutor/a de centro en enseñanzas iniciales (E.I.) y tutor/a de centro en enseñanzas medias (E.M.)

	S.U.	E.I.	E.M.	Total
Cumplimiento de normas o reglas	88,89%	84,62%	85,87%	86,14%
Planificación de clases/situaciones de enseñanza	68,89%	80,00%	92,39%	83,17%
Selección o producción de materiales didácticos	55,56%	78,46%	77,17%	72,77%
Uso de los recursos y tecnologías	42,22%	83,08%	78,26%	71,78%
Diseño de metodologías de enseñanza	51,11%	58,46%	76,09%	64,85%
Evaluación del aprendizaje del alumnado	51,11%	52,31%	70,65%	60,40%
Realización de registros de campo y notas	55,56%	43,08%	47,83%	48,02%
Habilidades de comunicación	33,33%	70,77%	86,96%	69,80%
Habilidades de gestión de la interacción en el aula	48,89%	78,46%	86,96%	75,74%
Gestión de la motivación del alumnado	37,78%	70,77%	73,91%	64,85%
Gestión de las dinámicas de grupo	42,22%	64,62%	57,61%	56,44%
Competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...)	28,89%	60,00%	59,78%	52,97%
Reflexión sobre la práctica	86,67%	72,31%	78,26%	78,22%
Redacción de informes	75,56%	15,38%	47,83%	43,56%
Interacción con el alumnado	64,44%	76,92%	84,78%	77,72%
Relación con otros profesores y/o estudiantes en prácticas	48,89%	41,54%	44,57%	44,55%
Otros	04,44%	03,08%	02,17%	02,97%
N	45	65	92	202

A continuación, se analizan individualmente los aspectos a desarrollar por el estudiantado en prácticas que son objeto de observación y supervisión por perfil docente.

Cumplimiento de normas o reglas:

Los datos del análisis estadístico descriptivo (anexo 4.3.1.) muestran que es muy frecuente que las/os tutoras/es observen y supervisen el cumplimiento de normas y reglas con un 86,14%, siendo el 88,9% por parte de las/os supervisoras/es de universidad y el 85,4% por parte de las/os tutoras/es de centro.

Planificación de clases/situaciones de enseñanza:

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza por perfil docente. En este caso, aunque la mayoría en ambos perfiles consideran que es objeto de observación y supervisión con un 83,17%, las/os tutoras/es de centro lo consideran en mayor medida (87,3%) que las/os supervisoras/es de universidad (68,9%). La diferencia, que como se verá más adelante, es estadísticamente significativa, puede ser debida a que se considere una tarea más específica de observación y supervisión en el entorno del propio centro de prácticas.

Tabla 178

Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	14	31	45
	% dentro de Perfil	31,1%	68,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	20	137	157
	% dentro de Perfil	12,7%	87,3%	100,0%
Total	Recuento	34	168	202
	% dentro de Perfil	16,8%	83,2%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por el perfil docente, sobre la observación y supervisión de la planificación de clases/situaciones de enseñanza, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 8,433 puntos con un valor igual a 0,004. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 179

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,433[a]	1	0,004
Corrección de continuidad [b]	7,172	1	0,007
Razón de verosimilitud	7,540	1	0,006
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	8,392	1	0,004
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,57.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 180 y 181, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros), con un 92,4%, quienes observan y supervisan en mayor frecuencia dicho aspecto frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 80,0%.

Tabla 180

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	13	52	65
	% dentro de Perfil	20,0%	80,0%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	7	85	92
	% dentro de Perfil	7,6%	92,4%	100,0%
Total	Recuento	20	137	157
	% dentro de Perfil	12,7%	87,3%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre la observación y supervisión de la planificación de clases/situaciones de enseñanza se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 5,261 puntos con un valor igual a 0,022. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 181

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,261[a]	1	0,022
Corrección de continuidad [b]	4,206	1	0,040
Razón de verosimilitud	5,189	1	0,023
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	5,228	1	0,022
N de casos válidos	157		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,28.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Selección o producción de materiales didácticos:

Los datos del análisis estadístico descriptivo (anexo 4.3.2.) muestran que es frecuente que las/os tutoras/es observen y supervisen la selección o producción de materiales didácticos con un 72,77%, siendo el 77,7% por parte de las/os tutoras/es de centro y el 55,6% por parte de las/os supervisoras/es de universidad. Como en el caso anterior, la diferencia puede ser debida a que se considere una tarea más específica de observación y supervisión en el entorno del propio centro de prácticas.

Uso de los recursos y tecnologías:

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre uso de los recursos y tecnologías por perfil docente. Como se puede observar, hay diferencia considerable entre perfiles ya que las/os tutoras/es de centro lo consideran en mayor medida (79,6%) que las/os supervisoras/es de universidad (40,0%). La diferencia, que como se verá más adelante, es estadísticamente significativa, puede ser debida a que se considere una tarea más específica de observación y supervisión en el entorno del propio centro de prácticas.

Tabla 182

Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el uso de los recursos y tecnologías

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	27	18	45
	% dentro de Perfil	60,0%	40,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	32	125	157
	% dentro de Perfil	20,4%	79,6%	100,0%
Total	Recuento	59	143	202
	% dentro de Perfil	29,2%	70,8%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por el perfil docente, sobre la observación y supervisión sobre el uso de los recursos y tecnologías, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 26,550 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 183

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el uso de los recursos y tecnologías

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,550[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	24,668	1	0,000
Razón de verosimilitud	24,670	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	26,418	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,14.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Diseño de metodologías de enseñanza:

Los datos del análisis estadístico descriptivo (anexo 4.3.3.) muestran que es frecuente que las/os tutoras/es observen y supervisen el diseño de metodologías de enseñanza con un 64,85%, siendo el 68,8% por parte de las/os supervisoras/es de universidad y el 51,1% por parte de las/os tutoras/es de centro. Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 184 y 185, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros), con un 76,1%, quienes observan y supervisan en mayor frecuencia dicho aspecto frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 58,5%.

Tabla 184

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el diseño de metodologías de enseñanza

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	27	38	65
	% dentro de Perfil	41,5%	58,5%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	22	70	92
	% dentro de Perfil	23,9%	76,1%	100,0%
Total	Recuento	49	108	157
	% dentro de Perfil	31,2%	68,8%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre la observación y supervisión del diseño de metodologías de

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

enseñanza se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 5,561 puntos con un valor igual a 0,019. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 185

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el diseño de metodologías de enseñanza

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,511[a]	1	0,019
Corrección de continuidad [b]	4,721	1	0,030
Razón de verosimilitud	5,470	1	0,019
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	5,476	1	0,019
N de casos válidos	157		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 20,29.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Evaluación del aprendizaje del alumnado:

Los datos del análisis estadístico descriptivo (anexo 4.3.4.) muestran que es frecuente que las/os tutoras/es observen y supervisen la evaluación del aprendizaje del alunando con un 60,40%, siendo el 62,4% por parte de os tutores/as de centro y el 51,1% por parte de las/os supervisoras/es de universidad. Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 186 y 187, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros), con un 70,7%, quienes observan y supervisan en mayor frecuencia dicho aspecto frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 52,3%.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 186

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	31	34	65
	% dentro de Perfil	47,7%	52,3%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	27	65	92
	% dentro de Perfil	29,3%	70,7%	100,0%
Total	Recuento	58	99	157
	% dentro de Perfil	36,9%	63,1%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre la observación y supervisión de la evaluación del aprendizaje del alumnado se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 5,502 puntos con un valor igual a 0,019. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 187

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,502[a]	1	0,019
Corrección de continuidad [b]	4,743	1	0,029
Razón de verosimilitud	5,482	1	0,019
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	5,467	1	0,019
N de casos válidos	157		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 24,01.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Realización de registros de campo y notas:

Los datos del análisis estadístico descriptivo (anexo 4.3.5.) muestran que de forma ocasional las/os tutoras/es observan y supervisan la realización de registros de campo y notas con un 48,02%, siendo el 55,6% por parte de las/os supervisoras/es de universidad y el 45,9% por parte de las/os tutoras/es de centro.

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

Habilidades de comunicación:

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación por perfil docente. Como se puede observar, hay diferencia considerable entre perfiles ya que las/os tutoras/es de centro lo consideran en mayor medida (80,3%) que las/os supervisoras/es de universidad (33,10%). La diferencia, que como se verá más adelante, es estadísticamente significativa, puede ser debida a que se considere una tarea más específica de observación y supervisión en el entorno del propio centro de prácticas.

Tabla 188

Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	30	15	45
	% dentro de Perfil	66,7%	33,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	31	126	157
	% dentro de Perfil	19,7%	80,3%	100,0%
Total	Recuento	61	141	202
	% dentro de Perfil	30,2%	69,8%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente, sobre la observación y supervisión de las habilidades de comunicación, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 36,531 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 189

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	36,531[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	34,339	1	0,000
Razón de verosimilitud	34,166	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	36,350	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,59.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 190 y 191, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros), con un 87,0%, quienes observan y supervisan en mayor frecuencia dicho aspecto frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 70,8%.

Tabla 190

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	19	46	65
	% dentro de Perfil	29,2%	70,8%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	12	80	92
	% dentro de Perfil	13,0%	87,0%	100,0%
Total	Recuento	31	126	157
	% dentro de Perfil	19,7%	80,3%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre las habilidades de comunicación se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 6,298 puntos con un valor igual a 0,012. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 191

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,298[a]	1	0,012
Corrección de continuidad [b]	5,318	1	0,021
Razón de verosimilitud	6,217	1	0,013
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	6,258	1	0,012
N de casos válidos	157		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 12,83.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Habilidades de gestión de la interacción en el aula:

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de gestión de la interacción en el aula por perfil docente. Como se puede observar, hay diferencia considerable entre perfiles ya que las/os tutoras/es de centro lo consideran en mayor medida (83,4%) que las/os supervisoras/es de universidad (48,9%). La diferencia, que como se verá más adelante, es estadísticamente significativa, puede ser debida a que se considere una tarea más específica de observación y supervisión en el entorno del propio centro de prácticas.

Tabla 192

Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de gestión de la interacción en el aula

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	23	22	45
	% dentro de Perfil	51,1%	48,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	26	131	157
	% dentro de Perfil	16,6%	83,4%	100,0%
Total	Recuento	49	153	202
	% dentro de Perfil	24,3%	75,7%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente, sobre la observación y supervisión sobre las habilidades de gestión de la interacción en el aula, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 22,724 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 193

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de gestión de la interacción en el aula

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,724[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	20,883	1	0,000
Razón de verosimilitud	20,528	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	22,612	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,92.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Gestión de la motivación del alumnado:

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la gestión de la motivación del alumnado por perfil docente. Como se puede observar, hay diferencia considerable entre perfiles ya que las/os tutoras/es de centro lo consideran en mayor medida (72,6%) que las/os supervisoras/es de universidad (37,8%). La diferencia, que como se verá más adelante, es estadísticamente significativa, puede ser debida a que se considere una tarea más específica de observación y supervisión en el entorno del propio centro de prácticas.

Tabla 194

Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la gestión de la motivación del alumnado

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	28	17	45
	% dentro de Perfil	62,2%	37,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	43	114	157
	% dentro de Perfil	27,4%	72,6%	100,0%
Total	Recuento	71	131	202
	% dentro de Perfil	35,1%	64,9%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente, sobre la observación y supervisión de la gestión de la motivación del alumnado, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 18,618 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 195

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la gestión de la motivación del alumnado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,618[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	17,121	1	0,000
Razón de verosimilitud	17,926	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	18,526	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,82.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gestión de las dinámicas de grupo:

Los datos del análisis estadístico descriptivo (anexo 4.3.6.) muestran que de forma ocasional las/os tutoras/es observan y supervisan la gestión de las dinámicas de grupo con un 56,4%, siendo el 60,5% por parte de las/os supervisoras/es de universidad y el 42,2% por parte de las/os tutoras/es de centro.

Competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...):

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...) por perfil docente. Como se puede observar, hay diferencia considerable entre perfiles ya que las/os tutoras/es de centro lo consideran en mayor medida (59,9%) que las/os supervisoras/es de universidad (28,9%). La diferencia, que como se verá más adelante, es estadísticamente significativa, puede ser debida a que se considere una tarea más específica de observación y supervisión en el entorno del propio centro de prácticas.

Tabla 196

Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...)

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	32	13	45
	% dentro de Perfil	71,1%	28,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	63	94	157
	% dentro de Perfil	40,1%	59,9%	100,0%
Total	Recuento	95	107	202
	% dentro de Perfil	47,0%	53,0%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente, sobre la observación y supervisión de las competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...), se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 13,478 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 197

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...)

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,478[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	12,263	1	0,000
Razón de verosimilitud	13,728	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	13,411	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 21,16.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Reflexión sobre la práctica:

Los datos del análisis estadístico descriptivo (anexo 4.3.7.) muestran que es frecuente que las/os tutoras/es observen y supervisen la reflexión sobre la práctica con un 78,22%, siendo el 86,7% por parte de las/os tutoras/es de centro y el 75,8% por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

Redacción de informes:

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes por perfil docente. Como se puede observar, hay diferencia que, como se verá más adelante es estadísticamente significativa, ya que las/os supervisoras/es de universidad lo consideran en mayor medida (75,6%) que las/os tutoras/es de centro (34,4%).

Tabla 198

Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	11	34	45
	% dentro de Perfil	24,4%	75,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	103	54	157
	% dentro de Perfil	65,6%	34,4%	100,0%
Total	Recuento	114	88	202
	% dentro de Perfil	56,4%	43,6%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente, sobre la observación y supervisión de la redacción de informes, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1

grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 24,101 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 199

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,101[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	22,456	1	0,000
Razón de verosimilitud	24,525	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	23,982	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,60.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecia una diferencia, que como se observa en las tablas 200 y 201, es estadísticamente significativa, siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros), con un 47,8%, quienes observan y supervisan en mayor frecuencia dicho aspecto frente a las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 15,4%.

Tabla 200

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	55	10	65
	% dentro de Perfil	84,6%	15,4%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	48	44	92
	% dentro de Perfil	52,2%	47,8%	100,0%
Total	Recuento	103	54	157
	% dentro de Perfil	65,6%	34,4%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre la observación y supervisión de la redacción de informes de enseñanza se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 157 casos (N=157) y se obtiene un valor de 17,765 puntos con un valor igual a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 201

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,765[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	16,357	1	0,000
Razón de verosimilitud	18,920	1	0,000
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	17,652	1	0,000
N de casos válidos	157		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 22,36.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Interacción con el alumnado:

En la siguiente tabla se muestran los datos sobre la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la interacción con el alumnado por perfil docente. En este caso, aunque la mayoría en ambos perfiles consideran que es objeto de observación y supervisión, las/os tutoras/es de centro lo consideran en mayor medida (81,5%) que las/os supervisoras/es de universidad (64,4%). La diferencia, que como se verá más adelante, es estadísticamente significativa, puede ser debida a que se considere una tarea más específica de observación y supervisión en el entorno del propio centro de prácticas.

Tabla 202

Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la interacción con el alumnado

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	16	29	45
	% dentro de Perfil	35,6%	64,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	29	128	157
	% dentro de Perfil	18,5%	81,5%	100,0%
Total	Recuento	45	157	202
	% dentro de Perfil	22,3%	77,7%	100,0%

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente, sobre la observación y supervisión de la interacción con el alumnado, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de

5,896 puntos con un valor igual a 0,015. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 203

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la interacción con el alumnado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,896[a]	1	0,015
Corrección de continuidad [b]	4,950	1	0,026
Razón de verosimilitud	5,467	1	0,019
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	5,867	1	0,015
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,02.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Relación con otros profesores y/o estudiantes en prácticas:

Los datos del análisis estadístico descriptivo (anexo 4.3.8.) muestran que es poco frecuente que las/os tutoras/es observen y supervisen la relación del/la estudiante con otro profesorado y/o estudiantado en prácticas con un 44,6%, siendo el 48,9% por parte de las/os supervisoras/es de universidad y el 43,3% por parte de las/os tutoras/es de centro.

Otros aspectos:

Por último, se realiza una pregunta con opción "abierta" para aportar más aspectos no indicados anteriormente, que sean objeto de observación y supervisión que se realice a los/as estudiantes de prácticas. Únicamente responde el 3% de los encuestados, sin diferencias considerables entre perfiles, agrupando las mismas en considerar relevante la observación y supervisión en el "entorno y sus peculiaridades" y en la "iniciativa, interés y motivación del propio alumnado de prácticas".

4.5.1.4. Sistema de registro de las observaciones que realizan las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro de los/as estudiantes en prácticas

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos de respuestas excluyentes sobre la existencia de un sistema para registrar las observaciones que hacen las/os tutoras/es de los/as estudiantes en prácticas por perfil docente. Solamente un tercio de los encuestados (34,2%) manifiestan que existe un sistema de registro frente a la mayoría (65,8%) que responde que no existe. Por perfil docente, las/os supervisoras/es de universidad afirman en mayor medida la existencia de un registro (42,2%) que las/os tutoras/es de centro (31,8%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Tabla 204

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la existencia de un sistema registro de las observaciones que hacen las/os tutoras/es de los/as estudiantes en prácticas

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	19	26	45
	% dentro de Perfil	42,2%	57,8%	100,0%
	% total	9,4%	12,9%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	50	107	157
	% dentro de Perfil	31,8%	68,2%	100,0%
	% total	24,8%	53,0%	77,7%
Total	Recuento	69	133	202
	% total	34,2%	65,8%	100,0%

A continuación, se exponen las aportaciones de los encuestados cuando a través de una pregunta abierta sobre las herramientas que emplean para registrar el seguimiento de los/as estudiantes en prácticas. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las mismas en las siguientes categorías:

- Registros mediante notas: el 33,4% de los encuestados afirman que emplean el uso de notas de campo, diarios de clase para registrar el seguimiento del estudiantado, mediante anotaciones en cuadernos, agendas, documentos en editores de texto y hojas de cálculo.
- Observación directa: el 28,2% de los encuestados afirman el uso de la observación directa del estudiantado en prácticas en el aula.
- Documento de informe final proporcionado por la universidad: el 15,8% de encuestados manifiestan que emplean el informe final de la evaluación del/la tutor/a de centro como herramienta para el seguimiento de registro del estudiantado en prácticas.
- Comunicación directa con el propio estudiante: el 10,3% de los encuestados afirman que el registro lo realizan mediante reuniones a modo de *feedback* con el/la estudiante en prácticas. Algunos/as indican que, en ocasiones, este intercambio también se realiza con el otro tutor/a (centro o universidad).
- Rúbricas: el 6,8% de los encuestados señalan que elabora rúbricas, fichas y/o listas de control a modo de registrar el seguimiento del estudiantado en prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- No se emplea ninguna herramienta para el registro: el 5,5% de los encuestados manifiestan que no emplean ninguna herramienta para registrar el seguimiento del estudiantado.

4.5.1.5. Análisis conjunto de las/os supervisoras/es de universidad y tutores/as de centro con el/la estudiante en prácticas sobre su actividad

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos de respuestas excluyentes sobre la realización de un análisis conjunto de las/os supervisoras/es de universidad y de las/os tutoras/es de centro con el/la estudiante en prácticas sobre su actividad. Menos de un tercio de los encuestados (30,7%) manifiestan que se realiza frente a la mayoría (69,3%) que responde que no se realiza. Por perfil docente, las/os supervisoras/es de universidad afirman en mayor medida sobre la realización del análisis conjunto (35,6%) que las/os tutoras/es de centro (29,3%).

Tabla 205

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la realización de un análisis conjunto de las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro con el/la estudiante en prácticas sobre su actividad

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	16	29	45
	% dentro de Perfil	35,6%	64,4%	100,0%
	% total	7,9%	14,4%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	46	111	157
	% dentro de Perfil	29,3%	70,7%	100,0%
	% total	22,8%	55,0%	77,7%
Total	Recuento	62	140	202
	% total	30,7%	69,3%	100,0%

Como se puede observar en el desarrollo de esta subdimensión, hay actividades y procedimientos de trabajo conjunto por parte las/os tutoras/es (universidad y centro) y el/la estudiante en prácticas que son mejorables en la formación del futuro docente. Hay que indicar que en esta subdimensión no se han encontrado resultados significativos o de relevancia para el estudio sobre las variables secundarias de género, edad, experiencia docente y experiencia como tutor/a de prácticas.

Ante los resultados mostrados, como se viene comentando, el proyecto EKT puede dar respuesta a los problemas detectados a través del desarrollo de un sistema que permita

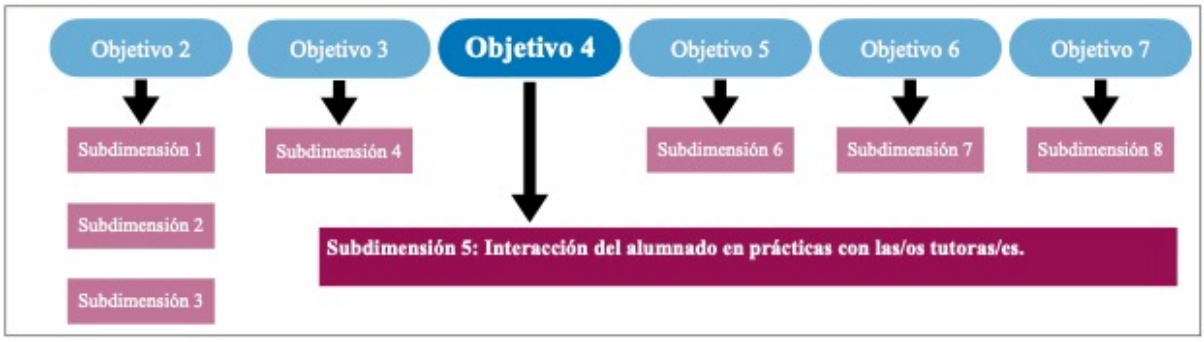
conectar ambos contextos y agentes implicados para el desarrollo de este trabajo colaborativo.

4.5.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 4

En este apartado se muestran los principales hallazgos del objetivo 4 sobre el análisis de los procesos de seguimiento individualizado del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os tutoras/es universitarias/os/as y de centros educativos.

Figura 41 bis

Cuarto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio.



4.5.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 5

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con los procedimientos de relación entre el/la estudiante en prácticas con las/os tutoras/es de centro:

1. La relación entre el/la tutor/a de centro y el/la estudiante en prácticas incluye habitualmente un protocolo formal o informal para acoger a dicho estudiante, así como la planificación de actividades formativas que el/la estudiante debe realizar en el centro educativo receptor.
2. Frecuentemente se realizan reuniones de análisis conjunto y reflexivo entre el/la tutor/a de centro y el/la estudiante en prácticas. Además, sobre este aspecto, hay que indicar que es poco frecuente que el/la supervisor/a de universidad conozca esta actividad de trabajo conjunto entre el/la estudiante y el/la tutor/a de centro.

En la siguiente tabla se muestra en conjunto la frecuencia sobre forma esquemática sobre la Frecuencia de actividades que los/as tutores/as trabajan con el estudiantado de prácticas en los tres periodos antes, durante y después de la estancia en los centros.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 206

Frecuencia de actividades que los/as tutores/as trabajan con el estudiantado de prácticas en los tres periodos antes, durante y después de la estancia en los centros

	Tutores/as	Frecuencia de trabajo conjunto con el estudiantado en prácticas en los tres periodos		
		Antes	Durante	Después
Planificación de la enseñanza en el aula	Universidad	bastante	bastante	muy poca
	Centros	bastante	mucho	muy poca
Organización del aula	Universidad	muy poca	poca	muy poca
	Centros	ocasional	bastante	muy poca
Selección de materiales/recursos para la práctica docente	Universidad	ocasional	ocasional	muy poca
	Centros	ocasional	bastante	muy poca
Producción de materiales y recursos de aprendizaje	Universidad	muy poca	ocasional	muy poca
	Centros	poca	bastante	muy poca
Enseñanza directa	Universidad	muy poca	muy poca	muy poca
	Centros	ocasional	mucho	muy poca
Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación	Universidad	poca	ocasional	poca
	Centros	poca	ocasional	muy poca
Evaluación del alumnado	Universidad	poca	poca	ocasional
	Centros	poca	ocasional	poca
Retroalimentación al alumnado	Universidad	poca	ocasional	poca
	Centros	poca	bastante	poca
Retroalimentación a las familias	Universidad	muy poca	muy poca	muy poca
	Centros	muy poca	muy poca	muy poca
Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as	Universidad	poca	poca	poca
	Centros	ocasional	ocasional	muy poca
Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento	Universidad	poca	poca	poca
	Centros	poca	poca	muy poca
Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales	Universidad	muy poca	poca	muy poca
	Centros	poca	bastante	muy poca
Coordinación de su propio plan de formación	Universidad	ocasional	ocasional	poca
	Centros	ocasional	ocasional	ocasional
Elaboración de informes de progreso del alumnado	Universidad	poca	ocasional	ocasional
	Centros	muy poca	poca	poca

A continuación, se presentan de forma pormenorizada los principales hallazgos relacionados con las actividades que se trabajan habitualmente entre el/la tutor/a de centro y estudiante en prácticas y el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante en prácticas.

1. Antes del periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a trabajar de forma individual con el/la estudiante en prácticas sobre la planificación de la enseñanza en el aula. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP). En cualquier caso, es extraño que las/os tutoras/es de centro trabajen con el/la estudiante antes de las prácticas ya que no tienen contacto con el mismo.

Durante el periodo de prácticas es bastante frecuente que las/os tutoras/es planifiquen la enseñanza en el aula con el/la estudiante en prácticas, siendo más frecuente esta actividad por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad. Después del periodo de prácticas es muy poco frecuente que se realice esta actividad pudiendo ser debido a la propia tipología de la misma.

Dada la importancia de la actividad, señalar que una cuarta parte de media de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

2. Las/os tutoras/es de centro acostumbran a trabajar ocasionalmente antes de las prácticas y frecuentemente durante el periodo de prácticas la organización del aula con el/la estudiante en prácticas. En el caso de las/os supervisoras/es de universidad esta actividad es poco frecuente tanto antes y como durante las prácticas. Después del periodo de prácticas es muy poco frecuente que se realice esta actividad pudiendo ser debido a la propia tipología de la misma. Dada la importancia de la actividad, señalar que más de una cuarta parte de media de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

3. Antes del periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a trabajar ocasionalmente de forma individual con el/la estudiante en prácticas sobre la selección de materiales/recursos para la práctica docente. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP). Como se ha mencionado anteriormente, es extraño que las/os tutoras/es de centro trabajen con el/la estudiante antes de las prácticas ya que no tienen contacto con el mismo.

Durante el periodo de prácticas es bastante frecuente que las/os tutoras/es trabajen en la selección de materiales/recursos con el/la estudiante en prácticas, siendo más

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

frecuente esta actividad por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os tutoras/es de enseñanzas medias que los de enseñanzas iniciales.

Después del periodo de prácticas es muy poco frecuente que se realice esta actividad, siendo en el caso de las/os tutoras/es de centro, con mayor frecuencia los que tutorizan en enseñanzas medias que los que tutorizan en enseñanzas iniciales.

Dada la importancia de la actividad, señalar que más de una cuarta parte de media de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

4. Antes del periodo de prácticas las/os tutoras/es (universidad y centro) no acostumbran a trabajar la producción de materiales y recursos de aprendizaje con el/la estudiante en prácticas. De aquellos que lo hacen, son las/os tutoras/es de centro, y sobre todo, los de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros), quienes lo hacen en mayor medida. De nuevo hay que indicar que resulta sorprendente que las/os tutoras/es de centro trabajen con el/la estudiante antes de las prácticas ya que no tienen contacto con el mismo.

Durante el periodo de prácticas es bastante frecuente que las/os tutoras/es trabajen la producción de materias y recursos de aprendizaje con el/la estudiante en prácticas, siendo más frecuente esta actividad por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

Después del periodo de prácticas es muy poco frecuente que las/os tutoras/es trabajen esta actividad con el/la estudiante en prácticas, siendo más frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os tutoras/es de enseñanzas medias que los de enseñanzas iniciales.

Por último, hay que señalar que más de una cuarta parte de media de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Antes del periodo de prácticas es poco frecuente que las/os tutoras/es trabajen la actividad de enseñanza directa con el/la estudiante en prácticas, siendo más frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os tutoras/es de enseñanzas medias que los de enseñanzas iniciales. De nuevo hay que indicar que resulta extraño que las/os tutoras/es de centro trabajen con el/la estudiante antes de las prácticas ya que no tienen contacto con el mismo.

Durante el periodo de prácticas, las/os tutoras/es de centro acostumbran a trabajar muy frecuentemente la enseñanza directa con el/la estudiante en prácticas, en contraposición a las/os supervisoras/es de universidad, que lo hacen con muy poca frecuencia.

Después del periodo de prácticas es muy poco frecuente que las/os tutoras/es trabajen la enseñanza directa con el/la estudiante en prácticas.

6. Antes y durante el periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a trabajar ocasionalmente de forma individual con el/la estudiante en prácticas sobre el diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP). Como se ha mencionado anteriormente, es extraño que las/os tutoras/es de centro trabajen con el/la estudiante antes de las prácticas ya que no tienen contacto con el mismo.

Después del periodo de prácticas es poco frecuente que las/os tutoras/es trabajen esta actividad con el/la estudiante en prácticas, siendo, en el caso de las/os tutoras/es de centro, con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias.

Señalar que más de la mitad de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

7. Antes del periodo de prácticas es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) trabajen la actividad de evaluación del alunando con el/la estudiante en prácticas. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os tutoras/es de enseñanzas medias que los de enseñanzas iniciales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Durante el periodo de prácticas, las/os tutoras/es de centro acostumbran a trabajar frecuentemente la evaluación del alumnado con el/la estudiante en prácticas en contraposición a las/os supervisoras/es de universidad, que lo hacen con muy poca frecuencia. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os tutoras/es de enseñanzas medias que los de enseñanzas iniciales.

Después del periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a trabajar ocasionalmente la evaluación del alumnado con el/la estudiante en prácticas, siendo más frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad que por parte de las/os tutoras/es de centro. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

Por último, hay que señalar que casi la mitad de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

8. Antes del periodo de prácticas es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) trabajen la actividad de la retroalimentación del alumnado con el/la estudiante en prácticas.

Durante el periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a trabajar frecuentemente la retroalimentación del alumnado con el/la estudiante en prácticas, siendo más frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

Después del periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a trabajar ocasionalmente la retroalimentación del alumnado con el/la estudiante en prácticas, siendo más frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad que por parte de las/os tutoras/es de centro. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

Por último, hay que señalar que más de una tercera parte de media de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

9. Antes y después del periodo de prácticas es muy poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) trabajen la actividad de retroalimentación a las familias con el/la estudiante en prácticas.

Durante el periodo de prácticas, es poco frecuente que las/os tutoras/es de centro a trabajen la retroalimentación a las familias con el/la estudiante en prácticas. En este caso, las/os supervisoras/es de universidad apenas lo hacen.

Por último, hay que señalar que más de las tres cuartas partes de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

10. Antes del periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a trabajar ocasionalmente de forma individual con el/la estudiante en prácticas sobre la actividad de comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

Durante el periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbran a trabajar ocasionalmente la actividad de comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as, con el/la estudiante en prácticas, siendo más frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

Después del periodo de prácticas, es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbren a trabajar dicha actividad con el/la estudiante en prácticas, siendo con una frecuencia mayor por parte de las/os supervisoras/es de universidad que por parte de las/os tutoras/es de centro.

Por último, hay que señalar que más de la mitad de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

11. Antes del periodo de prácticas, es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbren a trabajar de forma individual con el/la estudiante en prácticas sobre la actividad de reuniones con otro profesorado de asignaturas/departamento. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

Durante el periodo de prácticas, es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbren a trabajar dicha actividad con el/la estudiante en prácticas, siendo con una frecuencia mayor por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

Después del periodo de prácticas, es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbren a trabajar dicha actividad con el/la estudiante en prácticas, siendo con una frecuencia mayor por parte de las/os supervisoras/es de universidad que por parte de las/os tutoras/es de centro.

Por último, hay que señalar que las tres cuartas partes de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

12. Antes del periodo de prácticas es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) trabajen con el/la estudiante en prácticas el apoyo al alunando con necesidades educativas especiales.

Durante el periodo de prácticas, es frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbren a trabajar dicha actividad con el/la estudiante en prácticas, siendo con una frecuencia mayor por parte de las/os tutoras/es de centro que por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

Después del periodo de prácticas es muy poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) trabajen con el/la estudiante en prácticas el apoyo al alunando con necesidades educativas especiales.

Por último, hay que señalar que un tercio de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

13. Antes y durante el periodo de prácticas es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) coordinen con el/la estudiante su propio plan de formación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Después del periodo de prácticas aún es menos frecuente la coordinación con el/la estudiante.

Por último, hay que señalar que más de la mitad de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

14. Antes del periodo de prácticas, es poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbren a trabajar la elaboración de informes de progreso del alumnado con el/la estudiante en prácticas, siendo con una frecuencia mayor por parte de las/os supervisoras/es de universidad que por parte de las/os tutoras/es de centro.

Durante el periodo de prácticas, las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbren a trabajan frecuentemente dicha actividad con el/la estudiante en prácticas, siendo con una frecuencia mayor por parte de las/os supervisoras/es de universidad que por parte de las/os tutoras/es de centro. En el caso de las/os tutoras/es de centro lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

Después del periodo de prácticas, es muy poco frecuente que las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbren a trabajar la elaboración de informes de progreso del alumnado con el/la estudiante en prácticas, siendo con una frecuencia mayor por parte de las/os supervisoras/es de universidad que por parte de las/os tutoras/es de centro.

Por último, hay que señalar que casi más de la mitad de las/os tutoras/es (universidad y centro) no trabajan nunca esta actividad con el/la estudiante en prácticas.

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con **aspectos a desarrollar por el/la estudiante en prácticas que son objeto de observación y supervisión por parte de las/os tutoras/es (universidad y centro):**

1. El cumplimiento de normas o reglas, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión bastante frecuente de las/os tutoras/es (universidad y centro).

2. La planificación de clases/situaciones de enseñanza, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión bastante frecuente, siendo las/os

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tutoras/es de centro quienes lo hace en mayor medida respecto a las/os supervisoras/es de universidad. Indicar que en el caso de las/os tutoras/es de centro, lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

3. La selección o producción de materiales didácticos, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión frecuente de las/os tutoras/es (universidad y centro).

4. El uso de los recursos y tecnologías, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión bastante frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro y poco frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

5. El diseño de metodologías de enseñanza, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión frecuente de las/os tutoras/es (universidad y centro). En el caso de las/os tutoras/es de centro, lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

6. La evaluación del aprendizaje del alumnado, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión frecuente de las/os tutoras/es (universidad y centro). En el caso de las/os tutoras/es de centro, lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

7. La realización de registros de campo y notas, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión ocasionalmente frecuente de las/os tutoras/es (universidad y centro).

8. Las habilidades de comunicación, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión bastante frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro y poco frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad. Indicar que en el caso de las/os tutoras/es de centro, lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

9. Las habilidades de gestión de la interacción en el aula, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión bastante frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro y ocasionalmente frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

10. La gestión de la motivación del alumnado, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión bastante frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro y poco frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

11. La gestión de las dinámicas de grupo, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión ocasional o frecuente de las/os tutoras/es (universidad y centro).

12. Las competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...), por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro y poco frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

13. La reflexión sobre la práctica, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión bastante frecuente de las/os tutoras/es (universidad y centro).

14. La redacción de informes, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad y poco frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro. En el caso de las/os tutoras/es de centro, lo hacen con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

15. La interacción con el alumnado, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión muy frecuente por parte de las/os tutoras/es de centro y frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad.

16. La relación con otros profesores y/o estudiantes en prácticas, por parte del estudiantado en prácticas, es un aspecto de observación y supervisión ocasionalmente frecuente de las/os tutoras/es (universidad y centro).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados sobre el **sistema de registro que realizan las/os tutoras/es (universidad y centro) de la observación y seguimiento del estudiantado en prácticas:**

1. La mayoría de las/os tutoras/es (universidad y centro) manifiestan que no existe un sistema para registrar las observaciones de los/as estudiantes en prácticas.
2. Las/os tutoras/es (universidad y centro), para el registro del seguimiento del estudiantado en prácticas, de mayor a menor frecuencia, emplean notas (diarios, agendas, cuadernos), la observación directa de aula, el informe final de evaluación proporcionado por la universidad, la comunicación directa con el propio estudiante y rúbricas o listas de control.
3. Las/os tutoras/es (universidad y centro) es poco frecuente que realicen un análisis conjunto con el/la estudiante sobre su propia actividad de las prácticas.

4.6. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 5 del estudio: "Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para favorecer el seguimiento individualizado y supervisión continua del estudiantado de prácticas"

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, continuando en la segunda dimensión del cuestionario, centrada en detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para favorecer el seguimiento individualizado y supervisión continua del estudiantado de prácticas.

Figura 59

Quinto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio



4.6.1. Subdimensión 6: Propuestas para la mejora del seguimiento individualizado del alumnado de prácticas

En este apartado se exponen las propuestas de mejora que las/os tutoras/es (universidad y centro) realizan en torno a la coordinación entre ellos, así como los recursos y herramientas

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que podrían ser útiles para la mejora de dicha coordinación. Los datos se analizan a través de preguntas abiertas que se corresponden con los ítems 45 y 46 del cuestionario.

4.6.1.1. Sugerencias de aspectos de mejora para el seguimiento individualizado del estudiantado de prácticas y su supervisión continua

En este apartado se exponen sugerencias que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 45) sobre aspectos de mejora para el seguimiento individualizado del estudiantado de prácticas y su supervisión continua. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las aportaciones en las siguientes categorías:

- Comunicación más fluida y directa entre los agentes implicados en la tutorización del estudiantado en prácticas: el 22,3% de los encuestados, sugieren que una comunicación más fluida y directa mejoraría considerablemente el seguimiento del estudiantado en prácticas.
- Trabajo colaborativo entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro: El 15,5% de los encuestados, sugiere un mayor trabajo colaborativo entre los perfiles que ambos tutores de prácticas. Algunos/as manifiestan la necesidad de crear entornos virtuales como trabajo colaborativo entre tutores.
- Protocolos y herramientas para las/os tutoras/es de centro que clarifiquen las tareas que tiene que desarrollar el/la estudiante en prácticas: un 13,3% de los encuestados indican la necesidad de elaborar criterios y herramientas más concisas para clarificar las tareas y actividades que el/la estudiante debe realizar en sus prácticas. Sobre esta línea, algunos/as demandan una formación a las/os tutoras/es de centro de dichas tareas y actividades previa al inicio del prácticum.
- Diseño de instrumentos de seguimiento del estudiantado en práctica: un 9,5% de los encuestados sugieren la elaboración de mecanismos de seguimiento y supervisión del estudiantado en prácticas como, por ejemplo, hojas de registro, diarios, informes parciales y rúbricas.
- Mayor duración del periodo de prácticas: un 7,7% de los encuestados sugieren la necesidad de ampliar los periodos de prácticas de los/as estudiantes. Algunas opiniones en esta línea sugieren la necesidad de unificar los tiempos de estancia del prácticum en un único periodo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Mayor reconocimiento de la supervisión y/o tutorización: el 6,1% de los encuestados sugieren que se debería reconocer en mayor medida la función de las/os tutoras/es (universidad y centro), bien sea a través de reconocimiento en horas o dietas.
- Atención más individualizada con el/la estudiante en prácticas: un 4,5% de los encuestados sugieren la necesidad de una atención más individualizada del estudiantado en prácticas que permita una comunicación permanente lo que facilitaría su seguimiento diario.
- Asistencia del/la supervisor/a de universidad al centro de prácticas: el 2,8% de los encuestados inciden en la necesidad de que el/la supervisor/a de universidad participe activamente en el centro de prácticas.
- El sistema actual funciona correctamente: el 2,8% de los encuestados indican que el sistema actual del prácticum funciona correctamente y por tanto no necesita ninguna mejora.
- No hay aportaciones: el 15,5% de los encuestados no aportan ninguna sugerencia de mejora.

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

- Supervisor/a de universidad 1: “Mellorar moito máis a participación nas 327na327ui de preparación de seguimento e reflexión; sobre todo, no relativo ao seguimento do alumnado nos centros educativos. Deberían/ Podería haber, 327na327uir de máis titorías personalizadas, 327na327u recursos virtuais de ensino semipresencial e en liña para comunicarse e traballar de forma colaborativa. Incluso se podería crear 327na “comunidad virtual” na que estivesen: supervisoras e supervisores da Universidade, titoras e titores dos centros educativos e o alumnado do Prácticum; tamén se podería contar coa colaboración dalgún alumnado que realizou o 327na327uirse en anos académicos anteriores. Na devandita “comunidade virtual” tamén podería incluirse a persoas expertas de universidades do ámbito nacional e internacional”.
- Supervisor/a de universidad 2: “Reconocimiento de horas de trabajo que implica la supervisión de prácticas de forma más personalizada. Asignar una carga de horas al

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

supervisor por cada alumno/a mayor. Organizar una estancia en los centros educativos de prácticas por días para trabajar en colaboración".

- Tutor/a de centro 1: "Contacto previo a las prácticas, consensuar objetivos y metodologías, planificación conjunta. Ahora mismo la Universidad hace su parte, el centro educativo la suya y el alumno su memoria, falta dar continuidad, coherencia y pautas comunes, falta trabajo conjunto entre las tres partes, falta preparación para realizar las prácticas, sobre todo de las/os tutoras/es.".
- Tutor/a de centro 2: "O dispor dalgunha ferramenta tecnolóxica para facer o seguimento dos estudantes nas prácticas. Suxerencia: realización dun análise conxunto entre os titores de universidade e do centro co alumnado en prácticas sobre a súa actividade.".
- Tutor/a de centro 3: "Sería preciso establecer canles de comunicación entre as titoras da Universidade e o centro e establecer criterios e ferramentas que axuden a levar un seguimento dos estudantes en prácticas e 328na posterior retroalimentación. Debería haber un traballo conxunto previo ao incio das prácticas, vías de comunicación durante as prácticas e 328na posterios avaliación conxunta".

4.6.1.2. Sugerencias sobre recursos y herramientas tecnológicas que pueden ser útiles para la mejora y el seguimiento individualizado de los/as estudiantes en prácticas y su supervisión continua

En este apartado se exponen sugerencias que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 46) sobre recursos y herramientas tecnológicas que pueden ser útiles para la mejora y el seguimiento individualizado de los/as estudiantes en prácticas y su supervisión continua. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las aportaciones en las siguientes categorías:

- Instrumentos de registros diarios/semanales on-line para las/os tutoras/es: el 22,4% de los encuestados sugieren que puede ser útil una herramienta de comunicación on-line para el registro de las observaciones directas del alumnado de prácticas. Asimismo, algunas aportaciones también sugieren una herramienta digital para la realización del informe final de prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Espacios virtuales para la comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro): el 15,6% de los encuestados sugieren la necesidad de disponer entornos virtuales como medio de comunicación (síncrono y asíncrono) y como medio de repositorio de documentación (drive). Algunas aportaciones indican que se puede hacer uso de las propias herramientas tecnológicas que disponen las propias instituciones.
- Reuniones a través de videoconferencias: en la misma línea que la anterior, el 9,4% sugieren el empleo de la videoconferencia periódica como mejora de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro).
- El correo electrónico y/o el teléfono como medio de comunicación: el 6,7% de los encuestados sugieren potenciar el uso del correo electrónico y/o el teléfono como medio de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro).
- Espacios virtuales específicos para el seguimiento del alumnado en prácticas: el 6,2% de los encuestados sugieren espacios virtuales específicos para el seguimiento individualizado del alumnado con herramientas de autoaprendizaje y autoevaluación.
- Grabación de las sesiones del estudiantado en prácticas: el 3,1% de los encuestados sugieren como mejora la grabación de las sesiones que el/la estudiante realiza en el centro como medio de registro y evaluación.
- Los recursos y herramientas tecnológicas existentes son suficientes: el 19,6% de los encuestados manifiesta que no son necesarios más recursos y/o herramientas tecnológicas de las existentes.
- No hay aportaciones: el 17,6% de los encuestados no aportan ninguna sugerencia de mejora.

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

- Supervisor/a de universidad 1: “Recursos e ferramentas tecnolóxicas de Formación e Innovación Educativa; por exemplo, a través do servizo da USC "O Centro de Tecnoloxías para a Aprendizaxe (CeTA) cuxo obxectivo fundamental é o desenvolvemento e aplicación das novas tecnoloxías na educación”.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Supervisor/a de universidad 2: “Una herramienta que permita tener un espacio individual para recoger la reflexión, la observación y producción del alumno. Herramienta de autoaprendizaje y autoevaluación continua”.
- Tutor/a de centro 1: “Calquera das ferramentas que hoxe en día son habituais no ensino: correo electrónico, vídeochamadas, documentos compartidos, formularios en liña...”
- Tutor/a de centro 2: “A través de un programa informático el tutor o tutora de centro podría llevar un registro semanal de todo lo que se va realizando dentro y fuera del aula”.
- Tutor/a de centro 3: “Plantillas a cumprimentar de maneira telemática polo profesorado titor que conteñan unha serie de ítems sobre o desenvolvemento da súa actividade durante as prácticas no centro educativo”.

4.6.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 5

En este apartado se muestran los principales hallazgos del objetivo 5 sobre las dificultades y necesidades de mejora existentes para favorecer el seguimiento individualizado y supervisión continua del estudiantado de prácticas.

Figura 59 bis

Quinto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio



4.6.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 6

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con aspectos necesarios para mejorar el seguimiento individualizado y la supervisión continua del estudiantado en prácticas:

1. La comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro) debe ser más directa y fluida, lo que permitiría una mejora en el trabajo colaborativo de ambos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Los protocolos y herramientas para las/os tutoras/es de centro deben ser más concisas, lo que permitiría clarificar las tareas y actividades que el/la estudiante debe realizar en sus prácticas. En este sentido, deberían realizarse jornadas de formación previa para las/os tutoras/es de centro.

3. El seguimiento individualizado del estudiantado en prácticas debería contar con mecanismos/instrumentos de supervisión del estudiantado en prácticas como, por ejemplo, hojas de registro, diarios, informes parciales y rúbricas.

4. El reconocimiento de la función de tutores/as (universidad y centro) debería ser mayor, lo que permitiría una atención más individualizada del estudiantado en prácticas.

5. El/la supervisor/a de universidad debería participar activamente en los centros educativos en la tutorización del estudiantado en prácticas.

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con recursos y herramientas tecnológicas que podrían ser útiles para la mejora del seguimiento individualizado y la supervisión continua del estudiantado en prácticas:

1. El empleo de una herramienta de comunicación on-line para el registro de las observaciones directas del alumnado de prácticas, así como, una herramienta digital para la realización del informe final de prácticas.

2. El uso de entornos virtuales como repositorio de documentación y como medio de comunicación síncrono (videoconferencia) y asíncrono (mensajería y/o correo electrónico).

3. El diseño y desarrollo de espacios virtuales específicos para el seguimiento individualizado del alumnado con herramientas de autoaprendizaje y autoevaluación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.7. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 6 del estudio: "Analizar los procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos"

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en torno a la tercera dimensión del cuestionario centrada en el proceso de aprendizaje reflexivo del alumnado en prácticas.

Figura 60

Sexto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio



4.7.1. Subdimensión 7: Estrategias y recursos para potenciar el aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas

En este apartado se analizan tres aspectos sobre las estrategias y recursos para potenciar el aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas. En primer lugar, se exponen los resultados sobre las herramientas y pautas sobre el proceso reflexivo del estudiantado en prácticas (ítems 47, 48, 49, 50, 51 y 52 del cuestionario), en segundo lugar, sobre la estructura y uso del portafolio del estudiantado en prácticas (ítems 53, 54 y 55 del cuestionario), y por último sobre los elementos que se contemplan en dicho portafolio (ítems 56 y 57 del cuestionario).

4.7.1.1. Directrices para estimular la reflexión sobre el proceso educativo del estudiantado durante sus prácticas

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos de respuestas excluyentes sobre la existencia de directrices para estimular la reflexión sobre el proceso educativo del estudiantado durante sus prácticas por perfil docente. El 83,2% de los encuestados manifiestan que proporcionan directrices a los/as estudiantes para estimular la reflexión sobre el proceso educativo frente al 16,8% que indica que no proporciona ninguna directriz. Por perfil docente, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa, las/os

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

supervisoras/es de universidad lo afirman en mayor medida (88,9%) que las/os tutoras/es de centro (81,5%).

Tabla 207

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la existencia de directrices para estimular la reflexión sobre el proceso educativo del estudiantado durante sus prácticas

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	40	5	45
	% dentro de Perfil	88,9%	11,1%	100,0%
	% total	19,8%	2,5%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	128	29	157
	% dentro de Perfil	81,5%	18,5%	100,0%
	% total	63,4%	14,4%	77,7%
Total	Recuento	168	34	202
	% total	83,2%	16,8%	100,0%

4.7.1.2. Modelo de registro de las reflexiones del estudiantado en prácticas

En la siguiente tabla se muestra ellos estadísticos descriptivos de respuestas excluyentes sobre la existencia de un modelo de registro de las reflexiones del estudiantado en prácticas por perfil docente. Solamente una quinta parte de los encuestados (20,8%) manifiestan que existe un modelo de registro frente a la mayoría (79,2%) que responde que no existe. Por perfil docente hay una diferencia, que como se verá más adelante, es estadísticamente significativa ya que las/os supervisoras/es de universidad (40,0%) afirman en mayor medida la existencia de dicho modelo de registro que las/os tutoras/es de centro (15,3%).

Tabla 208

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la existencia de un modelo de registro de las reflexiones del estudiantado en prácticas

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	18	27	45
	% dentro de Perfil	40,0%	60,0%	100,0%
	% total	8,9%	13,4%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	24	133	157
	% dentro de Perfil	15,3%	84,7%	100,0%
	% total	11,9%	65,8%	77,7%
Total	Recuento	42	160	202
	% total	20,8%	79,2%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia sobre la existencia de un modelo de registro de las reflexiones del estudiantado en prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 202 casos (N=202) y se obtiene un valor de 12,971 puntos con un valor igual a 0,000. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 209

Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la existencia de un modelo de registro de las reflexiones del estudiantado en prácticas

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,971[a]	1	0,000
Corrección de continuidad [b]	11,513	1	0,001
Razón de verosimilitud	11,667	1	0,001
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	12,906	1	0,000
N de casos válidos	202		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,36.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

4.7.1.3. Empleo de alguna herramienta tecnológica que promueva la reflexión del estudiantado en prácticas

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos de las respuestas excluyentes sobre el empleo de alguna herramienta tecnológica que promueva la reflexión del estudiantado en prácticas por perfil docente. Prácticamente la totalidad de los encuestados (95%) indican que no usan ninguna herramienta tecnológica que promueva la reflexión. Solamente el 5% de los encuestados señalan el uso de alguna herramienta tecnológica. Por perfil docente no hay diferencias considerables.

Tabla 210

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre el empleo de alguna herramienta tecnológica que promueva la reflexión del estudiantado en prácticas

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	2	43	45
	% dentro de Perfil	4,4%	95,6%	100,0%
	% total	1,0%	21,3%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	8	149	157
	% dentro de Perfil	5,1%	94,9%	100,0%
	% total	4,0%	73,8%	77,7%
Total	Recuento	10	192	202
	% total	5,0%	95,0%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, se exponen las aportaciones extraídas a través de una pregunta abierta de aquellos encuestados que afirman que emplean alguna herramienta tecnológica. Solamente responden el 4,9% de los encuestados indicando el uso herramientas entorno a la creación de e-portafolios, drive, correo electrónico y aula virtual.

4.7.1.4. La reflexión del estudiantado en prácticas se centra en los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas y en el proyecto educativo de centro

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos por perfil docente de respuestas excluyentes sobre si la reflexión del estudiantado en prácticas se centra en los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas y en el proyecto educativo de centro. El 71,3% de los encuestados manifiestan que la reflexión del estudiantado se centra en los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas y en el proyecto educativo de centro frente al 28,7% que indican que no se lleva a cabo. Por perfil docente, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa, indicar que las/os tutoras/es de centro lo afirman en mayor medida (72,6%) que las/os supervisoras/es de universidad (66,7%).

Tabla 211

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre si la reflexión del estudiantado en prácticas se centra en los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas y en el proyecto educativo de centro

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	30	15	45
	% dentro de Perfil	66,7%	33,3%	100,0%
	% total	14,9%	7,4%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	114	43	157
	% dentro de Perfil	72,6%	27,4%	100,0%
	% total	56,4%	21,3%	77,7%
Total	Recuento	144	58	202
	% total	71,3%	28,7%	100,0%

4.7.1.5. La reflexión del estudiantado en prácticas se centra en las metodologías y las aportaciones de otros participantes (por ejemplo, tutores/as, compañeros/as…)

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos por perfil docente de respuestas excluyentes sobre si la reflexión del estudiantado en prácticas se centra en las metodologías y las aportaciones de otros participantes. En la misma línea que el apartado anterior, la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mayoría de los encuestados (74,3%) manifiestan que la reflexión del estudiantado se centra en las metodologías y las aportaciones de otros participantes frente a una minoría (25,7%) que indica que no se lleva a cabo. Por perfil docente no hay diferencias considerables.

Tabla 212

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre si la reflexión del estudiantado en prácticas se centra en las metodologías y las aportaciones de otros participantes

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	32	13	45
	% dentro de Perfil	71,1%	28,9%	100,0%
	% total	15,8%	6,4%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	118	39	157
	% dentro de Perfil	75,2%	24,8%	100,0%
	% total	58,4%	19,3%	77,7%
Total	Recuento	150	52	202
	% total	74,3%	25,7%	100,0%

4.7.1.6. Elaboración de un portafolio de prácticas por parte del futuro docente

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos por perfil docente de respuestas excluyentes sobre la elaboración de un portafolio de prácticas por parte del futuro docente. El 42,1% de los encuestados manifiestan que el futuro docente elabora un portafolio de prácticas frente al 57,9% que responde que no se elabora. Por perfil docente no hay diferencias considerables.

Tabla 213

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la elaboración de un portafolio de prácticas por parte del futuro docente

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	20	25	45
	% dentro de Perfil	44,4%	55,6%	100,0%
	% total	9,9%	12,4%	22,3%
Tutor/a de Centro	Recuento	65	92	157
	% dentro de Perfil	41,4%	58,6%	100,0%
	% total	32,2%	45,5%	77,7%
Total	Recuento	85	117	202
	% total	42,1%	57,9%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.7.1.7. Estructura del portafolio de prácticas

En este apartado se muestra el análisis de una pregunta de respuesta múltiple sobre la estructura del portafolio de aquellas/os tutoras/es (universidad y centro) que han manifestado anteriormente que lo elaboran. En la siguiente tabla se observa como la mayoría del profesorado (44,7% de los casos) afirma que la estructura del portafolio es la misma para todos los/as estudiantes de prácticas. En menor medida (22,4% de los casos), señalan que la estructura del portafolio es totalmente libre, siendo responsabilidad exclusiva del estudiantado en prácticas. Una pequeña parte (7,1% de los casos) afirma que la estructura del portafolio se adapta a las características de cada centro de prácticas siendo común para todos los/as estudiantes de prácticas del mismo centro, independientemente de la institución de origen. Sobre los agentes que participan en la negociación de la estructura del portafolio, la mayoría (16,5% de los casos) indica que es negociada entre el supervisor universitario y el/la estudiante en prácticas, y una minoría (3,5% de los casos) afirma que es negociada entre el/la tutor/a de centro y el/la estudiante en prácticas. Hay que señalar que únicamente 1,2% de los casos, afirma que es negociada por ambos tutores (universitario y centro) y el/la estudiante de prácticas. Por último, un 12,9% indican la opción de "otros" de respuesta abierta obteniendo comentarios en torno al desconocimiento sobre la estructura del portafolio.

Tabla 214.

Análisis de frecuencias sobre la estructura del portafolio

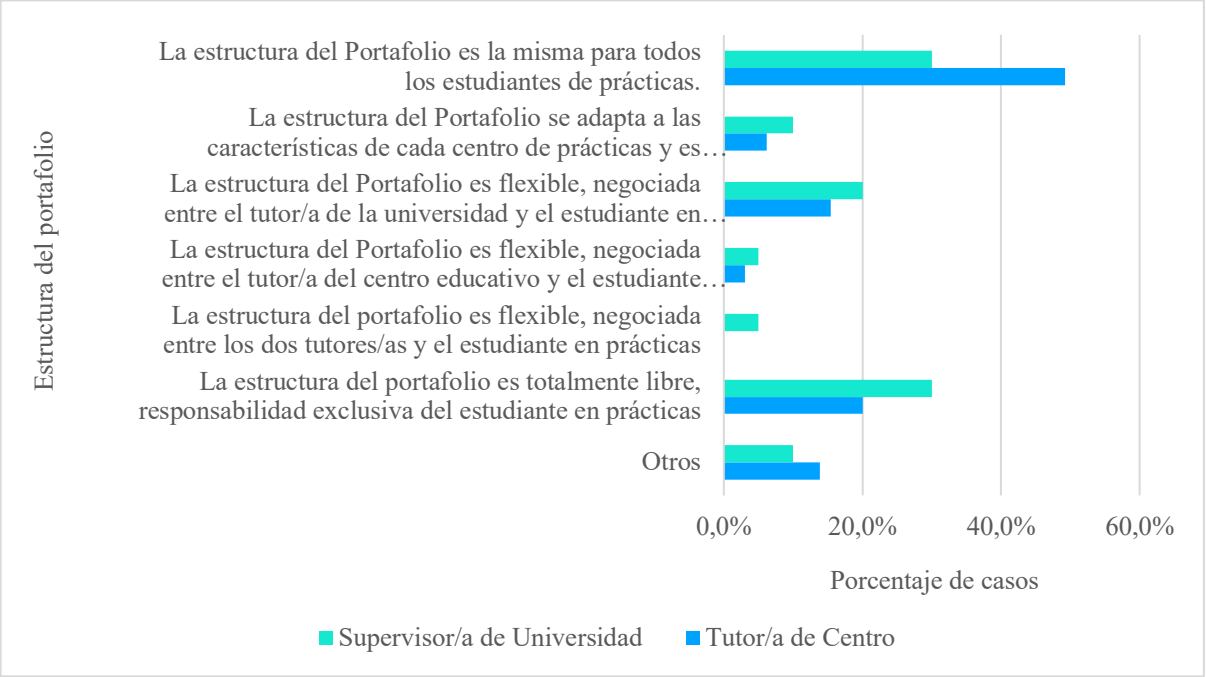
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
La estructura del portafolio es la misma para todos los/as estudiantes de prácticas.	38	41,3%	44,7%
La estructura del portafolio se adapta a las características de cada centro de prácticas y es común para todos los/as estudiantes de prácticas del mismo centro, independientemente de la institución de origen.	6	6,5%	7,1%
La estructura del portafolio es flexible, negociada entre el/la tutor/a de la universidad y el/la estudiante en prácticas	14	15,2%	16,5%
La estructura del portafolio es flexible, negociada entre el/la tutor/a del centro educativo y el/la estudiante en prácticas	3	3,3%	3,5%
La estructura del portafolio es flexible, negociada entre los dos tutores/as y el/la estudiante en prácticas	1	1,1%	1,2%
La estructura del portafolio es totalmente libre, responsabilidad exclusiva del estudiantado en prácticas	19	20,7%	22,4%
Otros	11	12,0%	12,9%
Total	92	100,0%	108,2%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el siguiente gráfico (figura 61) se muestran los datos de las respuestas sobre la estructura del portafolio por perfil docente. Se observa que, aun no siendo diferencias estadísticamente significativas, hay variedad en las respuestas entre perfiles docentes ya que las/os tutoras/es de centro (42,9%) afirman en mayor medida que la estructura es la misma para todos los/as estudiantes que las/os supervisoras/es de universidad (30,0%). En cuanto a la opinión sobre que la estructura del portafolio es totalmente libre siendo responsabilidad del estudiantado de prácticas, también se hay una pequeña diferencia ya que las/os supervisoras/es de universidad (30,0%) lo afirman en mayor medida que las/os tutoras/es de centro (20,0%). En el resto de las opciones no se observan diferencias considerables.

Figura 61

Gráfico sobre la estructura del portafolio por perfil docente



4.7.1.8. Impacto formal de la evaluación del portafolio en la evaluación de las prácticas

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos por perfil docente de respuestas excluyentes (de las/os supervisoras/es y tutores/as de prácticas que manifestaron anteriormente que elaboran un portafolio), sobre si la evaluación del portafolio tiene un impacto formal en la evaluación de las prácticas. Un 69,4% de los encuestados manifiestan que tiene un impacto formal en la evaluación de las prácticas frente al 30,6% que responde que no lo tiene. Por perfil docente, aun no siendo una diferencia estadísticamente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

significativa, hay variedad en la respuesta ya que el/la supervisor/a de universidad (75,0%) lo afirma en mayor medida que el/la tutor/a de centro (67,7%).

Tabla 215

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre el impacto formal de la evaluación del portafolio en la evaluación de las prácticas

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	15	5	20
	% dentro de Perfil	75,0%	25,0%	100,0%
	% total	17,6%	5,9%	23,5%
Tutor/a de Centro	Recuento	44	21	65
	% dentro de Perfil	67,7%	32,3%	100,0%
	% total	51,8%	24,7%	76,5%
Total	Recuento	59	26	85
	% total	69,4%	30,6%	100,0%

4.7.1.9. Elementos contemplados en el portafolio de prácticas

En este apartado se muestra el análisis sobre una pregunta de respuesta múltiple sobre los elementos contemplados en el portafolio de las/os supervisoras/es y tutores/as de prácticas que manifestaron anteriormente que lo elaboran. Los elementos que señalan mayoritariamente que están más contemplados en el portafolio de prácticas son, las reflexiones del estudiantado en prácticas (81,2% de los casos), los materiales/recursos utilizados en la práctica de aula (78,8% de los casos), la contextualización de la práctica de enseñanza (67,1% de los casos), el calendario de actividades de las prácticas (64,7% de los casos), las programaciones didácticas (61,2% de los casos), los materiales/recursos desarrollados o adaptados por el/la estudiante en prácticas (58,8% de los casos) y el programa/proyecto de actividades de las prácticas (51,8% de los casos). Los elementos menos contemplados son los comentarios/ feedback del/la tutor/a del centro (31,8% de los casos), los comentarios/feedback del/la tutor/a de la universidad (17,6% de los casos) y los comentarios de otros estudiantes en prácticas (7,1% de los casos). Por último, un 8,2% de los casos, indican la opción de “otros” de respuesta abierta obteniendo comentarios en torno al desconocimiento de los elementos contemplados en el portafolio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 216

Análisis de frecuencias sobre los elementos contemplados en el portafolio

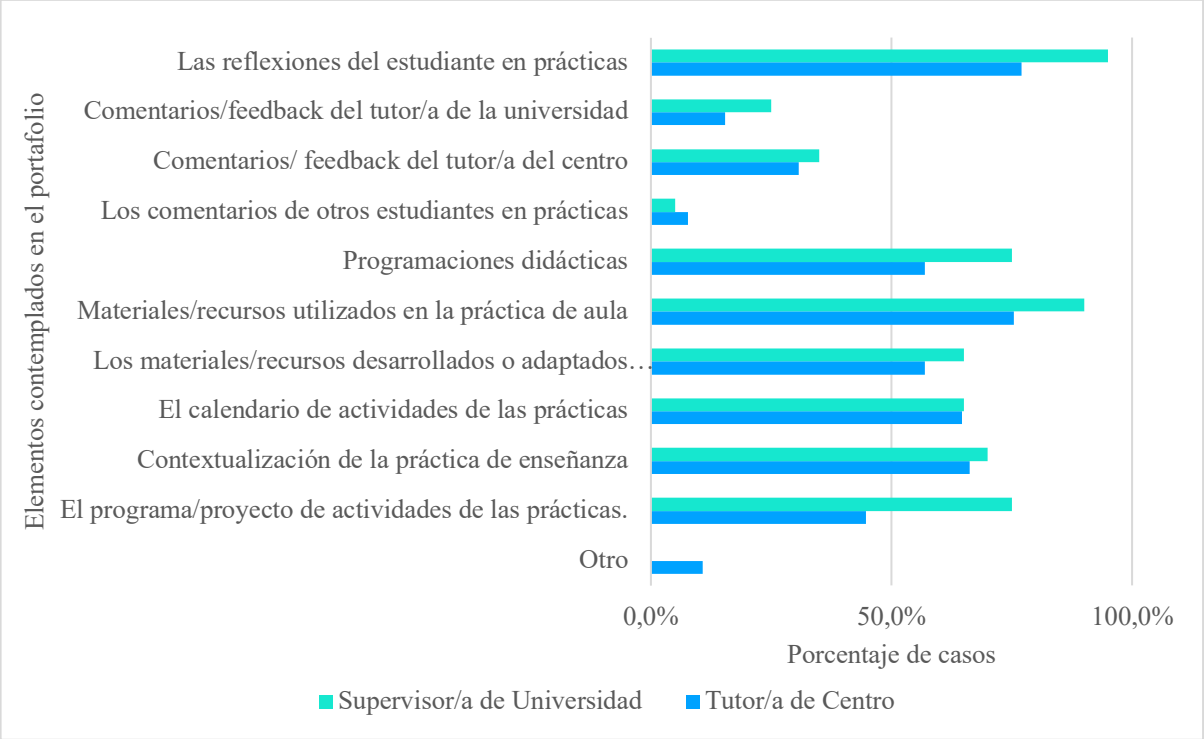
	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Las reflexiones del estudiantado en prácticas	69	15,4%	81,2%
Comentarios/feedback del/la tutor/a de la universidad	15	3,3%	17,6%
Comentarios/ feedback del/la tutor/a del centro	27	6,0%	31,8%
Los comentarios de otros estudiantes en prácticas	6	1,3%	7,1%
Programaciones didácticas	52	11,6%	61,2%
Materiales/recursos utilizados en la práctica de aula	67	14,9%	78,8%
Los materiales/recursos desarrollados o adaptados por el/la estudiante en prácticas	50	11,1%	58,8%
El calendario de actividades de las prácticas	55	12,2%	64,7%
Contextualización de la práctica de enseñanza (referencia al contexto de la escuela, la clase, el alumnado, la asignatura/competencias de aprendizaje)	57	12,7%	67,1%
El programa/proyecto de actividades de las prácticas.	44	9,8%	51,8%
Otro	7	1,6%	8,2%
Total	449	100,0%	528,2%

En el siguiente gráfico (figura 62) se muestran los datos de las respuestas sobre los elementos contemplados en el portafolio por perfil docente. Se observa que hay alguna diferencia entre perfiles docentes ya que las/os supervisoras/es de universidad afirman en mayor medida respecto a las/os tutoras/es de centro que se contemplan las reflexiones del estudiantado de prácticas (95% frente al 76,9%), los materiales/recursos utilizados en la práctica de aula (90% frente al 75,4%) y las programaciones didácticas (75% frente al 56,9%). En el resto de las opciones, aun siendo en mayor medida por parte supervisor/a de universidad, tampoco se observan diferencias significativas entre perfiles docentes. Sin embargo, respecto a contemplar en el portafolio el programa/proyecto de actividades de las prácticas se observa que, como se verá más adelante (tabla 217), una diferencia estadísticamente significativa, ya que las/os supervisoras/es lo contemplan en mayor medida (75%) que las/os tutoras/es de centro (44,6%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 62

Gráfico sobre los elementos contemplados en el portafolio por perfil docente



Al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por perfil docente, sobre que el portafolio contempla el programa/proyecto de actividades de las prácticas, se observa dependencia con un chi cuadrado con 1 grado de libertad y para una muestra de 85 casos (N=85) y se obtiene un valor de 5,655 puntos con un valor igual a 0,017. Por tanto, la diferencia de opinión entre ambos perfiles docentes es significativa.

Tabla 217

Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente sobre la inclusión del programa/proyecto de actividades de las prácticas en el portafolio

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,655[a]	1	0,017
Corrección de continuidad [b]	4,504	1	0,034
Razón de verosimilitud	5,882	1	0,015
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	5,588	1	0,018
N de casos válidos	85		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,65.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Desagregando el perfil docente de las/os tutoras/es de centro, según el nivel educativo donde supervisa/tutoriza las prácticas, se aprecian diferencias estadísticamente significativas respecto de algunos elementos que se contemplan en el portafolio.

Respecto a los comentarios de otros estudiantes en prácticas, como se observa en las tablas 218 y 219, hay una diferencia estadísticamente significativa siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) quienes contemplan en mayor medida con un 15,2% que dicho elemento se contempla en el portafolio que las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 0%.

Tabla 218

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre la inclusión de los comentarios de otros estudiantes en prácticas en el portafolio

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	32	0	32
	% dentro de Perfil	100,0%	0,0%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	28	5	33
	% dentro de Perfil	84,8%	15,2%	100,0%
Total	Recuento	60	5	65
	% dentro de Perfil	92,3%	7,7%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre la inclusión de los comentarios de otros estudiantes en prácticas en el portafolio, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 65 casos (N=65) y se obtiene un valor de 5,253 puntos con un valor igual a 0,022. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 219

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre la inclusión de los comentarios de otros estudiantes en prácticas en el portafolio

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,253[a]	1	0,022
Corrección de continuidad [b]	3,335	1	0,068
Razón de verosimilitud	7,183	1	0,007
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	5,172	1	0,023
N de casos válidos	65		

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,46.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Asimismo, respecto a la contextualización de la práctica de enseñanza, como se observa en las tablas 220 y 221, hay una diferencia estadísticamente significativa siendo las/os tutoras/es de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) quienes contemplan en mayor medida con un 78,8% que dicho elemento se contempla en el portafolio que las/os tutoras/es de centro de las enseñanzas iniciales (EI/EP) con un 53,1%.

Tabla 220

Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre la inclusión de la contextualización de la práctica de enseñanza en el portafolio

		No	Si	Total
Tutor/a de centro en EI/EP	Recuento	15	17	32
	% dentro de Perfil	46,9%	53,1%	100,0%
Tutor/a de centro en ESO/BACH/FP/Otros	Recuento	7	26	33
	% dentro de Perfil	21,2%	78,8%	100,0%
Total	Recuento	22	43	65
	% dentro de Perfil	33,8%	66,2%	100,0%

Por tanto, al aplicar la prueba de hipótesis de independencia por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre la inclusión de la contextualización de la práctica de enseñanza en el portafolio, se observa dependencia con un chi cuadrado con un grado de libertad y para una muestra de 65 casos (N=65) y se obtiene un valor de 3,701 puntos con un valor igual a 0,029. Por tanto, la diferencia de opinión entre el/la tutor/a de enseñanzas iniciales y medias, es significativa.

Tabla 221

Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre la inclusión de la contextualización de la práctica de enseñanza en el portafolio

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,779[a]	1	0,029
Corrección de continuidad [b]	3,701	1	0,054
Razón de verosimilitud	4,859	1	0,027
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	4,705	1	0,030
N de casos válidos	65		

a. 0 casillas (,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,83.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.7.1.10. Empleo de alguna herramienta de portafolio electrónico

En la siguiente tabla se muestra los estadísticos descriptivos por perfil docente de respuestas excluyentes (de las/os supervisoras/es y tutores/as de prácticas que manifestaron anteriormente que elaboran un portafolio), sobre el empleo de alguna herramienta de portafolio electrónico. La mayoría de los encuestados (81,2%) señalan que no emplean ninguna herramienta de portafolio electrónico frente al resto (18,8%) que responde que si la emplean. Por perfil docente, aun no siendo una diferencia estadísticamente significativa, hay variedad en la respuesta ya que el/la tutor/a de centro (20,0%) lo afirma que lo emplea en mayor medida que el/la supervisor/a de universidad (15,0%).

Tabla 222

Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre el empleo de alguna herramienta de portafolio electrónico

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	3	17	20
	% dentro de Perfil	15,0%	85,0%	100,0%
	% total	3,5%	20,0%	23,5%
Tutor/a de Centro	Recuento	13	52	65
	% dentro de Perfil	20,0%	80,0%	100,0%
	% total	15,3%	61,2%	76,5%
Total	Recuento	16	69	85
	% total	18,8%	81,2%	100,0%

Como se puede observar en el desarrollo de esta subdimensión hay estrategias y recursos que permiten potenciar el aprendizaje reflexivo del alunando en prácticas que no se emplean. De nuevo, esta problemática puede ser debido a razones organizativas, escasa coordinación entre los agentes que intervienen en el prácticum y/o desconocimiento de las mimas. Hay que indicar que en esta subdimensión tampoco se han encontrado resultados significativos o de relevancia para el estudio sobre las variables secundarias de género, edad, experiencia docente y experiencia como tutor/a de prácticas.

Una vez más, destacar que ante los resultados mostrados, el proyecto EKT puede dar respuesta a estos problemas a través de un desarrollo de un sistema tecnológico que permita potenciar el uso y empleo de recursos para fortalecer el aprendizaje reflexivo del alunando en prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.7.2. Resumen de hallazgos del objetivo 6

En este apartado se muestran los principales hallazgos del objetivo 6 sobre el análisis de los procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os tutoras/es universitarias/os/as y de centros educativos.

Figura 60 bis

Sexto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio.



4.7.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 7

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con las herramientas y pautas sobre el proceso reflexivo del estudiantado en prácticas:

1. Las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbrar a proporcionar con bastante frecuencia directrices para estimular la reflexión sobre el proceso educativo del estudiantado durante sus prácticas.
2. La mayoría de las/os tutoras/es (universidad y centro) manifiestan que no existe un modelo para registrar las reflexiones de los/as estudiantes en prácticas, siendo las/os tutoras/es de centro que lo indican en mayor medida respecto a las/os supervisoras/es de universidad.
3. Las/os tutoras/es (universidad y centro) no emplean ninguna herramienta tecnológica que promueva la reflexión del estudiantado en prácticas.
4. La mayoría de las/os tutoras/es (universidad y centro) manifiestan que la reflexión del estudiantado en prácticas se centra en los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas y en el proyecto educativo de centro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. La mayoría de las/os tutoras/es (universidad y centro) manifiestan que la reflexión del estudiantado en prácticas se centra en las metodologías y las aportaciones de otros participantes (por ejemplo, tutores/as, compañeros/as…).

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados sobre el uso del portafolio del estudiantado en prácticas:

1. Las/os tutoras/es (universidad y centro) manifiestan que es poco frecuente que el/la estudiante elabore un portafolio en sus prácticas docentes.

2. La estructura del portafolio es frecuente que sea la misma para todos los/as estudiantes de prácticas y poco frecuente que sea de estructura libre por parte del estudiantado en prácticas y adaptada a las características de cada centro.

3. La estructura del portafolio es poco frecuente que sea flexible y negociada entre el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante en prácticas, y muy poco frecuente que sea negociada entre el/la tutor/a de centro y el/la estudiante en prácticas. Las/os tutoras/es (universidad y centro) no acostumbran conjuntamente a negociar la estructura del portafolio con el/la estudiante en prácticas.

4. Las/os tutoras/es (universidad y centro) acostumbrar con bastante frecuencia a considerar que la evaluación del portafolio tenga un impacto formal en la evaluación de las prácticas.

5. Las/os tutoras/es (universidad y centro) utilizan con muy poca frecuencia alguna herramienta de portafolio electrónico.

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados sobre los elementos que se contemplan en el portafolio del estudiantado en prácticas:

1. Las reflexiones del estudiantado en prácticas es un elemento que se contempla con bastante frecuencia en el portafolio de prácticas.

2. Los materiales y recursos utilizados en la práctica de aula es un elemento que se contempla con bastante frecuencia en el portafolio de prácticas.

3. La contextualización de la práctica de la enseñanza (referencia al contexto de la escuela, la clase, el alumnado, la asignatura/competencias de aprendizaje) es un elemento que se contempla con frecuencia en el portafolio de prácticas. En el caso de las/os tutoras/es de centro manifiestan que es un elemento que contemplan con

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

4. El calendario de actividades de las prácticas es un elemento que se contempla con frecuencia en el portafolio de prácticas.

5. Las programaciones didácticas es un elemento que se contempla con frecuencia en el portafolio de prácticas.

6. Los materiales/recursos desarrollados o adaptados por el/la estudiante en prácticas es un elemento que se contempla con frecuencia en el portafolio de prácticas.

7. El programa/proyecto de actividades de las prácticas es un elemento que se contempla con frecuencia en el portafolio de prácticas, siendo más frecuente por parte de las/os supervisoras/es de universidad que por parte de las/os tutoras/es de centro.

8. Los comentarios/feedback del/la tutor/a de centro es un elemento que se contempla con poca frecuencia en el portafolio de prácticas.

9. Los comentarios/feedback del/la supervisor/a de universidad es un elemento que se contempla con muy poca frecuencia en el portafolio de prácticas.

10. Los comentarios de otros compañeros en prácticas es un elemento que se contempla con muy poca frecuencia en el portafolio de prácticas. En el caso de las/os tutoras/es de centro manifiestan que es un elemento que contemplan con mayor frecuencia las/os docentes de enseñanzas medias (ESO/BACH/FP/Otros) que las/os docentes de enseñanzas iniciales (EI/EP).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.8. Resultados obtenidos para dar respuesta al objetivo 7 del estudio: "Detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo durante las practicas escolares del futuro profesorado"

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, continuando en la tercera dimensión del cuestionario, centrada en detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo durante las prácticas escolares del futuro profesorado.

Figura 63

Séptimo objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio.



4.8.1. Subdimensión 8: Propuestas para la mejora del aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado en prácticas

En este apartado se exponen las propuestas de mejora que las/os tutoras/es (universidad y centro) realizan en torno al proceso de auto-aprendizaje reflexivo del estudiantado de prácticas, así como los recursos y herramientas tecnológicas que podrían ser útiles para la mejora de dicho proceso. Los datos se analizan a través de preguntas abiertas que se corresponden con los ítems 58 y 59 del cuestionario.

4.8.1.1. Sugerencias sobre aspectos que se consideran necesarios para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas

En este apartado se exponen sugerencias que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 58) sobre aspectos que considera necesarios para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las aportaciones en las siguientes categorías:

- Elaboración de una guía (orientación, recursos, lecturas…) que promueva la reflexión sobre la práctica: el 25% de los encuestados sugieren que para mejorar el proceso de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

auto-aprendizaje del alumnado es necesario elaborar una guía/protocolo de orientación para los agentes que intervienen en las prácticas y el propio estudiante, con recursos y lecturas que promuevan la reflexión de la práctica.

- Una mayor coordinación entre los agentes que intervienen en la tutorización de las prácticas con una mayor orientación a los centros antes del periodo de prácticas: un 12,8% de los encuestados sugieren que es necesaria una mayor coordinación entre todos los agentes que intervienen en el prácticum, especialmente entre el/la supervisor/a de universidad, el/la tutor/a de centro y el/la estudiante. Además, indican la necesidad de mejorar la preparación el periodo de prácticas con una mayor orientación a las/os tutoras/es de centro.
- Realización de un portafolio supervisado y puesta en común a través de grupos de discusión: un 11,7% de los encuestados sugieren que se mejoraría a través de la realización de un portafolio planificado y supervisado por ambos tutores/as. Algunos indican la necesidad de que el portafolio sea en formato electrónico. Como propuesta de reflexión también se establece la puesta en común de dicho portafolio a través de grupos de discusión y/o debates con el/la tutor/a, supervisor/a y con el resto de los/as estudiantes de prácticas de ese centro.
- Utilización de herramientas de registro diario reflexivo que permita una evaluación continua: un 10,5% de los encuestados, indica que sería necesario el empleo de herramientas de registros diarios reflexivos de la práctica. Asimismo, señalan que dichos registros deberían formar parte de la evaluación continua como complemento al informe final.
- Incrementación de tiempo del periodo de prácticas: un 6% de los encuestados sugiere que sería necesario incrementar el tiempo de estadía del periodo de prácticas en los centros, lo que permitiría mejorar, el proceso de auto-aprendizaje reflexivo.
- Otras sugerencias: un 11,8% de los encuestados sugieren otros aspectos de mejora como, la necesidad de una autoevaluación del estudiantado, la comparación de los conocimientos y competencias adquiridas antes y después del periodo de prácticas, un seguimiento más individualizado con el/la estudiante en prácticas y la necesidad de comparar la conexión entre la teoría y la práctica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- No saben no contestan: por último, un 22,2% de los encuestados no aporta ninguna información o manifiesta que no es necesario ningún aspecto para mejorar el proceso de autoaprendizaje reflexivo.

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

- Supervisor/a de universidad 1: "Algunhas lecturas sobre a práctica reflexiva. Un protocolo previo para a análise reflexiva da práctica".
- Supervisor/a de universidad 2: "Considero que o feito de obrigalos a facer unha reflexión da súa actividade diaria de xeito que non esté integrada no informe final de prácticas xa podería ser interesante para darlle importancia, pero a maiores podería ser util darlle algún formato para a súa elaboración. Nalgunha materias traballase o tema do diario reflexivo, podería ser útil que logo se esixira e se revisara a hora da entrega das prácticas".
- Tutor/a de centro 1: "Debería ser obrigatorio elaborar informes (breves) periódicos durante o período de prácticas no centro de ensino, eses informes deben enviarse ao titor/a da Universidade e permitir a reflexión conxunta co/a futuro/a docente e o titor/a do centro de ensino sobre a proposta didáctica a realizar".
- Tutor/a de centro 2: "Un dos aspectos fundamentais é a reflexión e as reunións co titor do centro xa que é onde entra na realidade dun centro e onde realmente se aprende, además invitaríao a que consultara e lera bibliografía moi interesante para poder aprender, xa que todo docente debe estar sempre disposto a aprender e a escoitar, e sobre todo invitaríaos a reflexionar sobre a súa vocación. As propostas poden ser moitas entre elas facer auto-avaliacións facendo rexistros das metodoloxías empregadas nas actividades que presentan, das actividades e recursos, da súa actitude, etc…".
- Tutor/a de centro 3: "Diario de aula . Puesta en común con otros compañeros/as del proceso de aprendizaje, discusión, obtención de conclusiones y exponerlas al tutor/a del Practicum en la Facultad de Ciencias de la Educación".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.8.1.2. Sugerencias sobre recursos y herramientas tecnológicas útiles para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas

En este apartado se exponen sugerencias que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 59) sobre recursos y herramientas tecnológicas que considera útiles para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del alumnado de prácticas. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las aportaciones en las siguientes categorías:

- Herramientas electrónicas (portafoloio, diarios…) que permitan registros diarios reflexivos: un 20,9% de los encuestados sugieren que para mejorar el proceso de auto-aprendizaje del alumnado se utilicen herramientas que permitan registros diarios del estudiantado de prácticas.
- Plataformas virtuales existentes o específicas y otras herramientas tecnológicas: un 16% de los encuestados, también sugieren el empleo de plataformas virtuales *e-learning* existentes o específicas, como medio de seguimiento y supervisión del proceso de auto-aprendizaje reflexivo del estudiantado en prácticas. Asimismo, se indican otras herramientas tecnológicas que pueden ayudar en dicho proceso como blogs, moocs, páginas web educativas con experiencias…
- Herramientas electrónicas de comunicación síncronas (videoconferencias) e asíncronas (correo electrónico): un 8,4% de los encuestados sugiere que para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo, en compaginación con otras aportaciones, sería necesario una mayor comunicación a través de los medios electrónicos usados habitualmente.
- Fuentes documentales para fomentar la reflexión del estudiantado: un 4,8% de los encuestados sugiere como recurso, aportar fuentes documentales que fomenten la reflexión del estudiantado durante sus prácticas.
- Los recursos y herramientas que se emplean son suficientes: Un 14,3% de los encuestados manifiestan que los recursos y herramientas electrónicas que se emplean durante las prácticas son suficientes.
- No saben no contestan: por último, un 35,6% de los encuestados, no aporta ninguna información.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

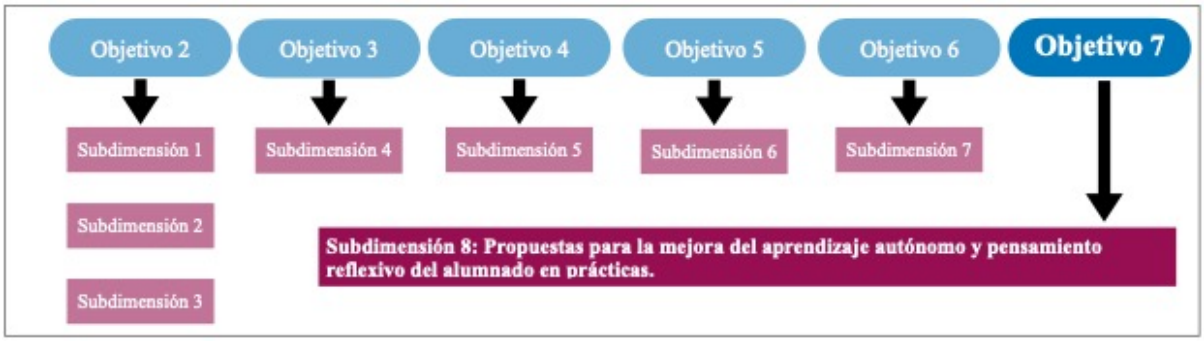
- Supervisor/a de universidad 1: "Tutorías más asiduas a través de videoconferencia y registros observacionales y diarios de campo a través de aplicaciones colaborativas".
- Supervisor/a de universidad 2: "Diario de reflexións guiado polo profesorado supervisor e profesorado titor do prácticum. Tamén o Portafolio electrónico.
- Tutor/a de centro 1: "Plantilla con diferentes ítems a cumprimentar telemáticamente que conteña diversos aspectos sobre o proceso de autoaprendizaxe reflexivo do estudante en prácticas".
- Tutor/a de centro 2: "Documentos ou espazos de reflexión compartida con outros estudantes da universidade que fan o mesmo tipo de prácticas en diferentes centros".
- Tutor/a de centro 3: "A realización do seu propio diario de actividades, analizando como se desenrolou cada actividade que levou a cabo, sendo sincero e obxectivo, vendo en qué fallou (si é o caso) e porqué e buscando solución para que non volva a pasar".

4.8.2. Resumen de hallazgos en el objetivo 7

En este apartado se muestran los principales hallazgos del objetivo 7 sobre las dificultades y necesidades de mejora para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo durante las prácticas escolares del futuro profesorado.

Figura 63 bis

Séptimo objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio



4.8.2.1. Resumen de hallazgos en la Subdimensión 8

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con aspectos necesarios para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del estudiantado de prácticas:

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. La elaboración de guías/protocolos de orientación promoviendo la reflexión sobre la práctica para los agentes que intervienen en el prácticum.

2. Una mayor coordinación entre los agentes que intervienen en la tutorización del estudiantado en prácticas con orientación específica a los centros y sus tutores/as de antes del periodo de prácticas.

3. La realización de un portafolio en formato electrónico supervisado y su puesta en común a través de grupos de discusión y/o debates con el/la tutor/a, supervisor/a y con el resto de los/as estudiantes de prácticas de ese centro.

4. El empleo de herramientas de registro diario reflexivo que permita una evaluación continua como complemento al informe final de prácticas.

5. Incrementación del tiempo de periodo de estancia en los centros de los/as estudiantes en prácticas.

Se resumen a continuación los principales hallazgos relacionados con recursos y herramientas tecnológicas que podrían ser útiles para la mejora del proceso de auto-aprendizaje reflexivo del estudiantado de prácticas:

1. El empleo de herramientas electrónicas (portafolio, diarios…) que permitan registros diarios reflexivos del estudiantado de prácticas.

2. El uso de plataformas virtuales existentes o específicas y otras herramientas tecnológicas como medio de seguimiento y supervisión del proceso de auto-aprendizaje reflexivo del estudiantado en prácticas.

3. El empleo de herramientas electrónicas de comunicación ya existentes de forma síncrona (videoconferencias) y asíncrona (correo electrónico).

4. El manejo de fuentes documentales para fomentar la reflexión del estudiantado durante sus prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.9. Consideraciones generales sobre el sistema de prácticas escolares actual

En este bloque se exponen aportaciones de opiniones y/o sugerencias de las/os docentes tutores sobre las prácticas escolares. Los datos se analizan a través de preguntas abiertas que se corresponden con los ítems 60, 61 y 62 del cuestionario.

4.9.1. Propuestas de cambio

En este apartado se exponen sugerencias que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 60) sobre cuestiones para modificar las prácticas. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las aportaciones en las siguientes categorías:

- Incrementación de tiempo del periodo de prácticas: el 31,9% de los encuestados sugieren que incrementarían el tiempo de las prácticas y en algunos casos modificar los periodos de los diferentes prácticums.
- Mejorar la coordinación, la planificación y el seguimiento del estudiantado entre los agentes implicados de la universidad y los centros educativos: el 25,7% de los encuestados también sugieren que se debería mejorar la coordinación entre los agentes implicados, la planificación previa y conjunta de preparación de las prácticas, así como el seguimiento del alumnado.
- Mejorar las guías, protocolos e informe final de prácticas: el 10,3% de los encuestados también sugieren que se debería mejora los documentos relacionados con el prácticum.
- Mayor reconocimiento de la supervisión y/o tutorización: el 6,2% de los encuestados sugieren que se debería reconocer en mayor medida la tarea de las/os docentes en la supervisión y/o tutorización del estudiantado en prácticas.
- Atención más individualizada del estudiantado de prácticas: el 6,2% de los encuestados sugieren que se debería tener mayor atención individualizada al estudiante de prácticas, lo que implicaría disminuir el número de alumnado por tutor/a.
- Selección de las/os docentes encargados de la tutorización tanto de la universidad como de los centros educativos: el 5,8% de los encuestados sugieren que se debería elaborar un protocolo o directrices para la selección de centros y del profesorado encargado de supervisar y tutorizar el prácticum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Otras aportaciones: el 2,7% de los encuestados sugieren otras propuestas como, la necesidad de que las/os supervisoras/es de universidad acudan a los centros educativos, mayor relación del prácticum con las materias del currículo y una mayor autonomía del estudiantado de prácticas.
- No saben no contestan: por último, el 11,2% de los encuestados, no aporta ninguna información o manifiesta que no cambiaría ningún aspecto de las prácticas.

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

- Supervisor/a de universidad 1: "Aumentar a duración das prácticas e/ou os periodos pois é onde alumno aprende máis. Afondar na mellora da guía e dos recursos dispoñibles para o alumnado e o profesorado. Ir aos centros escolares".
- Supervisor/a de universidad 2: "Buscar unha maior comunicación e implicación compartida entre as distintas instancias e persoas que participan no proceso: na fase previa de deseño, no desenvolvemento (mesmo visitando os centros os supervisores, para aprender e compartir), e no final do proceso (para avaliar o proceso e os resultados e para introducir melloras). Mellorar os criterios de selección de centros e titores de pácticas, asociado a un maior recoñecemento".
- Tutor/a de centro 1: "Habitualmente os tempos de prácticas me parecen insuficientes, os obxectivos moi ambiciosos para o tempo que pasan nos centros. Tamén estimo que os tempos para a titorización son escasos e que deberían estar contemplados laboralmente. Que houbese un coñecemento previo dos centros para que a elección estivese motivada por criterios tamén relacionados co proxecto educativo. Hai aspectos das prácticas relacionadas con orientación que poden ser máis proveitosos se se dan en momentos determinados, que non sempre coinciden co período de prácticas (por exemplo as titorías grupais coas familias). Se hai flexibilidade de horarios é posible que poidan observar/participar en actividades deste estilo".
- Tutor/a de centro 2: "Que o traballo que o alumnado ten que facer para o titor da universidade fose máis práctico e non tan teórico. Coas facilidades que nos proporciona a tecnoloxía o titor da universidade en colaboración co titor do centro podría supervisar o traballo do alumno no centro".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Tutor/a de centro 3: “Mas tiempo de prácticas, 6 meses mínimo de forma continuada. Mayor responsabilidad para el alumno/a, debería dar clases guiadas durante un tiempo (3 meses). El tutor de centro figura esencial para organizar y decidir aspectos de las practicas. El tutor de centro debería ser el encargado de la evaluación del alumno. Mas remuneración económica para el tutor de centro, desarrolla la actividad esencial y prácticamente no recibe remuneración por ello. Mas relación con las/os tutoras/es de la universidad.”

4.9.2. Elementos a mantener

En este apartado se exponen sugerencias que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 61) sobre cuestiones que deberían de mantenerse del sistema actual de prácticas. A partir de las respuestas de los encuestados se agrupan las aportaciones en las siguientes categorías:

- La guía del prácticum y las instrucciones que se establecen sobre las tareas que debe desarrollar el/la estudiante en prácticas, así como la realización de una memoria final: el 32,1% de los encuestados indican que debe mantenerse la guía de prácticum y la realización de una memoria final por parte del estudiantado en prácticas.
- La presencialidad del estudiantado de prácticas en los centros y las tareas que realiza en el aula: el 23,7% de los encuestados señalan que debe mantenerse la propia práctica en los centros educativos, así como, las diferentes observaciones e intervenciones que el alumnado realiza en dichas aulas.
- A nivel general, el sistema funciona bien: el 14,7% de los encuestados afirman que el sistema funciona bien y por tanto debe de mantenerse sin ningún cambio.
- La coordinación entre los agentes educativos que intervienen en la organización y tutorización del estudiantado en prácticas: el 9,7% de los encuestados indican que debe de mantenerse la colaboración y coordinación de los agentes implicados tanto en la organización como en la tutorización del estudiantado de prácticas.
- A nivel general, el sistema no funciona: el 2,4% de los encuestados indica que no se debe de mantener nada ya que el sistema actual de prácticas funciona deficientemente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Otras aportaciones: el 2,4% de los encuestados indican que deberían de mantenerse otras propuestas como, la realización de las prácticas en el primer ciclo de Educación Infantil, la distribución aleatoria de los/as estudiantes en los centros, y en contraposición a esta última, la elección libre por parte del estudiantado en prácticas del centro educativo.
- No saben no contestan: el 15,2% de los encuestados no aporta ninguna información.

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

- Supervisor/a de universidad 1: "La elaboración de guías, los objetivos definidos en las prácticas. El rol de la coordinación (relación institucional, convenios) y la comisión en la que trabaja todo el profesorado del prácticum".
- Supervisor/a de universidad 2: "Todos as cuestións que se fan a nivel organizativo dos titores, as reunións e sesións entre o profesorado supervisor.Un maior reparto das horas de prácticas entre todo o profesorado interesado en supervisar prácticas".
- Tutor/a de centro 1: "A guía do Practicum é completa e útil. Hai titores da universidade que contactan regularmente cos titores do centro establecendo unha colaboración pero iso parece que depende en exceso da boa vontade do titor e non de que veña establecido coma unha práctica establecida".
- Tutor/a de centro 2: "Que los alumnos y alumnas de prácticas preparen y desarrollen ante un grupo de clase una unidad didáctica de principio a fin".
- Tutor/a de centro 3: "A formación do alumnado en prácticas no contexto real do centro e da aula".

4.9.3. Reflexiones finales

En este apartado se exponen las reflexiones y/u opiniones que el encuestado aporta a través de una pregunta abierta (ítem 62) para añadir alguna cuestión o reflexión sobre las prácticas escolares. Hay que señalar que, más de la mitad de los encuestados (69,6%) no aportan ninguna sugerencia y/u opinión. De los encuestados que han respondido las respuestas se agrupan en las siguientes categorías:

- Las prácticas escolares son esenciales para la formación del futuro docente: el 31,3% de los encuestados opinan sobre la importancia del periodo de prácticas en la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

formación del profesorado, como momento de aprendizaje en situación real del futuro docente y el papel imprescindible de las/os docentes como acompañamiento y guía del estudiantado en prácticas.

- La información y coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro: el 23,4% de los encuestados opinan sobre la necesidad de tener más información sobre el desarrollo de las prácticas y una mayor coordinación entre las/os docentes que tutorizan al estudiante en prácticas.
- Es necesario un cambio de modelo del sistema actual de prácticas: el 14% de los encuestados señala la importancia de realizar cambios en el modelo actual de prácticas.
- La experiencia y conocimiento de la realidad educativa: el 7,8% de los encuestados opina sobre la importancia de que el/la estudiante debe tener conocimiento y experiencia sobre la realidad educativa en los centros.
- Mayor reconocimiento de la supervisión y/o tutorización: el 7,8% de los encuestados incide que, tanto las/os supervisoras/es de universidad cono las/os tutoras/es de centro deberían tener un mayor reconocimiento en la participación como tutores de prácticas.
- Incrementación de tiempo del periodo de prácticas: el 7,8% de los encuestados incide que es necesario un incremento del tiempo de las prácticas.
- Formación de los agentes que intervienen en el prácticum: el 4,7% de los encuestados opina que es necesario una mayor formación de todos los agentes que intervienen en el prácticum.
- Investigaciones para conocer la realidad del prácticum: un 3,2% de los encuestados agradecen este tipo de investigaciones sobre la situación actual del prácticum y que permita realizar mejoras del mismo.

A continuación, se exponen cinco ejemplos literales (dos supervisores/as de universidad y tres tutores/as de centro) de sugerencias de los encuestados más generalizadas por perfil docente:

- Supervisor/a de universidad 1: “Hacer hincapié en que no se trata de un trámite, sino del primer paso profesional del alumno, y que debe ser acogido en el centro como alguien que también puede aportar un enfoque innovador a unas estrategias docentes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

a menudo demasiado rutinarias. Las prácticas, para cumplir su cometido, tienen que concebirse comoon un intercambio de mutuos beneficios".

- Supervisor/a de universidad 2: "Promover o diálogo e o traballo cooperativo entre supervisor universitario, titor do centro educativo e estudantes en formación".
- Tutor/a de centro 1: "Considero que se precisa unha reforma do sistema, para que exista coordinación e sobre todo se traballe conxuntamente para que o alumnado non chegue ao centros a cegas, e en moitas ocasións incluso veñan cunha concepción do centro educativo no que só se traballan con metodoloxías tradicionais, e iso me parece triste tendo a oportunidade de que coñezan e se formen tendo en conta toda a riqueza metodolóxica, de recursos, materiais e actividades da que se dispón".
- Tutor/a de centro 2: "A experiencia de ser titora de prácticas é enormemente gratificante, pero é unha responsabilidade para a que non se prepara en absoluto ao profesorado titor, nin se lle dá ningún tipo de apoio. Todo se sostén sobre a boa vontade das partes".
- Tutor/a de centro 3: "Que las prácticas adquieran la importancia que merecen y no sean "un mero trámite" y que se les ofrezca a los alumnos de prácticas un buen docente "guía" para todo este proceso".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.10. Análisis exploratorio mediante árboles de decisión

En este apartado se realiza un análisis exploratorio a través de la técnica de árbol de decisión, con la finalidad de encontrar predicciones de una variable independiente sobre un conjunto de variables dependientes. De esta forma se podrán encontrar características específicas de perfiles de algunos análisis realizados de las subdimensiones del estudio. En este caso, a la inversa de los anteriores análisis, las variables independientes serán aquellas que se consideren relevantes para la búsqueda de esas relaciones y definir, en algunos casos, un perfil más detallado. Por tanto, las variables dependientes son las siguientes:

- Perfil (Supervisor/a de universidad y tutor/a de centro).
- Género.
- Edad.
- Años de experiencia docente.
- Años de experiencia como tutor/a (universidad y centros) de prácticas.

Los gráficos de todos los análisis de árboles de decisiones se muestran en el anexo 4.4.

4.10.1. Análisis exploratorio en la dimensión 1, coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro en las prácticas escolares

En este primer apartado, se analizan procedimientos y actividades de prácticas sobre el grado de colaboración entre el/la tutor/a de universidad y de centro que trabajan actualmente.

Las/os tutoras/es que manifiesta que, en la actualidad que el *trabajo de colaboración entre ambos* es frecuente son aquellas/os que tienen una experiencia como tutor/a de prácticas menor de 3,5 años, con una edad inferior a 36,5 años. Por el contrario, el perfil que manifiestan que es poco frecuente se trata de tutores/as de centro con menos de 24,5 años de experiencia docente, pero con una edad superior a 49,5 años (anexo 4.4.1.).

El profesorado tutor/a que manifiesta que, en la actualidad el grado de colaboración entre las/os tutoras/es (universidad y centros) sobre *la actividad de contactos, reuniones, coordinación curricular entre la facultad y centros* es menos frecuente son las/os tutoras/es de centro con una experiencia como tutor/a de prácticas de más de un año (anexo 4.4.2.).

El profesorado tutor/a que manifiesta que, en la actualidad el grado de colaboración entre las/os tutoras/es (universidad y centros) sobre *la actividad de selección de centros educativos,* es más frecuente en aquellas/os que tienen menos de 2 años de experiencia como tutor/a de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

prácticas y menos frecuente aquellos que tienen más de 14 años de experiencia como tutor/a de prácticas (anexo 4.4.3.).

El/la supervisor/a universitario/a, con más de 5,5 años de experiencia como tutor/a de prácticas manifiesta que el grado de colaboración entre ambos tutores/as (universidad y centros) es mayor sobre *la elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas* en comparación con el que tiene menos de 5,5 años de experiencia como tutor/a (anexo 4.4.4.).

El profesorado tutor/a que manifiesta que, en la actualidad el grado de colaboración entre ambos tutores/as (universidad y centros) sobre *la contextualización de las prácticas en la comunidad local, centro y aula,* es más frecuente son aquellos que tienen más de 8,5 años de experiencia docente pero menos de 14,5 años de experiencia como tutor/a de prácticas. El profesorado tutor/a que manifiesta que es menos frecuente son aquellos que tienen menos de 8,5 años de experiencia como tutor/a de prácticas (anexo 4.4.5.). De igual forma sucede sobre *el desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumno por parte de los futuros docentes* (anexo 4.4.6.).

El profesorado tutor/a que manifiesta que, en la actualidad el grado de colaboración entre ambas/os tutoras/es (universidad y centros) sobre *la observación directa de aula/prácticas,* es más frecuente en aquellas/os tutoras/es de centros con la edad comprendida entre 46,5 y 49,5 años y con más de 6,5 años de experiencia docente. Por el contrario, los que manifiestan que es menos frecuente son las/os supervisoras/es de universidad (anexo 4.4.7.).

El profesorado tutor/a que manifiesta que, en la actualidad el grado de colaboración entre las/os tutoras/es (universidad y centros) sobre *la supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades, es* más frecuente en aquellos con la edad comprendida entre 34,5 y 55,5 años. Por el contrario, los que manifiestan que es menos frecuente son los aquellos con una edad superior a 55,5 años (anexo 4.4.8.).

El profesorado tutor/a que manifiesta que, en la actualidad el grado de colaboración entre las/os tutoras/es (universidad y centros) sobre *el seguimiento y análisis del progreso de los futuros docentes, es* más frecuente en aquellos con la edad comprendida entre 47,5 y 55,5 años y con menos de 3,5 años de experiencia como tutor/a de prácticas. Por el contrario, los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que manifiestan que es menos frecuente son los aquellos con una edad superior a 55,5 años (anexo 4.4.9.).

Las/os tutoras/es que manifiesta que, en la actualidad que el *trabajo de colaboración entre ambos y el/la estudiante en prácticas* es frecuente son aquellas/os con una edad inferior a 55,5 años y con una experiencia como tutor/a de prácticas inferior a 1,5 años. Por el contrario, los que manifiestan que es menos frecuente son aquellos con una experiencia como tutor/a de prácticas comprendida entre 1,5 y 2,5 años y con una edad interior a 46 años (anexo 4.4.10.).

Como conclusión de este apartado, se realiza un análisis de la media de todos los procedimientos y actividades sobre el grado de colaboración entre el/la tutor/a de universidad y de centro que trabajan actualmente (ítem 14). El profesorado tutor/a que manifiesta que, en la actualidad el grado de colaboración entre las/os tutoras/es (universidad y centros) sobre *actividades y procesos,* es más frecuente en aquellos con la edad inferior a 33,5 años. Por el contrario, los que manifiestan que es menos frecuente son los aquellos con una edad superior a 33,5 años (anexo 4.4.11.).

4.10.2. Análisis exploratorio en la dimensión 2, seguimiento individualizado y atención continua de los estudiantes de prácticas

A continuación, se realizan **análisis sobre la cantidad de aspectos, que los/as tutores/as de centro trabajan conjuntamente con los futuros docentes, antes, durante y después de la estancia en los centros educativos.**

Las/os tutoras/es de centro, que *más cantidad de aspectos a desarrollar por los futuros, observan y supervisan antes de la estancia en los centros,* son aquellos/as docentes que pertenecen a enseñanzas medias (anexo 4.4.12.).

Las/os tutoras/es de centro, que *más cantidad de aspectos a desarrollar por los futuros, observan y supervisan durante de la estancia en los centros,* son aquellos docentes de género masculino, con una edad inferior a 44,5 años. (anexo 4.4.13.).

Las/os tutoras/es de centro, que *más cantidad de aspectos a desarrollar por los futuros, observan y supervisan después de la estancia en los centros,* son aquellos docentes que pertenecen a enseñanzas medias, de género masculino y con una edad inferior a 26 años. (anexo 4.4.14.).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A continuación, se realizan ***análisis sobre la cantidad de aspectos, que los/as tutores/as de universidad trabajan conjuntamente con los futuros docentes, antes, durante y después de la estancia en los centros educativos.***

Las/os tutoras/es de universidad, que *más cantidad de aspectos a desarrollar por los futuros, observan y supervisan durante de la estancia en los centros,* son aquellas docentes de género femenino, con una experiencia docente inferior a 30,5 años (anexo 4.4.15.).

Las/os tutoras/es de universidad, que *más cantidad de aspectos a desarrollar por los futuros, observan y supervisan después de la estancia en los centros,* son aquellos/as docentes con una experiencia docente inferior a 31,5 años, pero con una edad superior a 47,5 años. (anexo 4.4.16.).

A continuación, se realizan ***análisis entrono a los aspectos a desarrollar por los futuros docentes son objeto de observación y/o supervisión.***

Las/os tutoras/es de universidad que en mayor medida supervisan el proceso de *cumplir normas y reglas* son aquellas/os que tienen más de 5,5 años como experiencia como tutor/a de prácticas. Por el contrario, aquellos con una experiencia inferior lo realizan en menor medida (anexo 4.4.17.).

Aquellas/os tutoras/es de universidad que supervisan, en mayor medida, el proceso de *seleccionar o producir materiales didácticos* tienen una experiencia docente menor de 31 años. Por el contrario, aquellos con edad superior lo realizan en menor medida (anexo 4.4.18).

Aquellas/os tutoras/es de universidad que supervisan, en mayor medida, el proceso de *usar recursos y tecnologías* tienen una edad superior de 52,5 años. Por el contrario, aquellos con edad inferior lo realizan en menor medida (anexo 4.4.19.).

Aquellas/os tutoras/es de universidad que supervisan, en mayor medida, el proceso sobre *habilidades de gestión de la interacción en el aula*, tienen una edad menor de 57,5 años y con más 5,5 años de experiencia como tutor/a de prácticas. Por el contrario, aquellos que observan en menor medida tiene una experiencia como tutor/a de prácticas inferior a 5,5 años (anexo 4.4.20.).

Aquellas/os tutoras/es de universidad que supervisan, en mayor medida, el proceso sobre *la interacción con el alumnado,* son de género femenino (anexo 4.4.21.).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las/os tutoras/es de centros educativos que en mayor medida observan el proceso de *realización de registros de campo y notas del futuro docente,* tienen una edad superior de 40,5 años y con menos de 16,5 años de experiencia docente. Por el contrario, aquellos que observan en menor medida tienen una experiencia docente inferior a 4,5 años (anexo 4.4.22.).

Aquellas/os tutoras/es de centros educativos que observan, en mayor medida, el proceso sobre *la gestión de las dinámicas de grupo,* tienen una edad mayor de 56,5 años. Por el contrario, aquellos que observan en menor medida coinciden en la misma franja de edad, pero tienen más de 28,5 años experiencia docente (anexo 4.4.23.).

Aquellas/os tutoras/es de centros educativos que observan, en mayor medida, el desarrollo sobre *las competencias clave (TIC, idiomas…)* tienen una experiencia docente inferior a 24,5 años, pero con una experiencia como tutor/a de prácticas superior a 10,5 años. Por el contrario, aquellos que lo observan en menor medida tienen una edad inferior a 57,5 años con una experiencia docente superior a 30,5 años (anexo 4.4.24.).

Aquellas/os tutoras/es de centros educativos que observan, en mayor medida, el proceso sobre *la redacción de informes,* son de género masculino (anexo 4.4.25.).

Aquellas/os tutoras/es de centros educativos que observan, en mayor medida, el proceso sobre *la interacción con el alumnado,* tienen una edad menor de 56,5 años y más 17,5 años de experiencia docente. Por el contrario, aquellos que nunca observan tienen más de 56,5 años (anexo 4.4.26.).

Aquellas/os tutoras/es de centros educativos que observan, en mayor medida, el proceso sobre *la relación con otros profesores/as y/o estudiantes en prácticas,* tienen una edad superior a 47,5 años y más 4,5 años de experiencia docente. Por el contrario, aquellos que observan en menor medida tienen una edad comprendida entre 47,5 y 55,5 años con una experiencia como tutor/a de prácticas superior a 7,5 años (anexo 4.4.27.).

Aquellas/os tutoras/es (universidad y centros) que realizan en mayor medida, un análisis conjunto con el/la estudiante en prácticas, tienen una experiencia docente inferior a 19,5 años. Por el contrario, aquellos que lo realizan en menor medida su experiencia docente es superior (anexo 4.4.28.).

Los/as tutores/as de centro, con respecto a los de universidad, es el perfil de profesorado que más aspectos observa y supervisa del estudiantado en prácticas (anexo 4.4.29.).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.10.3. Análisis exploratorio en la dimensión 3, proceso de aprendizaje reflexivo de los estudiantes en prácticas

A continuación, se realizan análisis entrono a los procesos de aprendizaje reflexivo de los/as estudiantes, así como el uso y contenido del portafolio.

Las/os tutoras/es (universidad y centro) que *proporcionan directrices para estimular la reflexión sobre el proceso educativo durante las prácticas* tienen una edad inferior a 54,5 años. En el caso de las mujeres su edad está comprendida entre los 39,5 y 54,5 años o tienen una experiencia como docente superior a 27,5 años. En el caso de los hombres su edad es inferior a 43,5 años o con una experiencia como docente superior a 20,5 años, pero sin superar la edad de 54,5 años (anexo 4.4.30.).

Las/os tutoras/es (universidad y centro) que manifiestan en mayor medida que, *la reflexión del estudiantado se centra en las metodologías y aportaciones de otros participantes en el proceso,* tienen una experiencia docente inferior a 19 años (anexo 4.4.31.).

Las/os tutoras/es (universidad y centro) que manifiestan en mayor medida que, *el/la estudiante elabora un portafolio de prácticas,* tienen una edad comprendida entre los 34,5 y los 40,5 años y una experiencia docente inferior a 13,5 años (anexo 4.4.32.).

Las/os tutoras/es (universidad y centro) que manifiestan en mayor medida que, *el/la estudiante contempla los comentarios/feedback del tutor de universidad en su portafolio,* tienen una experiencia docente inferior a 10,5 años. Por el contrario, aquellos que lo manifiestan en menor medida tienen una experiencia docente superior (anexo 4.4.33.).

Los/as tutores/as, que manifiestan que el portafolio del estudiantado en prácticas incluye una cantidad mayor de elementos, tienen una edad inferior a 39,5 años y una experiencia docente inferior a 22,5 años (anexo 4.4.34.).

Después de exponer los análisis realizados con la técnica de árboles de decisión, hay que indicar que no se ha encontrado una línea de perfil específico concordante en todos los casos. De forma general, el perfil que más se repite en los análisis, se corresponde con un/a tutor/a relativamente joven (32-42 años), pero con cierto bagaje de experiencia docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CONCLUSIONES

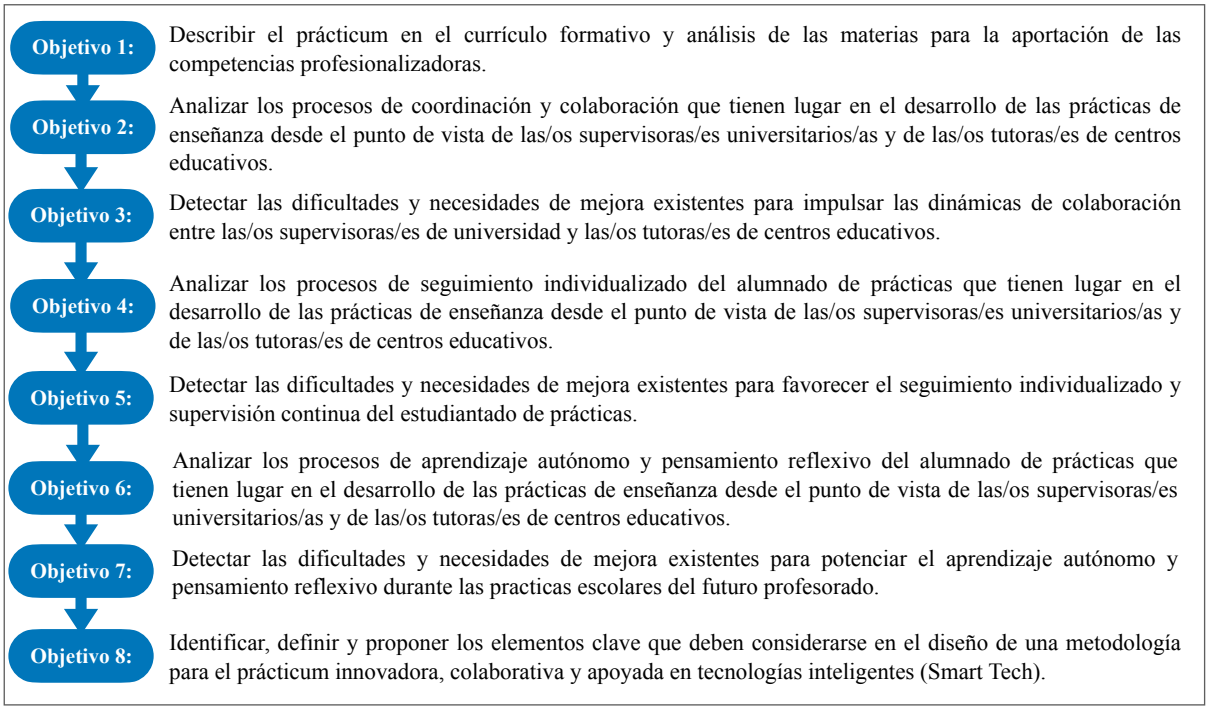
Las prácticas docentes como período de inmersión en el ámbito profesional han sido objeto de estudio en esta investigación desde un enfoque en el que el apoyo al estudiante en ese momento en el que analiza y comprende el rol docente es prioritario. El problema de investigación se centra en la organización y la colaboración entre esas instituciones para qué ese proceso permita establecer la relación teoría práctica, ejercitar las competencias profesionales y experimentar la innovación educativa en la acción desde la reflexión y el asesoramiento constante tanto de los/as tutores/as cómo la interacción con otros. Partiendo de un primer análisis del problema desde la visión de cómo se diseña el práctico dentro del currículum formativo, cómo se organiza y quiénes son los agentes que intervienen, se aprecia la necesidad de identificar lo que se desarrolla en la actualidad y hacer propuestas de mejora. En el problema se han formulado preguntas de investigación sobre la coordinación entre los/as tutores/as y supervisores/as, el seguimiento individualizado y la atención continua, y el proceso de reflexión en este momento fundamental de la formación. Hoy en día la formación en red demuestra que disponemos de posibilidades de establecer el trabajo colaborativo, la coordinación, la comunicación y el seguimiento individualizado con tecnologías inteligentes que nos permiten construir un entorno para resolver las problemáticas y enriquecer el proceso formativo continuo. Por ello, los resultados del estudio servirán para seguir en la línea de investigación integrándose en un proyecto internacional EKT cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades y características de un periodo de prácticas de calidad.

En las conclusiones se presenta la síntesis de los resultados siguiendo como estrategia para sistematizar los elementos más sustantivos de la investigación la formulación de los objetivos. En la siguiente figura se muestran los ocho objetivos específicos de la investigación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 64

Objetivos específicos de la investigación



Dado que en el objetivo general se planteó conocer, desde el punto de vista de las/os tutoras/es universitarios/as y de escuela, como se están desarrollando los procesos de coordinación, seguimiento, aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado durante el prácticum y formular propuestas de mejora, presentamos la caracterización de los participantes.

Para llevar a cabo el estudio se ha recabado información de las/los docentes (universidad y centros educativos) que participan en la supervisión y tutorización de las materias de prácticum de las titulaciones de GMEI, GMEP y MPES de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela a través de la herramienta de recogida de datos del instrumento cuestionario. Como se ha expuesto en el anterior capítulo, el perfil de los encuestados se corresponde con profesorado mayoritariamente de género femenino, con edad media de 49 años que cuentan con suficiente bagaje docente (21 años de media) y con experiencia con supervisor/a y/o tutor/a de prácticas (8 años de media). Sin embargo, en los análisis realizados, se ha constatado que de forma general el profesorado más implicado en los diferentes procesos de coordinación, colaboración y supervisión son aquellos con una

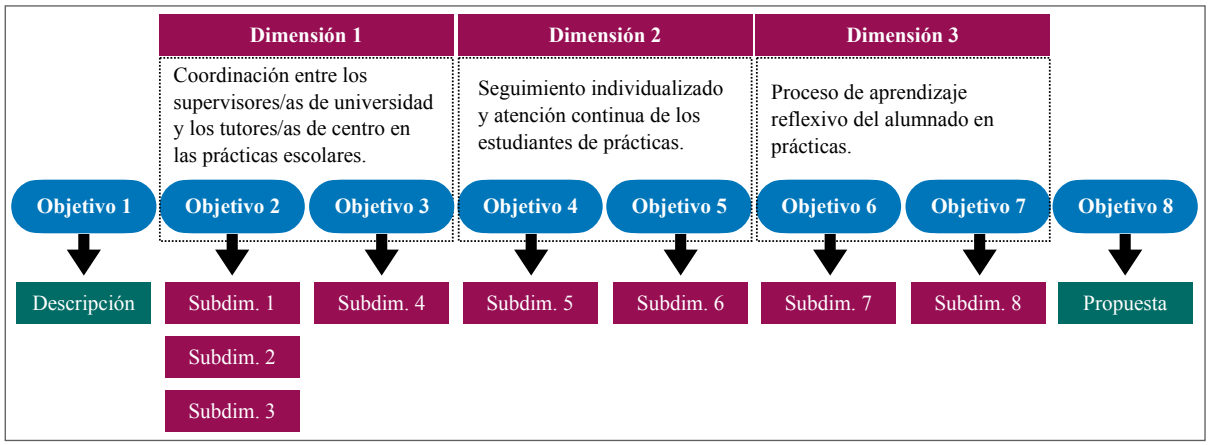
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

edad inferior a la media del estudio, siendo docentes relativamente jóvenes (32-42 años), pero con cierto bagaje de experiencia docente.

La información recogida a partir del análisis de datos y las conclusiones que a continuación se exponen, se organiza en torno a las dimensiones, subdimensiones del estudio y objetivos de la investigación con la finalidad de dar respuesta a los mismos.

Figura 65

Relación de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio

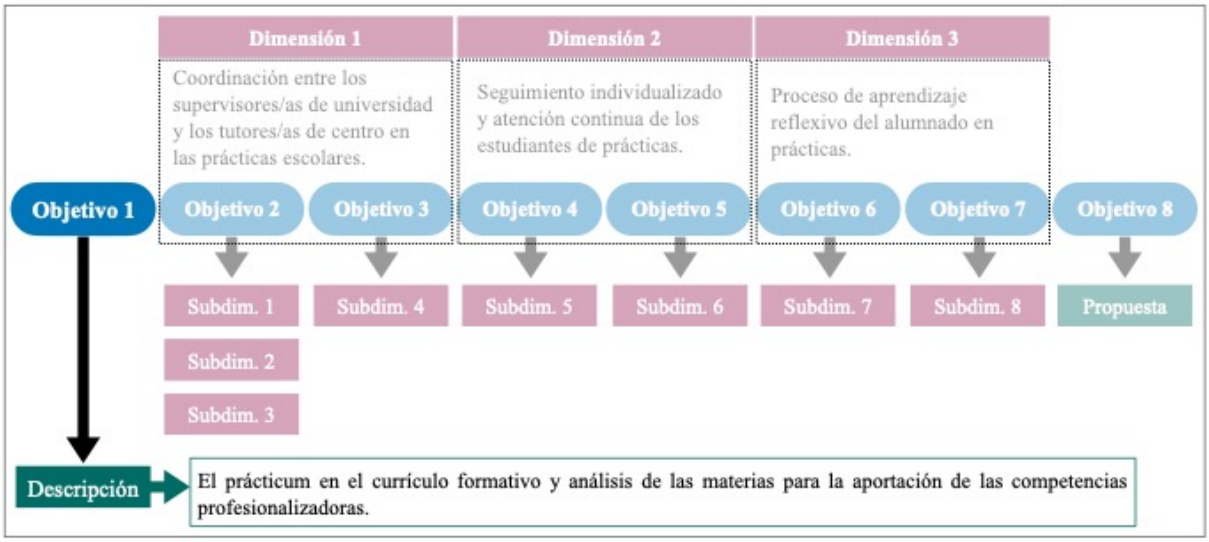


1. El prácticum para la formación de competencias profesionalizadoras

En relación con el primer objetivo específico, "describir el prácticum en el currículo formativo y análisis de las materias para la aportación de las competencias profesionalizadoras", el trabajo de la investigación realizado permite concluir lo siguiente.

Figura 66

Objetivo 1 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio



El prácticum, en las titulaciones de magisterio y el máster de profesorado en educación secundaria, presentan una homogeneidad respecto a la planificación e las enseñanzas. La distribución, créditos y ubicación en dos periodos de las materias de prácticum de los grados de magisterio, en el tercer y cuarto curso respectivamente, se alinea con la programación que se ha optado en la mayoría de las universidades españolas con la finalidad que el estudiantado, antes de afrontar el prácticum, adquiera una serie competencias básicas del currículo formativo. De igual forma, en el máster de profesorado de educación secundaria, la mayoría de las universidades españolas distribuyen las materias de prácticum en dos periodos. Las competencias y objetivos de las materias de prácticum están divididas entre los dos periodos (prácticum I y II), enfocado el primero, a la toma de contacto y conocimiento del contexto escolar, cuya herramienta principal de trabajo del estudiante está basada en la observación, y un segundo período que más orientado a la intervención y a la participación en el aula. Tal y como se ha expuesto en el primer capítulo son varios autores que avalan esta

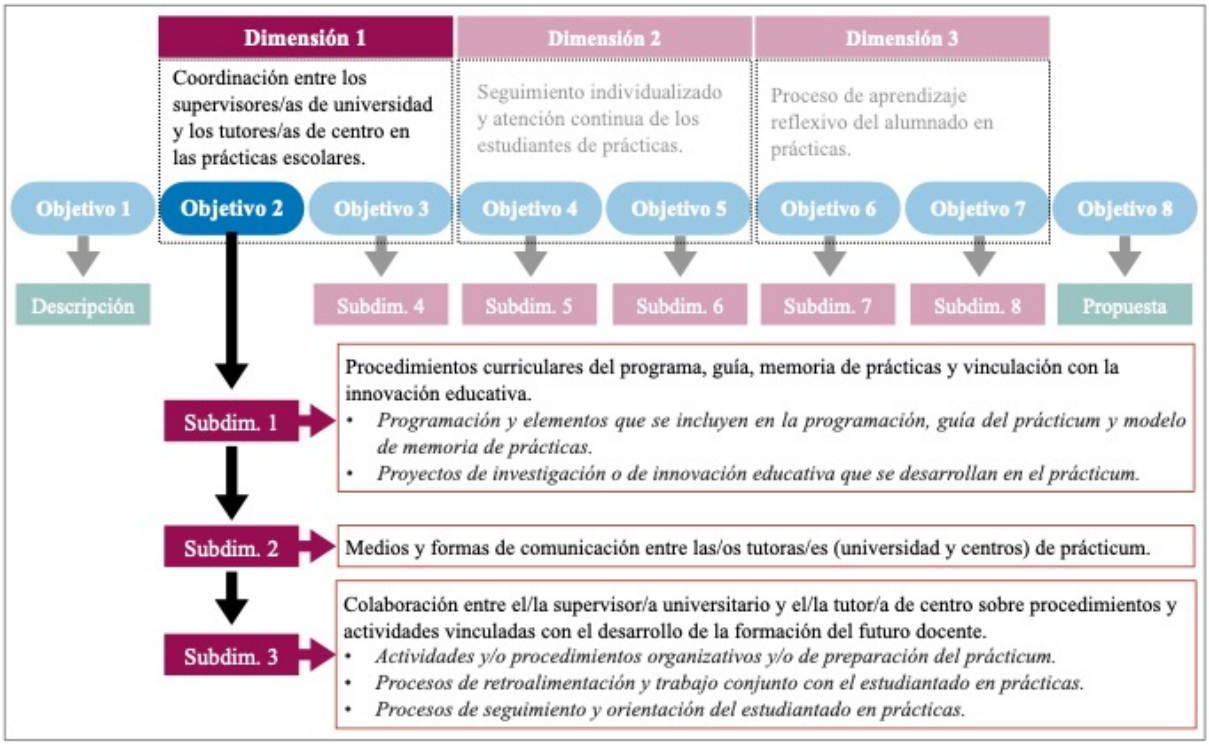
línea de adquisición de competencias en el prácticum (Bolivar, 2010; Del Olmo, 2017; González y Fuentes, 2011; Latorre y Blanco, 2011; Zabalza, 2011 y 2013).

2. Procesos de coordinación y colaboración entre los/as tutores/as de prácticas

En relación con el segundo objetivo específico, "analizar los procesos de coordinación y colaboración que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos", el trabajo de la investigación realizado permite concluir lo siguiente.

Figura 67

Objetivo 2 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio



2.1. Colaboración entre el/la supervisor/a universitario/a y el/la tutor/a de centro sobre procedimientos y actividades vinculadas con el desarrollo de la formación del futuro docente

A continuación, se exponen algunas conclusiones sobre el grado de colaboración entre tutores/as de actividades y/o procedimientos relevantes agrupados por categorías:

Actividades y/o procedimientos organizativos y/o de preparación del prácticum:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Los resultados de la investigación muestran que, aunque la colaboración entre tutores/as es ocasional en la coordinación y formación preparatoria, el establecimiento de normas y canales de comunicación, ambos perfiles consideran que esta colaboración es muy necesaria.
- Asimismo, aunque los/as tutores/as colaboran poco frecuentemente en la elaboración de directrices para la organización de las prácticas y en las reuniones de coordinación curricular entre las instituciones, tanto los/as tutores/as de universidad como los/as tutores/as de centros de enseñanzas medias consideran esta colaboración muy necesaria.
- En cuanto a la contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro y el aula/grupo, los/as tutores/as colaboran ocasionalmente, pero ambos perfiles consideran que la colaboración en este proceso es muy necesaria.
- Por último, en la elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria), los/as tutores/as colaboran ocasionalmente, pero consideran que la colaboración en la elaboración de dichas directrices es necesaria.

En resumen, la colaboración entre ambos tutores/as en actividades y procedimientos relevantes en el prácticum se realiza de forma ocasional, pero ambos perfiles consideran que es muy necesaria para el logro de un prácticum de calidad.

En el prácticum, es importante que los/as tutores/as colaboren en actividades y procedimientos organizativos y de preparación para asegurar una experiencia de prácticas de calidad. Esto implica mejorar la colaboración en procesos de coordinación, organización, orientación, supervisión y retroalimentación con el estudiantado en prácticas para garantizar una experiencia formativa integral y coherente.

Procesos de retroalimentación y trabajo conjunto con el estudiantado en prácticas:

- Aunque los/as tutores/as colaboran ocasionalmente en la preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje e instrumentos de seguimiento e informes, consideran que es necesario trabajar en conjunto en este proceso.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Las/os tutoras/es también colaboran ocasionalmente en procesos de retroalimentación escrita u oral al futuro docente, pero consideran que es muy importante seguir mejorando en este aspecto.

Señalar finalmente, que, aunque la colaboración entre tutores y estudiantes en prácticas es poco frecuente, sin embargo, ambos perfiles consideran que es necesario trabajar conjuntamente con el alumnado en prácticas para el mejor desempeño del futuro docente, siendo los/as tutores/as de universidad y las/os tutoras/es de centro de enseñanza media los que más enfatizan esta necesidad.

Procesos de seguimiento y orientación del estudiantado en prácticas:

- Los/as tutores/as colaboran ocasionalmente en la orientación al estudiantado en prácticas para registrar y realizar informes sobre su propia experiencia. Sin embargo, ambos perfiles consideran que la colaboración entre ellos en este proceso de orientación es muy necesaria.
- Asimismo, los/as tutores/as colaboran, según los de universidad con poca frecuencia y según los de centro de forma ocasional, en la observación directa en el aula. Sin embargo, ambos perfiles consideran que la colaboración en la observación directa en el aula es necesaria, indicándolo en mayor medida los/as tutores/as de centro.
- Aunque los/as tutores/as colaboran con poca frecuencia en los procesos de supervisión de las prácticas, consideran que es muy necesario trabajar conjuntamente, siendo los/as tutores/as de universidad quienes más lo acentúan.
- Los/as tutores/as colaboran, según los de universidad con poca frecuencia y según los de centro de forma ocasional, en la observación directa en el aula. Sin embargo, ambos perfiles consideran que la colaboración es necesaria, siendo los/as tutores/as de centro los que más enfatizan esta necesidad.
- Aunque los/as tutores/as colaboran ocasionalmente en la supervisión del futuro docente en sus tareas y planificación de sus actividades, así como en la preparación de los materiales de apoyo para la enseñanza, lo consideran muy necesaria.
- Los/as tutores/as colaboran ocasionalmente en el seguimiento y análisis del progreso del estudiantado y en motivarlo para la innovación educativa. Sin embargo, ambos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

perfiles consideran que dicho seguimiento y motivación es muy necesaria, indicándolo en mayor medida los/as tutores/as de universidad.

Una vez expuestas las conclusiones de este apartado la forma aislada de llevar a cabo estas acciones por parte de los/as tutores/as, puede propiciar desconexiones sobre la propia finalidad del prácticum, además de crear diferencias e incoherencias hacia el estudiantado de prácticas. Los resultados de esta investigación constatan que, con carácter general, la colaboración entre las tutoras/os en actividades y procedimientos relevantes en el prácticum se realiza de forma ocasional. Sin embargo, el profesorado tutor/a considera que dicha colaboración es muy pertinente o relevante, manifestando que sería necesario una mayor colaboración entre ellos. La escasa colaboración entre ambos tutores/as se refleja en diferentes estudios donde se pone de manifiesto la poca conexión entre el profesorado de ambos contextos educativos (Bretones, 2013; Gairin et al., 2019; Hall et al., 2018; Melgarejo, 2014; Onrubia et al., 2020; Poveda et al., 2021; Pascual y Nuñez, 2012; Saiz, 2016) lo que subraya la importancia de trabajar en esta área para mejorar la calidad de la experiencia de prácticas de los/as estudiantes.

Por tanto, existe una discrepancia en lo que se refiere a la colaboración entre ambos tutores/as, entre lo que acontece actualmente en el desarrollo del prácticum, y lo que ellos mismos consideran que debería de ser, concordando esta cuestión con otros estudios (Martínez y Raposo, 2011). Esta desavenencia hace preguntarse o indagar sobre los motivos que causan esa limitación de colaboración, pudiendo ser debido, entre otros, a la diferencia de perfiles de los docentes, el grado de implicación, la formación sobre la tutorización, el tiempo dedicado y/o el reconocimiento (López, 2017; Porto y Bolarín, 2013; Megía, 2016, Molina, 2004). Los perfiles de las/os tutoras/es son diferentes y pertenecen a distintas instituciones, lo que puede llegar a generar puntos de vista divergentes sobre la propia concepción del prácticum, su organización y desarrollo. La implicación en la formación del estudiantado en prácticas tiene también una visión diferente entre los/as tutores/as. El profesorado de la universidad se debe a él profesionalmente como alumnado de la institución, mientras que el tutor/a de centro se debe prioritariamente a su propio alumnado del centro escolar asumiendo una colaboración voluntaria en la tutorización del estudiantado de prácticas de la universidad (Ruiz-Bernardo, et al., 2022). Otras cuestiones que pueden causar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la escasa colaboración entre los tutores/as puede radicar en la falta de tiempo, la distancia geográfica, el número elevado de tutorandos y el escaso o nulo reconocimiento de su labor por parte de las instituciones (Zabalza, 2011).

En definitiva, para mejorar la colaboración entre los/as tutores/as y optimizar el desarrollo del prácticum, es necesario fomentar una mayor implicación, formación y reconocimiento de esta tarea, así como establecer espacios de coordinación y comunicación que permitan un trabajo conjunto y una retroalimentación efectiva entre los diferentes agentes implicados.

2.2. Medios y formas de comunicación entre los/as tutores/as (universidad y centros)

A continuación, se exponen las conclusiones del trabajo de investigación sobre los medios y formas de comunicación entre ambos tutores/as:

- Las/os tutoras/es no tiene un calendario de trabajo conjunto.
- Los/as tutores/as establecen con poca frecuencia modelos de coordinación entre ellos. Esta circunstancia solo sucede durante la estancia en los centros, rara vez al finalizar y nunca antes del inicio de dicha estancia.
- Los/as tutores/as programan con poca frecuencia reuniones de trabajo conjunto por conveniencia mutua. Esta particularidad sucede con muy poca frecuencia antes y después de la estancia en los centros.
- El medio de comunicación habitual entre los/as tutores/as es el correo electrónico. La comunicación mediante las coordinaciones de prácticas, direcciones de centros o canales de comunicación oficiales de las respectivas instituciones se realiza forma ocasional. La comunicación de forma síncrona a través del teléfono es poco frecuente, siendo por perfiles docentes, más habitual en el caso de las/os tutoras/es de universidad.

La comunicación entre las/os tutoras/os está en estrecha relación con el grado de colaboración y trabajo conjunto entre ambos para el seguimiento y tutorización del estudiantado en prácticas. Una comunicación directa y fluida se convierte en un factor crítico en el desarrollo de las actividades colaborativas. Se puede constatar que, de forma general, no existen dinámicas organizativas para establecer procedimientos de comunicación para el trabajo conjunto. En el caso de haberlos de que exista algún momento de comunicación, únicamente se establecen durante la estancia en los centros y son comúnmente de forma

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

asíncrona a través del correo electrónico, evidenciando una falta de comunicación directa de forma síncrona. Este formato limitado de comunicación puede ser debido, además de los motivos expuestos en el anterior apartado, a la falta de herramientas comunicativas y de coordinación conjuntas entre ambos contextos educativos. Cada institución (universidad y centros educativos) dispone de sus propias herramientas tecnológicas de comunicación de forma aislada, careciendo de utilidad para una coordinación y tutorización conjunta entre ambos tutores/as en las materias de prácticum.

Para mejorar la colaboración entre los/as tutores/as y facilitar la comunicación directa y fluida, se hace necesario establecer dinámicas organizativas que permitan una coordinación más eficiente. Se sugiere la implementación de un calendario de trabajo conjunto, modelos de coordinación antes, durante y después de la estancia en los centros, y programar reuniones de trabajo conjunto por conveniencia mutua. Además, sería beneficioso explorar herramientas tecnológicas de comunicación que puedan ser compartidas entre ambas instituciones para facilitar la coordinación y tutorización conjunta. La falta de comunicación directa y fluida puede afectar negativamente el seguimiento y tutorización del estudiantado en prácticas, por lo que es importante abordar esta cuestión para garantizar una formación de calidad.

2.3. Procedimientos curriculares del programa, guía, la memoria de prácticas y la vinculación con la innovación educativa

A continuación, se exponen las conclusiones del trabajo de investigación sobre los procedimientos curriculares del programa y su vinculación con la innovación educativa:

Programación y elementos que se incluyen en la programación, guía del prácticum y modelo de memoria de prácticas:

- La universidad es la que define el marco organizativo y curricular de las prácticas. Los elementos que más se incluyen en el programa o guía de prácticas son aquellos de carácter informativo sobre la evaluación y las funciones de los agentes implicados. Por el contrario, los elementos que menos se incluyen son los relacionados con instrumentos de observación, materiales de apoyo, selección de recursos y creación de medios. Hay que destacar por su importancia, que los elementos sobre directrices

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

para la utilización de recursos en la práctica, la creación de material educativo y la selección de recursos y medios tecnológicos no están incluidos.

- En cuanto a la memoria de prácticas, aquellos elementos que más se contemplan son los relativos a aspectos formales de presentación y redacción, y las que menos las referidas a las herramientas de utilidad para la recogida de datos durante el periodo de prácticas y sus pautas o normas de uso. Hay que señalar que los/as tutores/as de universidad, respecto a los de los centros educativos, tienen mayor conocimiento de los elementos del programa, guía de prácticum y memoria de prácticas.

Proyectos de investigación o de innovación educativa que se desarrollan en el prácticum:

- Los/as tutores/as de universidad, manifiestan que es habitual que el/la estudiante en prácticas, en el desarrollo de sus prácticas, contemple poner en marcha algún tipo de proyecto de investigación o de innovación educativa con la supervisión conjunta de ambos tutores/as. Sin embrago, según las/os tutoras/es de centro esta iniciativa es poco frecuente y cuando se lleva a cabo se realiza mayoritariamente con la supervisión de ambos tutores/as. Además, la supervisión y seguimiento de los proyectos de innovación o investigación se realiza de forma coordinada entre ambos tutores/as, a través de la observación directa y se requiere de diseño, planificación y asesoramiento documental. En ocasiones, la memoria de prácticas y el informe final sirven como herramienta para su seguimiento.

Para la programación de las materias de prácticum resulta imprescindible realizar programaciones y guías detallando tanto aspectos organizativos, metodológicos y evaluativos del proceso de las prácticas. El diseño y planificación de las guías docentes es una tarea competencial básica del profesorado, la cual debe reflejar de manera clara y concisa, además de los propios elementos de la programación curricular (competencias, objetivos, contenidos y actividades), las funciones y acciones que deben acometer. Asimismo, se debe incluir en las programaciones directrices y actividades para promover propuestas y/o actividades de innovación educativa.

Como se observa en las conclusiones de este apartado, tanto en la planificación de las guías docentes y en el modelo de la memoria de prácticas no participan todos los agentes que intervienen en el prácticum. Los elementos que habitualmente están reflejados, tanto en las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

guías docentes como en el modelo de memoria de prácticas, son aquellos de carácter formal e informativo. Sin embargo, se alude a la falta de aspectos o directrices sobre el seguimiento del estudiantado y sobre la elaboración o empleo de recursos creativos y tecnológicos para la práctica docente. Asimismo, el modelo de la memoria de prácticas carece de directrices sobre las herramientas de utilidad para la recogida de datos y sus normas de uso. El/la tutor/a de universidad tiene un mayor conocimiento sobre la programación, guía y memoria con respecto a los/as tutores/as de centro. Esta cuestión puede ser debida a diferentes cuestiones como, la falta de coordinación entre ambos, la falta de información por parte de las coordinaciones de prácticum o a la falta de interés por parte del propio/a tutor/a de centro. Asimismo, también existe una falta de comunicación y coordinación respecto al desarrollo de proyectos de investigación o innovación educativa desarrollados por el estudiantado en las prácticas. De nuevo, las/os tutoras/es de centro desconocen el desarrollo de dichos proyectos, así como la supervisión de estos. Esta cuestión puede ser debida, además de las expuestas anteriormente, a que las actividades de innovación están ligadas a estudios de la materia de fin de grado y/o máster y, por tanto, dirigidas y tutorizadas por el profesorado universitario. Nuevamente, es importante establecer dinámicas organizativas para mejorar la coordinación y comunicación entre todos los agentes implicados y así favorecer un aprendizaje más completo y efectivo del estudiantado en prácticas.

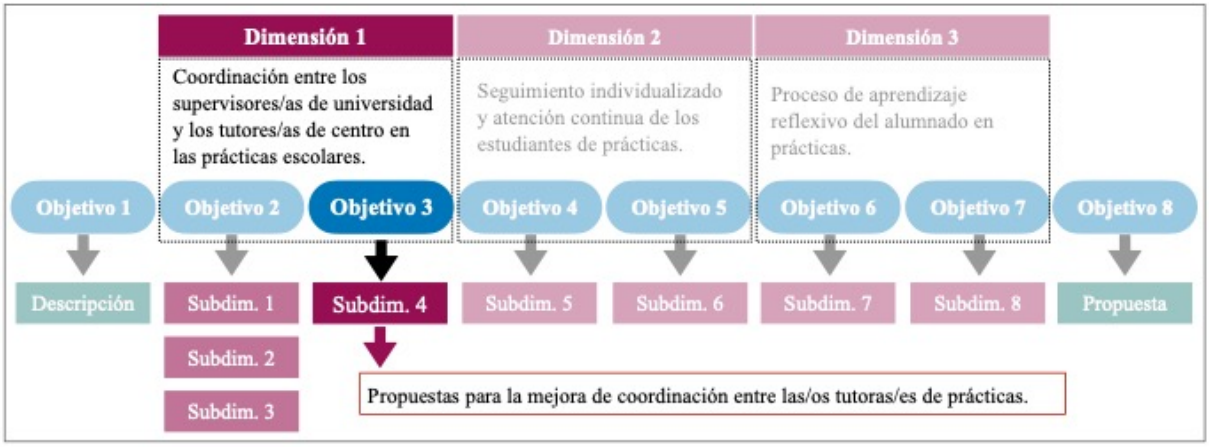
3. Propuestas de mejora para impulsar las dinámicas de colaboración

En relación con el tercer objetivo específico, centrado en “formular propuestas de mejora existentes para impulsar las dinámicas de colaboración entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centros educativos”, el trabajo de la investigación realizado permite concluir lo siguiente a partir de las propuestas que indican los/as propios/as tutores/as.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 68

Objetivo 3 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio



- Coordinación y planificación: Programar reuniones durante y después del periodo de prácticas, así como encuentros de los tutores/as (universidad y centro) en los centros educativos para realizar un seguimiento conjunto del alumnado de prácticas. Además, los/as tutores/as de centro ven necesario realizar jornadas de planificación y formación antes del periodo de estancia las prácticas.
- Comunicación directa: La comunicación entre las/os tutoras/es debería ser más directa (de forma síncrona) y con mayor fluidez. La comunicación debería ser menos "institucional" y directamente entre los agentes implicados. Como herramientas tecnológicas de comunicación se propone el uso de la videoconferencia y de coordinación aulas virtuales convencionales o específicas.
- Directrices sobre las tareas en el periodo de estancia: el tutor/a de centro demanda que se detalle con más precisión las tareas y actividades que el estudiantado debe realizar en el centro de prácticas.
- Reconocimiento: Ambos tutores/as demandan mayor reconocimiento por participar en la tutorización de prácticum.
- Selección de centros/tutor/a: Se considera necesario realizar un procedimiento (criterios, perfil…) para la selección de centros y tutores/as. Esta propuesta es demandada en mayor medida por las/os tutoras/es de universidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuando se pregunta directamente a las/os tutoras/es sobre sugerencias o propuestas de mejora para impulsar dinámicas de colaboración, de nuevo aflora la desconexión entre los agentes de ambas instituciones educativas. Los/as tutores/as consideran que el período de prácticas debe coordinarse y planificarse con todos los agentes estableciendo reuniones periódicas de trabajo conjunto para el seguimiento del estudiantado. La comunicación, que actualmente es realiza de forma asíncrona y poco directa, debería de mejorarse empleando otros medios más directos y fluidos. Además, los/as tutores/as de centro consideran que es necesario realizar jornadas de formación previa a la estancia en los centros. En esta misma línea, también demandan una clarificación más precisa y concisa sobre las tareas y actividades que el estudiantado tiene que desarrollar en los centros educativos. Estas cuestiones, pueden estar en relación con lo expuesto en el apartado anterior, en el cual se constataba un conocimiento leve de la programación y guía docente por parte de los/as tutores/as de centro. Sin embargo, algunos estudios reflejan que, aunque las/os tutoras/es muestran un interés evidente por participar en actividades formativas, una vez programadas se observa una escasa participación en las mismas (Porto y Bolarín, 2013; Megía, 2016).

Esta cuestión lleva a analizar otra problemática, y es, el escaso o nulo reconocimiento de la labor de tutorización del profesorado de ambas instituciones. Una tutorización coparticipativa de calidad entre los/as tutores/as lleva consigo una dedicación de tiempo elevado que no se corresponde con el que actualmente otorgan las instituciones. En el caso de los tutores/as de universidad, el reconocimiento de tiempo/horas de su carga docente en las materias de prácticum, es considerada igual que una materia de prácticas curricular de cualquiera rama/titulación, aunque en numerosas ocasiones, se haya argumentado la diferencia de dedicación de tiempo en las labores de supervisión que conllevan el prácticum en educación. En el caso de las/os tutoras/es de centro, la tutorización se realiza de forma voluntaria, sin tiempo/horas adicionales, con un reconocimiento a través de una certificación de la actividad, y en el caso del MPES, con una pequeña gratificación económica. Por tanto, la participación en jornadas de formación del profesorado tutor/a de los centros educativos es de forma voluntaria, lo que lleva a analizar la última sugerencia y aportación con relación a la selección de los agentes y centros que participan en el prácticum. Algunos estudios (Barriga, 2016; Bullough, 2005; Cid et al., 2011; Gil, 2017; Molina, 2004) proponen la necesidad de establecer

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

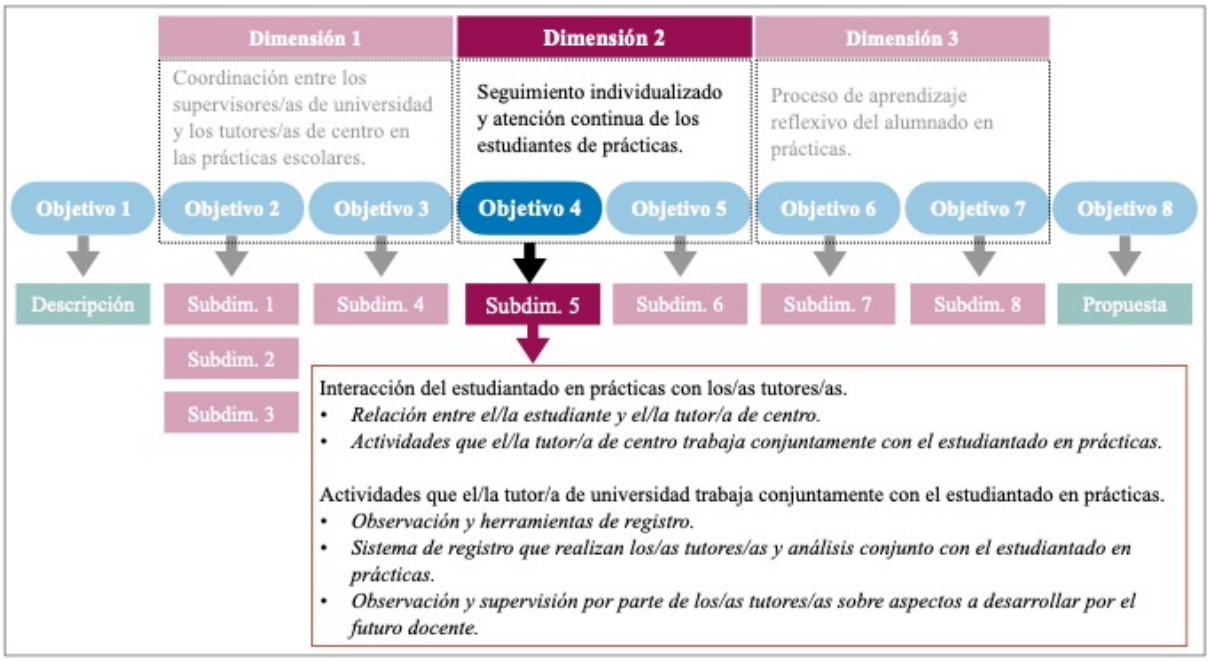
encuentros y reconocer en mayor medida la dedicación a aquel profesorado involucrado en la tutorización de prácticum. Esto lleva al propósito de establecer planes de formación para dicha labor, o, en otros términos, a la profesionalización de la figura del tutor/a de las prácticas, definiéndose y estableciéndose criterios específicos en la selección de centros receptores de estudiantes en prácticas. Proponemos al igual que otros estudios la consolidación de equipos estables de tutores/as de ambas instituciones fomentará una relación más horizontal entre ambos contextos (Méndez, 2012; Zabalza, 2011).

4. Procesos de seguimiento individualizado del estudiantado en prácticas

En relación con el cuarto objetivo específico, centrado en "analizar los procesos de seguimiento individualizado del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos", el trabajo de la investigación realizado permite concluir lo siguiente.

Figura 69

Objetivo 4 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio



4.1. Interacción del estudiantado en prácticas con los/as tutores/as

A continuación, se exponen las conclusiones del trabajo de investigación sobre la interacción del estudiantado en prácticas con los/as tutores/as:

Relación entre el/la estudiante y el/la tutor/a de centro:

- La acogida del estudiante de prácticas en los centros educativos cuenta con un protocolo (formal o informal) el cual incluye entre otras, la planificación de actividades que el/la estudiante deberá desarrollar en el centro. Las/os tutoras/es de centros acostumbrar a realizar reuniones de análisis y reflexiones con el estudiantado sobre su práctica docente. Sin embargo, esta acción es desconocida por los/as tutores/as de universidad.

Actividades que el/la tutor/a de centro trabaja conjuntamente con el estudiantado en prácticas:

Las/os tutoras/es de centros trabajan muy frecuentemente con el/la estudiante en prácticas durante la estancia en los centros:

- La planificación de la enseñanza en el aula. Antes de la estancia en los centros el trabajo es frecuente y al finalizarla es inexistente.
- La enseñanza directa. Antes de la estancia en los centros el trabajo es ocasional y al finalizarla es inexistente.

Las/os tutoras/es de centros trabajan frecuentemente con el/la estudiante en prácticas durante la estancia en los centros:

- La organización del aula y la selección de materiales/recursos para la práctica docente. Antes de la estancia en los centros el trabajo es ocasional y al finalizarla es inexistente.
- La producción de materiales y recursos de aprendizaje. Antes de la estancia en los centros el trabajo es poco frecuente y al finalizarla es inexistente.
- La retroalimentación al alumnado. Antes y después de la estancia en los centros el trabajo es poco frecuente.
- El apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales. Antes de la estancia en los centros el trabajo es poco frecuente y al finalizarla es inexistente.

Las/os tutoras/es de centros trabajan ocasionalmente con el/la estudiante en prácticas durante la estancia en los centros:

- El diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación. Antes de la estancia en los centros el trabajo es poco frecuente y al finalizarla es inexistente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- La evaluación del alumnado. Antes y después de la estancia en los centros el trabajo es poco frecuente.
- La comunicación con otro profesorado. Antes de la estancia en los centros el trabajo continúa siendo ocasional y al finalizarla es inexistente.
- La coordinación de su propio plan de formación. Asimismo, antes y después de la estancia en los centros, continúa realizándose ocasionalmente.

Las/os tutoras/es de centros trabajan con poca frecuencia con el/la estudiante en prácticas durante la estancia en los centros:

- Las reuniones con otro profesorado asignaturas y/o departamentos. Antes de la estancia en los centros el trabajo continúa siendo poco frecuente y al finalizarla es inexistente.
- La elaboración de informes de progreso del alumnado. Antes de la estancia en los centros el trabajo es inexistente y después continúa siendo poco frecuente.

Las/os tutoras/es de centros no trabajan con el/la estudiante en prácticas en ninguna fase del prácticum:

- La retroalimentación a las familias.

Actividades que el/la tutor/a de universidad trabaja conjuntamente con el estudiantado en prácticas:

Las/os tutoras/es de universidad trabajan frecuentemente con el/la estudiante en prácticas durante la estancia en los centros:

- La planificación de la enseñanza en el aula. Antes de la estancia en los centros el trabajo continúa siendo frecuente y después es inexistente.

Las/os tutoras/es de universidad trabajan ocasionalmente con el/la estudiante en prácticas durante la estancia en los centros:

- La planificación de la selección de materiales/recursos para la práctica. Antes de la estancia en los centros el trabajo continúa siendo ocasional y después es inexistente.
- La producción de materiales y recursos de aprendizaje. Antes y después de la estancia en los centros el trabajo es inexistente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- El diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación, así como la retroalimentación al alumnado. Antes y después de la estancia en los centros el trabajo es poco frecuente.
- La coordinación de su propio plan de formación. Antes de la estancia en los centros el trabajo continúa siendo ocasional y después de la estancia en los centros es poco frecuente.
- La elaboración de informes de progreso del alumnado. Antes de la estancia en los centros el trabajo es poco frecuente y después continúa siendo de forma ocasional.

Las/os tutoras/es de universidad trabajan poco frecuente con el/la estudiante en prácticas durante la estancia en los centros:

- La planificación de la organización del aula. Antes y después de la estancia en los centros el trabajo es inexistente.
- La comunicación y reuniones con otro profesorado, coordinaciones de asignaturas o departamentos y/o direcciones. Antes y después de la estancia en los centros el trabajo continúa siendo poco frecuente.
- El apoyo al alumnado con necesidades educativas. Antes y después de la estancia en los centros el trabajo es inexistente.

Las/os tutoras/es de universidad no trabajan con el/la estudiante en prácticas durante la estancia en los centros:

- La evaluación del alumnado. Sin embrago señalar que antes y durante la estancia en los centros este procedimiento se trabaja poco frecuente.

Como se puede observar en las conclusiones de este apartado, la implicación de los tutores/as (universidad y centro) con el estudiantado en prácticas se centra durante la estancia en los centros. En el caso de los tutores/as de centro hay que destacar que el trabajo conjunto con el estudiante gira entorno a los procedimientos de enseñanza, gestión y planificación de aula, así como la selección y producción de recursos sobre su propia práctica. Sin embargo, otros aspectos son tratados escasamente como, por ejemplo, los relacionados con la comunicación con otras personas de la comunidad educativa y la elaboración de informes sobre su propia formación. En el caso de los tutores/as de universidad hay que destacar que el trabajo conjunto con el estudiante se centra en la planificación de la enseñanza, selección y

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

producción de recursos y en la elaboración de informes sobre su progreso. También hay que destacar que aspectos como, la relación y comunicación con otros miembros de la comunidad educativa o el apoyo a alumnado con necesidades educativas son tratados escasamente. Por último, hay que subrayar que, ningún tutor/a (universidad y centro) trabajan conjuntamente con el estudiantado la retroalimentación con las familias.

4.2. Observación y herramientas de registro

A continuación, se exponen las conclusiones del trabajo de investigación sobre la observación y herramientas de registro que realizan los/as tutores/as.

Sistema de registro que realizan los/as tutores/as y análisis conjunto con el estudiantado en prácticas:

- En el prácticum no existe ningún sistema para registrar las observaciones de los/as estudiantes en prácticas. Los/as tutores/as, suelen emplear, de mayor a menor frecuencia, notas (diarios, agendas, cuadernos), la propia observación directa de aula, el informe final de evaluación proporcionado por la universidad, la comunicación directa con el propio estudiante y rúbricas o listas de control. para el registro del seguimiento del estudiantado. Hay que indicar que es poco frecuente que ambos tutores/as analicen con el/la estudiante la actividad de sus prácticas.

Observación y supervisión por parte de los/as tutores/as sobre aspectos a desarrollar por el futuro docente:

- El cumplimiento de normas y reglas por parte del estudiantado en prácticas es observado y supervisado muy frecuentemente por parte de ambos/as tutores/as.
- La planificación de clases/situaciones de enseñanza del estudiantado en prácticas es observada y supervisada frecuentemente por las tutoras/es de universidad y muy frecuentemente por parte de las/os tutoras/es de centros, siendo en este caso aún en mayor medida, por parte de profesorado de enseñanzas medias.
- La selección o producción de materiales didácticos y el uso de recursos y tecnologías por parte del estudiantado en prácticas son observados y supervisados muy frecuentemente por los/as tutores/as de centros, pero de forma ocasional por parte de los/as tutores/as de universidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- La evaluación del aprendizaje del alumnado y el diseño de metodologías de enseñanza del estudiantado en prácticas son observados y supervisados ocasionalmente por ambos tutores/as, aunque en el caso de las/os tutoras/es de centros, son observados y supervisados frecuentemente por parte del profesorado de enseñanzas medias.
- La realización de registros de campo y notas por parte del estudiantado en prácticas es observado y supervisado ocasionalmente por parte de ambos/as tutores/as.
- Las habilidades de comunicación del estudiantado en prácticas son observadas y supervisadas con poca frecuencia por las tutoras/es de universidad. Sin embargo, son observadas y supervisadas frecuentemente por parte de las/os tutoras/es de centros, siendo en este caso aún en mayor medida, por parte del profesorado de enseñanzas medias.
- Las habilidades de gestión de la interacción en el aula del estudiantado en prácticas son observadas y supervisadas muy frecuentemente por las/os tutoras/es de centros, pero de forma ocasional por parte de las/os tutoras/es de universidad.
- La gestión de la motivación del alumnado por parte del estudiantado en prácticas es observada y supervisada frecuentemente por las/os tutoras/es de centros, pero con poca frecuencia por parte de las/os tutoras/es de universidad.
- La gestión de las dinámicas de grupo por parte del estudiantado en prácticas es observada y supervisada frecuentemente por los/as tutores/as de centros, pero de forma ocasional en el caso de los/as tutores/as de universidad.
- Las competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo…) del estudiantado en prácticas son observadas y supervisadas ocasionalmente por las/os tutoras/es de centros y poco frecuentes por parte de las/os tutoras/es de universidad.
- La reflexión sobre la práctica por parte del estudiantado en prácticas es observada y supervisada muy frecuentemente por los/as tutores/as de universidad y de forma frecuente por parte de los/as tutores/as de centro.
- La redacción de informes por parte del estudiantado en prácticas es observada y supervisada frecuentemente por las tutoras/es de universidad. Sin embargo, son observadas y supervisadas con poca frecuencia por parte de las/os tutoras/es de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

centros, siendo en este caso casi inexistente por parte de los maestros/as de enseñanzas iniciales.

- La interacción con el alumnado por parte del estudiantado en prácticas es observada y supervisada muy frecuentemente por los/as tutores/as de centro y de forma frecuente por parte de los/as tutores/as de universidad.
- La relación con otros profesores/as y/o alumnado de prácticum por parte del estudiantado en prácticas es observada y supervisada ocasionalmente por parte de ambos/as tutores/as.

Una vez expuestas las conclusiones de este apartado, se puede decir que las/os tutoras/es no disponen de modelos y herramientas para registrar las observaciones del estudiantado en prácticas, siendo ellas/os mismas/as quienes buscan sus propios medios para realizarlo. También hay que destacar el escaso análisis conjunto que los/as tutores/as realizan con el estudiando sobre su práctica docente. Los/as tutores/as de universidad centran básicamente la supervisión del estudiantado en actividades y procesos vinculados sobre la reflexión, la redacción de informes y la planificación de la enseñanza. Por el contrario, los/as tutores/as de centro gira su observación sobre las actividades y habilidades docentes que el estudiante realiza en su propia práctica.

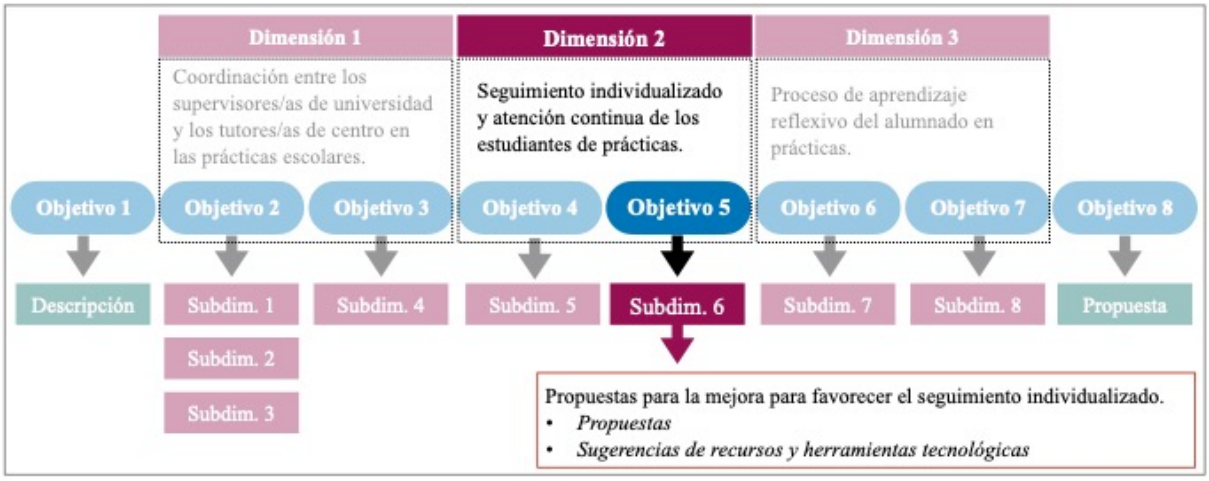
5. Propuestas de mejora para favorecer el seguimiento individualizado

En relación con el quinto objetivo específico, “detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para favorecer el seguimiento individualizado y supervisión continua del estudiantado de prácticas”, el trabajo de la investigación realizado permite concluir lo siguiente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 70

Objetivo 5 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio



Propuestas para la mejora del seguimiento individualizado del estudiantado de prácticas:

- Comunicación: los/as tutores/as proponen que la comunicación entre los agentes implicados debe ser más fluida y directa.
- Colaboración: las/os tutoras/es sugieren un mayor grado de colaboración entre ambos.
- Protocolos y herramientas: los/as tutores/as demandan criterios y herramientas concisas que ayuden a clarificar las tareas y actividades que el estudiantado debe desarrollar en el prácticum.
- Instrumentos de seguimiento: las/os tutoras/es sugieren que se diseñen y elaboren instrumentos y mecanismos para el seguimiento específico del estudiantado en prácticas.
- Duración de la estancia en los centros: los/as tutores/as proponen que se amplíe la duración de tiempo de estancia en los centros.
- Reconocimiento: Ambos tutores/as demandan mayor reconocimiento por participar en la tutorización de prácticum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sugerencias de recursos y herramientas tecnológicas que pueden ser útiles para mejorar el seguimiento individualizado del estudiantado y su supervisión continua:

- Instrumentos de registros: los/as tutores/as demandan herramientas de comunicación on-line para el registro de las observaciones directas del alumnado de prácticas, así como, una herramienta digital para la realización del informe final de prácticas.
- Espacios virtuales: las/os tutoras/es sugieren el uso de entornos virtuales como medio de comunicación (síncrono y asíncrono) y como medio de repositorio de documentación (drive).
- Herramientas de comunicación: los/as tutores/as proponen el uso de la videoconferencia como medio de comunicación síncrona y el correo electrónico como medio asíncrono entre ambos tutores/as.
- Herramientas de colaboración: Algunas/os tutoras/es proponen el uso de espacios virtuales específicos para la colaboración en el seguimiento del estudiantado en prácticas.

Cuando se pregunta directamente a las/os tutoras/es sobre sugerencias o propuestas de mejora sobre la supervisión y seguimiento individualizado del estudiantado en prácticas, de nuevo aparece la falta de colaboración y comunicación entre ambos tutores/as. En este sentido, manifiestan que el uso de herramientas tecnológicas de colaboración, observación y comunicación tanto de forma síncrona como asíncrona puede disminuir la brecha de conexión entre ambos. Pero como se ha comentado anteriormente, aunque las instituciones disponen de sus propias plataformas virtuales, éstas no están concebidas como espacios flexibles de colaboración y aprendizaje adecuados a las prácticas de enseñanza, tanto en lo relativo a su funcionalidad y herramientas, como a la dificultad de extensión de éstas a usuarios externos como son los/as tutores/as de la otra institución. Además, no se trata de adaptar los recursos y plataformas existentes a los requisitos del prácticum, sino al contrario, adaptar las herramientas tecnológicas a las necesidades del prácticum (Leránoz-Iglesias, et al., 2023). Para resolver esta cuestión, es necesario disponer de un sistema tecnológico específico para las prácticas que se adapte a las características y requisitos del Prácticum, con directrices que regulen su uso atendiendo también a las políticas de protección de datos (González et al., 2021; Torres y Gallego, 2021). De igual forma que en apartados anteriores, las/os tutoras/es

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

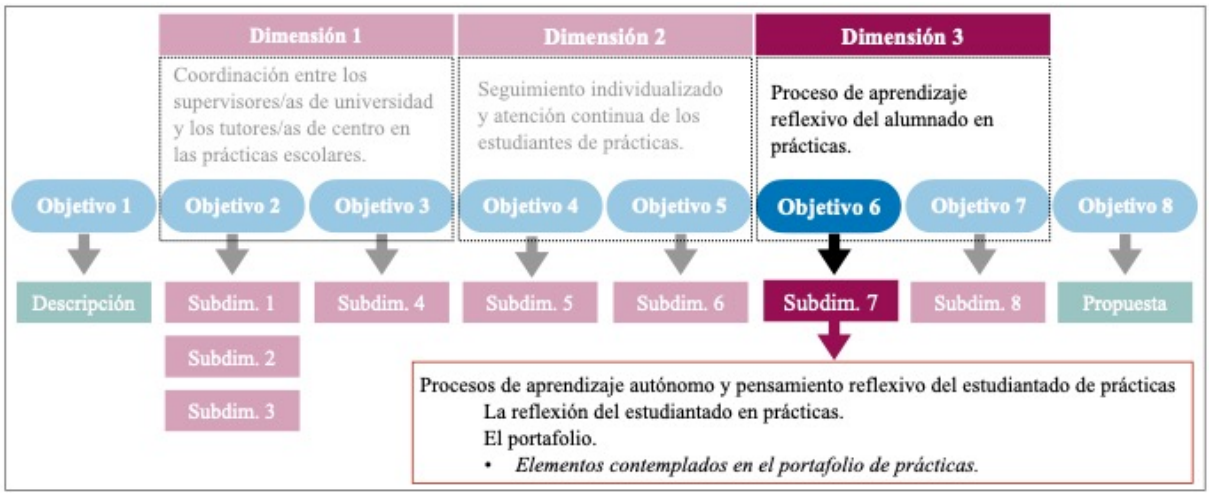
sugieren que, una ampliación del periodo de estancia en los centros y un mayor reconocimiento de su labor, mejorarían los procesos de observación, supervisión y seguimiento individualizado del estudiantado en prácticas.

6. Procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del estudiantado de prácticas

En relación con el sexto objetivo específico, "analizar los procesos de aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado de prácticas que tienen lugar en el desarrollo de las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de las/os supervisoras/es universitarios/as y de las/os tutoras/es de centros educativos", el trabajo de la investigación realizado permite concluir lo siguiente.

Figura 71

Objetivo 6 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio



6.1. La reflexión del estudiantado en prácticas

- Ambas/os tutoras/es proporcionan directrices para estimular la reflexión sobre el proceso educativo del estudiantado durante sus prácticas.
- La reflexión del estudiantado en prácticas se centra en los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas y en el proyecto educativo de centro, así como en metodologías y aportaciones de otros participantes, como, por ejemplo, tutores/as y compañeros/as.
- Las/os tutoras/es (universidad y centro) manifiestan que no existe un modelo para registrar las reflexiones de los/as estudiantes en prácticas, siendo las/os tutoras/es de centro que lo indican en mayor medida respecto a las/os tutoras/es de universidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Ambas tutoras/es manifiestan que no emplean ninguna herramienta tecnológica que promueva la reflexión del estudiantado en prácticas.

6.2. El portafolio

- El/la estudiante de prácticas emplea ocasionalmente la herramienta del portafolio en sus prácticas teniendo un impacto formal en la evaluación del prácticum. El portafolio no es flexible ni se adapta a las necesidades y características del centro, siendo su estructura, la misma para todo el estudiantado, que es negociada, entre el/la tutor/a de universidad y el estudiante. Hay que señalar, que apenas se emplea alguna herramienta de portafolio electrónico.

Elementos contemplados en el portafolio de prácticas:

- Las reflexiones del estudiante en prácticas es un elemento que se contempla en el portafolio de prácticas.
- El calendario de actividades de las prácticas, las programaciones didácticas, los materiales/recursos utilizados en la práctica de aula y la contextualización de la práctica de enseñanza son elementos que se contempla de forma frecuente en el portafolio de prácticas. En el caso de la contextualización de la práctica de enseñanza, los/as tutores/as de centro de enseñanzas medias lo afirman en mayor medida que los de enseñanzas iniciales.
- Los materiales/recursos desarrollados o adaptados por el estudiante en prácticas son elementos que se contemplan de forma ocasional en el portafolio de prácticas.
- Los materiales/recursos desarrollados o adaptados por el estudiante en prácticas son elementos que se contempla de forma ocasional en el portafolio de prácticas.
- El programa/proyecto de actividades de las prácticas es un elemento que se contempla en el portafolio de prácticas, según las/os tutoras/es de universidad de forma frecuente, pero de forma ocasional según las/os tutoras/es de centro.
- Los comentarios/ feedback del tutor/a del centro son elementos que se contemplan de forma ocasional en el portafolio de prácticas.
- Los comentarios/ feedback del tutor/a de universidad, así como los comentarios de otros/as estudiantes de prácticas apenas se contemplan en el portafolio de prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como se ha mencionado en el primer capítulo, la formación del futuro docente en el prácticum debe llevar consigo un autoaprendizaje que se fortalece a través de la práctica reflexiva (Andrés-Rubio, 2001; Cano García, 2008; Gallego y Cebrián, 2018; Sanjurjo, 2009; Zabalza, 2014). El análisis de la experiencia, a través de los datos y evidencias vividas del estudiantado, deben ser valoradas para la comprensión de sus propias acciones, lo que supondrá, la confección de su propia identidad profesional. Algunos estudios señalan, que la implementación de la práctica reflexiva durante las prácticas aumenta cualitativamente el potencial formativo del prácticum del estudiantado (Domingo, 2008; Llopies, 2017; Zabalza, 2014). En este estudio se constata que, aunque el profesorado tutor/a promueve la reflexión al estudiantado no dispone de modelos ni herramientas tecnológicas para ello, siendo una necesidad de mejora en el proceso formativo del estudiantado en prácticas.

En cuanto al portafolio hay que señalar que es una herramienta que ayuda a mejorar la práctica reflexiva del/la estudiante, en el cual el/a tutor/a debe actuar con un rol de guía en el proceso de su propio autoaprendizaje (Caplloch-Bujonsa, 2003; Cebrián de la Serna y Raposo Rivas, 2011; Salazar y Arévalo, 2019). Asimismo, el portafolio ayuda al estudiante en su orientación y organización, lo que facilita su propia evaluación a partir de la selección diaria de sus evidencias (Arbesú y Gutiérrez, 2014; Cabero et al., 2012). En este estudio se constata que menos de la mitad de profesorado manifiesta que el estudiantado en prácticas emplea la herramienta del portafolio en sus prácticas. Este escaso resultado, se alinea con estudios sobre el empleo del portafolio como herramienta cooperativa para la reflexión y la práctica docente (Cebrián-de-la-Serna et al., 2015).

Esa cuestión, además de otros factores expuestos anteriormente, puede ser debida a que en las programaciones de las materias de prácticum no se establece de forma explícita el uso de la herramienta del portafolio. Por tanto, se entiende, que aquellos/as docentes que promueven su empleo en el estudiantado lo realizan sin ningún tipo de modelo y estructura compartida con otro profesorado tutor/a. Los elementos que habitualmente se incluyen son los relacionados con las programaciones didácticas, materiales elaborados, su contextualización y las reflexiones del estudiantado. Sin embargo, otros aspectos relevantes como, la retroalimentación con ambos tutores/as y la de otras/os compañeras/os estudiantes, se contemplan muy escasamente. La participación, supervisión y orientación de ambos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

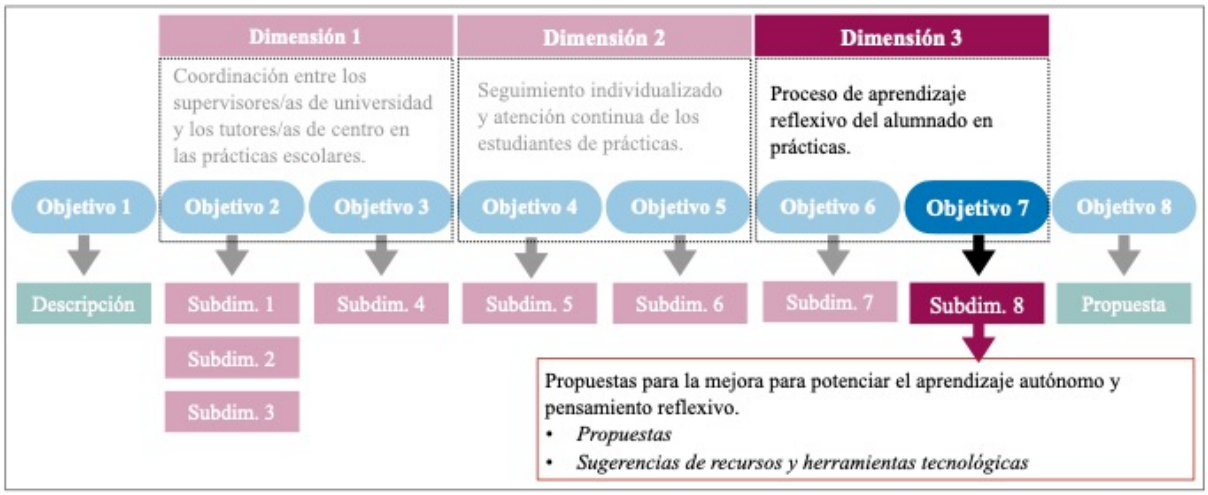
tutores/as, en el desarrollo del portafolio del estudiantado, es clave para la elaboración de un documento final ordenado y significativo. La tarea de ambos tutores/as es fomentar el debate a través de la exploración de la situación objeto de reflexión, su organización y participación. Las inquietudes y/o errores del estudiantado son fortalecidas con la ayuda del feedback de sus tutores/as y puesta en común entre las/os propias/os compañeras/as de prácticas (Jiménez, 2013; López, 2017; Martín, 2017, Reguant, 2012). Por tanto, siendo este aspecto relevante para la práctica reflexiva del estudiantado, en este estudio queda corroborado que apenas se lleva a cabo.

7. Propuestas de mejora para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo

En relación con el séptimo objetivo específico, "detectar las dificultades y necesidades de mejora existentes para potenciar el aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo durante las practicas escolares del futuro profesorado", el trabajo de la investigación realizado permite concluir lo siguiente.

Figura 72

Objetivo 7 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio



Propuestas para la mejora del proceso de autoaprendizaje reflexivo del estudiantado de prácticas:

- Guía sobre la práctica: los/as tutores/as sugieren la elaboración de guías o protocolos de orientación promoviendo la reflexión sobre la práctica para los agentes que intervienen en el prácticum.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Coordinación: las/os tutoras/es sugieren un mayor grado de coordinación entre ambos y con el/la estudiante en prácticas. Además, demandan una formación de orientación previa a la estancia en los centros.
- Portafolio: los/as tutores/as sugieren la elaboración y supervisión de un portafolio en formato electrónico, con su puesta en común a través de grupos de discusión y/o debates y con la participación de ambos tutores/as y del resto de los/as estudiantes de prácticas de ese centro.
- Registros: las/os tutoras/es sugieren el empleo de herramientas de registro diario reflexivo que permita una evaluación continua como complemento al informe final de prácticas.
- Duración de la estancia en los centros: los/as tutores/as proponen que se amplíe la duración de tiempo de estancia en los centros.

Sugerencias de recursos y herramientas tecnológicas que pueden ser útiles para mejorar el proceso de autoaprendizaje reflexivo del estudiantado de prácticas:

- Herramientas electrónicas: los/as tutores/as sugieren el uso de herramientas electrónicas (portafolio, diarios…) que permitan registros diarios reflexivos del estudiantado de prácticas.
- Plataformas virtuales: las/os tutoras/es proponen el empleo plataformas virtuales existentes o específicas y otras herramientas tecnológicas como medio de seguimiento y supervisión del proceso de autoaprendizaje reflexivo del estudiantado en prácticas.
- Comunicación: los/as tutores/as sugieren el uso de herramientas electrónicas de comunicación ya existentes de forma síncrona (videoconferencias) y asíncrona (correo electrónico).
- Fuentes: Algunas/os tutoras/es sugieren el manejo de fuentes documentales para fomentar la reflexión del estudiantado durante sus prácticas.

Al preguntar directamente a los tutores/as sobre cómo potenciar el aprendizaje autónomo y el pensamiento reflexivo durante las prácticas escolares del futuro profesorado, se revela una vez más la falta de colaboración y comunicación entre ellos. El profesorado tutor/a sugiere directrices de orientación para promover la reflexión el estudiantado. Una vez más, el profesorado tutor/a, demanda una mejora de las guías docentes donde, además de clarificar

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

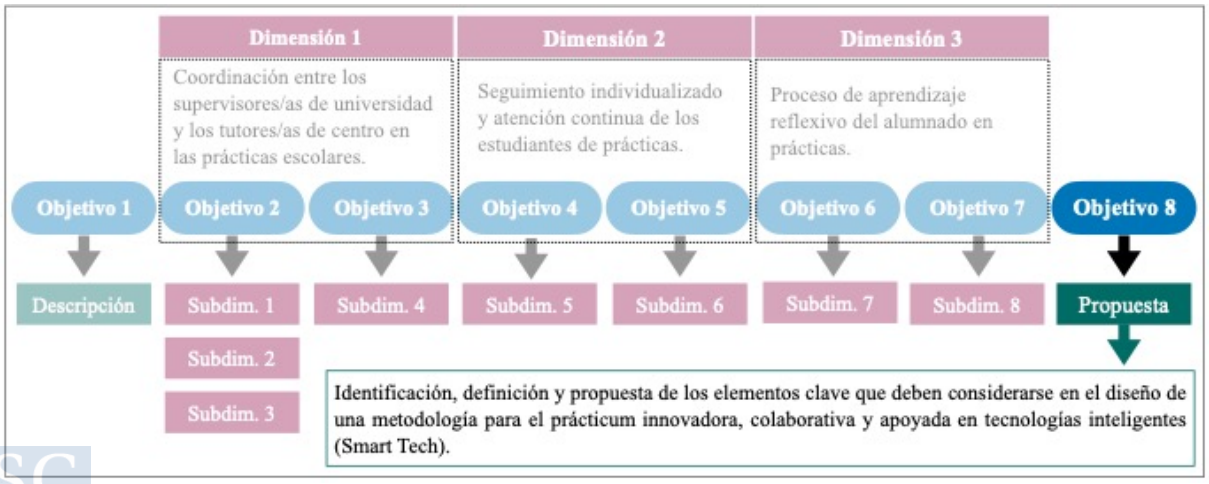
tareas y actividades del estudiantado, sugiere la inclusión de herramientas comunes para el seguimiento (registros diarios) y reflexión de su práctica docente, así como documentación bibliográfica para fomentar dicha reflexión al estudiantado. Asimismo, de nuevo se sugiere, el uso de herramientas tecnológicas, como plataformas o aulas virtuales, como lugar de encuentro y colaboración entre los agentes implicados. También es relevante, que el profesorado se pronuncie a favor de la elaboración de un portafolio o e-portafolio como herramienta reflexiva del prácticum. Por último, el profesorado tutor/a señala la importancia de la incrementación del periodo de estancia en los centros de prácticas. Diferentes estudios y experiencias indican que, el uso de TIC, como herramienta del proceso reflexivo en el prácticum, favorece la gestión del tiempo y mejora notable del pensamiento crítico del estudiantado, siempre y cuando lleve consigo, refuerzos y orientaciones desde el profesorado tutor/a y aportaciones conjuntas de otros/as estudiantes del prácticum (Fernández, 2012; Llopies, 2017; Raposo-Rivas et al., 2020).

8. Identificación, definición y propuesta de los elementos clave que deben considerarse en el diseño de una metodología para el prácticum innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech)

En relación con el octavo objetivo específico el trabajo de la investigación realizado permite concluir lo siguiente.

Figura 73

Objetivo 8 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como se ha expuesto y argumentado desde el inicio de este trabajo, el prácticum es un elemento clave en la formación inicial, el cual funciona como articulador del conocimiento teórico al práctico del currículo formativo básico y didáctico disciplinar, el aprendizaje, así como el desarrollo personal del futuro docente. Sin embargo, esta importancia se diluye cuando se corrobora que las materias de prácticum son tratadas de igual forma que cualquiera otra materia del currículo formativo. Este tratamiento tiene que ser diferente desde el momento en que, la formación del estudiantado es dirigida, orientada y compartida por profesionales de diferentes contextos educativos. En esta investigación, y en consonancia con otros estudios académicos (Bretones, 2013; Gairin et al., 2019; Hall et al., 2018; Melgarejo, 2014; Onrubia et al., 2020; Poveda et al., 2021; Pascual y Nuñez, 2012; Saiz, 2016), se ha constatado una escasa coordinación, colaboración y comunicación entre ambos contextos educativos. Estos hallazgos, se pudieron corroborar en un *Focus Group,* programado a través del proyecto de investigación EKT, celebrado el día 24 de febrero de 2023, en el cual participaron un grupo de quince tutores/as de prácticum de diferentes niveles educativos (enseñanzas iniciales, enseñanzas medias y universidad).

Retomando los problemas derivados de esa carencia de conexión se encuentran entre otros, la organización, las dinámicas de comunicación, el reconocimiento, la formación, la implicación o la falta de tiempo. Pero la buena voluntad y el empeño de las coordinaciones en las facultades y en los centros educativos, además del profesorado tutor/a (universidad y centros) no es suficiente para garantizar un prácticum de calidad si no hay una implicación directa por parte de las instituciones educativas. Para solventar estas dificultades detectadas, y en línea de lo que diversos estudios llevan pronunciándose durante años (Barriga, 2016; Gallego-Arrufat y Cebrián-de-la-Serna, 2018; González y Fuentes, 2011; Hall et al., 2018; Melgarejo, 2014; Méndez, 2012; Molina, 2004), es necesario repensar el prácticum a través de un plan formativo donde se profesionalice los agentes que intervienen en el mismo.

En la investigación destacamos que los cambios tienen que darse en varios elementos:

1. Es imprescindible la intervención y el apoyo de la administración educativa en la elaboración de un proyecto formativo de forma horizontal, en el cual, no solamente se implique a los centros educativos y tutores/as de centros en la fase de desarrollo de las prácticas sino en todo el proceso, desde el diseño en el plan formativo de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

formación en prácticas hasta la definición de las características e instrumentos para su desarrollo y evaluación.

2. Es preciso definir las características de referencia a tener en cuenta en la selección de ambos tutores/as (universidad y centros) y de los centros de prácticas para garantizar con ello unos niveles de motivación, implicación y perfiles profesionales idóneos para desempeñar esta tarea. ~~Con todo ello, y con~~

3. Es necesario incorporar el apoyo de tecnologías educativas adecuadas que faciliten la proximidad, comunicación e interacción en el proceso, sin duda, la formación de los futuros docentes pudiera dar un salto cualitativo.

Por tanto, y en relación con el octavo objetivo específico, se exponen las líneas principales para el diseño de una metodología para el prácticum innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes. A continuación, se exponen las siguientes propuestas agrupadas en dos dimensiones orientadas a la mejora en el desarrollo del prácticum:

1 - Diseño y desarrollo de herramientas para la organización, gestión y coordinación de los/as tutores/as a lo largo de todo el proceso de las fases del prácticum:

- Habilitar puentes necesarios que permitan acercar el contexto escolar y universitario.
- Diseñar un entorno virtual específico y flexible de referencia colaborativa para todos los agentes que intervienen en el prácticum dotado con herramientas y funcionalidades con estrategias formativas para el aprendizaje.
- Diseñar diferentes canales y sistemas de comunicación que permitan trabajar a distancia de forma flexible entre ambos tutores/as como, por ejemplo, espacios y herramientas para creación, editar conjuntamente, compartir recursos y materiales en diferentes formatos (Guías, fuentes documentales, materiales didácticos, instrumentos de evaluación).
- Generar cultura de colaboración real entre ambos tutores/as secuenciados a lo largo del proceso yendo más allá de la suma de esfuerzos individuales desconectados.
- Estimular la colaboración entre ambas/os tutoras/es a lo largo del proceso a través de actividades colaborativas entre tutores/as y estudiantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2 - Seguimiento y feedback colaborativo y personalizado al estudiante durante todo el proceso:

- Diseñar medios colaborativos con la finalidad de mejorar la fase preparatoria de la estancia en los centros, toma de contacto, normas, responsabilidades y rol de cada agente, características del contexto escolar, planificación de trabajo individual y conjunto y criterios y estrategias de evaluación.
- Diseñar herramientas colaborativas y de comunicación entre ambos tutores/as para el seguimiento del estudiantado en prácticas, como, por ejemplo, registros compartidos y sistema de comunicación síncrona y asíncrona a través de medios fijos y móviles entre tutores/as, y entre tutores y estudiante.
- Diseñar un e-portfolio como herramienta para la reflexión de la práctica docente del estudiantado a través de un modelo guiado, orientado y supervisado en el cual, además de servir como repositorio de las evidencias del propio estudiantado, disponga de herramientas y funcionalidades que permitan aportaciones de otros participantes y el feedback de sus tutores/as.
- Definir las acciones y diseñar los cuadros de mando de las analíticas de aprendizaje que permitan, a través las interacciones registradas, crear estructuras para el seguimiento y autoaprendizaje del estudiantado en prácticas.

La presente investigación partía con la finalidad de aportar la base sobre la situación actual del prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Santiago de Compostela y cuyo análisis constituye uno de los pilares en los que se apoya el diseño de la versión inicial del sistema tecnológico inteligente para el prácticum del proyecto EKT que permite conectar ambos contextos educativos y ambos perfiles docentes y que está siendo objeto de pilotaje en cinco universidades europeas y países que forman parte del consorcio de España, Irlanda, Portugal, Inglaterra y Austria (Fernández-Morante, et al., 2022; Leránoz-Iglesias, et al., 2013). Llegados a este punto es preciso retomar la finalidad del proyecto EKT cuyo objetivo es mejorar la educación superior europea y, en particular, el desarrollo y la experimentación de metodologías educativas colaborativas y de un sistema tecnológico inteligente que tenga como objetivo impactar la mejora de la formación docente y que esté estrechamente ligado a los contextos educativos profesionales. El proyecto debe conducir al

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

diseño de un sistema de e-learning para el Prácticum flexible, inteligente, versátil e interoperable que permita mejorar la dinámica de colaboración, regular el autoaprendizaje, realizar una evaluación formativa y canalizar la retroalimentación a los futuros docentes en prácticas de manera continua.

9. Limitaciones del estudio y prospectiva

En la realización de este estudio como limitación destacamos dos:

- La dilatación de algunas fases de la investigación causada por la pandemia de la COVID-19.
- Complementar este estudio con otros de corte cualitativo que permitan profundizar en los hallazgos encontrados en el mismo.

Como líneas de investigación futuras, en base a los resultados obtenidos en este estudio y en el proyecto EKT, se considera la posibilidad de avanzar en:

- Con las conclusiones de este trabajo, realizar un estudio con el estudiantado en prácticas para conocer su percepción del desarrollo de sus prácticas escolares y así enriquecer la propuesta de mejora con la "voz del otro protagonista" de prácticum.
- Una vez desarrollado el sistema EKT que incluye una metodología de formación y un entrono tecnológico de apoyo a las prácticas integrar todas las propuestas de mejora de esta investigación que ayude a su experimentación y en la explotación de sus analíticas de aprendizaje para mejorar la evaluación formativa durante las prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERENCIAS

Achilovich, Q. O. (2021). Efficiency of Using Smart Technologies in Teaching Technical Sciences in Higher Educational Institutions. *Middle european scientific bulletin*, *17*, 133-137.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco para el Título de Grado de Magisterio*. Madrid: ANECA.

Aguilera Jiménez, A., Mendoza Morteo, M., Racionero Plaza, S. y Soler Gallart, M. (2010). El papel de la universidad en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67* (24), 45-56.

Akkerman, S.F. y Meijer, P.C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319.

Andrés-Rubio, M. N. (2001). *El prácticum en las Escuelas de Magisterio. El carácter formativo del período de prácticas reflejado en la reflexión personal que los alumnos/as realizan en sus memorias de prácticas*. [Tesis doctoral], Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Tomo I.* http://www.aneca.es/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Arbesú García, M. I. y Gutiérrez Martínez, E. (2014). El portafolios formativo: Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles educativos*, *36*(143), 105-123.

Arribi Vilela, J. (2015). *Estudio de la Formación Profesional Modular a distancia en Galicia* [Tesis doctoral]. http://hdl.handle.net/10347/14568

Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (2004). *O espazo Europeo de Educación Superior: aspectos xerais*. Santiago de Compostela: ACSUG.

Barba Martín, J. J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, (405), 55-63.

Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.

Barceló Cerdá, M. L., López-Gómez, E. y Camilli Trujillo, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de Educación Primaria. Estudio de caso. En E. Nieto; A. I. Callejas y O. Jerez (coord.). *Las Competencias Básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 21-32). Universidad de Castilla la Mancha.

USC DE COMPOSTELA

Barriga Gil, M. L. (2016) *La formación práctica de grado. Análisis de la figura del maestro tutor. Comparativa 1995-2014*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.

Bas-Peña, E. (2007). El Practicum en la titulación de pedagogía. Discurso y práctica profesional. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria, 14,* 139-154.

Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544-559.

Beauchamp, C. y Lynn, T. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issuesin the literatura and implications for teacher education. *Cambridge Journal Education, 39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2) 107-128.

Benarroch, A., Mingorance, A. C., Ortiz de Haro, J. J. y Rico, A. M. (2009). Los planes de estudio en la formación del maestro en educación primaria en el espacio europeo de educación superior. Un estudio empírico para conocer de dónde venimos y adónde vamos. *Publicaciones*, *39*, 135-160. https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2243

Berlanga Silvente, V., Rubio Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 2013, vol. 6, num. 1, p. 65-79*.

Bisquerra, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*, Barcelona, PPU.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias.* Descleé.

Bisquerra, R. (Coord.). (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla

Blández-Angel, J. (2000) La evaluación de la titulación de maestro especialista en Educación Física de la Facultad de Educación de la UCM a través del plan nacional. En Onofre Contreras Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física.* (pp. 539-548). Universidad de Castilla la Mancha.

Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión de la investigación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE), 8* (2), 10-33.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bretones Román, 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

Budhrani, K., Ji, Y. y Lim, J. H. (2018). Unpacking conceptual elements of smart learning in the Korean scholarly discourse. *Smart Learning Environments*, *5*(1), 1-26.

Bullough, R. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 143-155.

Caballero, K. y Bolívar A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. REDU - Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 57-77.

Cabero, J. (Dir.) (2005). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior. Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Rev. U. Soc. Conocimiento*, *3*, 1.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19-27.

Cabero, J., Meneses, E. L. y Cejudo, M. D. C. L. (2012). E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y ciencia*, *3*(4), pp-27.

Calvet Liñán, L. C. y Juan Pérez, A. A. (2015). Educational Data Mining and Learning Analytics: differences, similarities, and time evolution. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, *12*(3), 98-112.

Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.

Cano García, E. (2008). Evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 12*(3), 1-16

Caplloch-Bujonsa, M. (2003). Los portafolios como instrumento de reflexión y creación y autorregulación de los aprendizajes en la formación inicial de docentes de Educación Física. Comunicación presentada en XXI Congreso Nacional de Educación Física. Tenerife.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Castaño Pombo, N., Prieto Rodríguez, C., Ruiz Ruiz, E. y Sánchez Agustí, M. (1997). El profesor del Prácticum: propuesta de modelo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *1* (0).

Cattonar, B. (2006). Convergence el diversité de l´identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en communauté francaise de Belgique: tensionsentre le vrai et le sale boulot. *Education et Francophonie*, *34*(1), 193-192

Cebreiro, B. (2008). Plataformas y recursos para educar en comunidad. En Salinas, J. (Ed.), *Innovación y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Cebreiro, B., Fernández-Morante, C. y Casal-Otero, L. (2023). La tecnología educativa y el desafío de la formación en red. En M. A. Santos-Rego, M. Lorenzo, y J. García-Álvarez (eds.). *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (pp.63-85). Octaedro.

Cebrián de la Serna, M. y Raposo Rivas, M. (2011). La tutoría y el seguimiento de los aprendizajes con eportafolios. En M. Cebrián de la Serna y M. J. Gallego Arrufat, Procesos *educativos con TIC en la sociedad del conocimiento.* Madrid: Pirámide.

Cebrián-de-la-Serna, M.; Bartolomé-Pina, A.; Cebrián-Robles, D. y Ruiz-Torres, M. (2015). Estudio de los Portafolios en el Practicum: Análisis de un PLE-Portafolios. *Relieve, 21*(2). https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479

Cejudo, J.; Díaz, Mª. V.; Losada, L. y Pérez-González, J.L. (2016). Necesidades de formación de maestros de Infantil y Primaria en atención a la diversidad. *Bordón. 68*(3), 23-39.

Chica Merino, E. y Domínguez Alfonso, R. (2015). Evaluación por competencias en el prácticum de Magisterio por tutores profesionales: propuesta de cuestionario. *Aula de Encuentro,* 17(2), 59-80

Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento Campos, J. A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación, 345*, 127-154.

Cid-García, H. y Pardo-Santano, P. (2021). Implantación de un modelo integral para la evaluación del prácticum de Magisterio. *Revista Prácticum, 6*(2), 85-103.

Cohen, J. (2010). Getting recognized: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 473-481

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *El Espacio de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Consellería de Cultura, Educación e Universidade (2020). *Convenio de Cooperación Educativa entre a Consellería de Cultura, Educación e Universidade e a Universidade de Santiago de Compostela (USC), a Universidade da Coruña (UDC) e a Universidade de Vigo (UVIGO) para a realización das prácticas académicas externas curriculares (Prácticum) correspondentes aos Títulos de Grao impartidos nas Facultades de Ciencias da Educación, Facultade de Educación e Traballo Social e Facultades de Formación do Profesorado ou nos Centros Adscritos a elas.* Xunta de Galicia

Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(3), 125-136.

Correa, E. (2010). Competencias para el acompañamiento en contexto de alternancia. VI CIDUI. Nuevos escenarios de calidad en educación superior, 30 junio, 1 y 2 de julio. Barcelona.

Council of the European Union. (2014). Conclusions on effective teacher education. *Recuperado a partir de http://www. gr2014. eu/sites/default/files/142690_2. pdf*.

Danhke, G. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado y G. Danhke (Eds.). *La comunicación humana: Ciencia sodal* (pp. 385-454). McGraw-Hill

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Day, C., Kington, A., Stobart. G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal 32* (2), 601-616. DOI: 10.1080/01411920600775316

De Benito, B. y Salinas, J. M. (2016). *La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa.* RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0, 44-59. doi:10.6018/riite/2016/260631 A017

Díaz Alcaraz, F. (2004). Apuntes para un modelo de evaluación del prácticum de los estudiantes de magisterio. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *19*. 185-199.

Díaz, C; González, C. y Prieto B. (1999). Los estudios de Magisterio evaluados por el propio alumnado. Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, 1332-1343. Málaga

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Díaz Larenas, C. y Bastias Díaz, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI 15*(1*),* 241-263.

Díaz Canals, J. F. y Moratalla Isasi, S. (2009) Los exámenes en la Universidad. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 69-85.

Domingo Roget, A. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo.* [Tesis Doctoral]. Universitat Internacional de Catalunya. http://hdl.handle.net/10803/9346

Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2018). Análisis de la gestión de las Escuelas Municipales de Música en la comunidad autónoma gallega. En Isabel del Arco y Patricia Silva. (coord). *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa entre la estabilidad y el cambio.* (pp.15-19). Wolters Kluwer.

Domínguez-Lloria, S y Pino-Juste, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Música de Primaria y Secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME, 46,* 224-239. http://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033

Domínguez Figaredo, D., Reich, J. y Ruipérez-Valiente, J. A. (2020). Analítica del aprendizaje y educación basada en datos: Un campo en expansión. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(2), pp. 33-43

Durán-Sánchez, A., Álvarez-García, J., Del Río-Rama, M. C. y Sarango-Lalangui, P. O. (2018). Analysis of the scientific literature published on smart learning. *Espacios*, *39*(10), 14-27.

Engelken, J. (2005). La metáfora de lo uno-múltiple: una reconceptualización dialógica de la identidad personal (una crítica al reduccionismo posmodernista). *Athenea digital*. (7), 114-132.

Esteve Zaragaza, J. M. (2002). La vertebración académica de la formación inicial del profesorado. *Estudios sobre Educación, 2,* 11-31.

Esteve Zaragaza, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación, 350*, 15–29.

European Commission (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Feinman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). Macmillam.

Fenstermacher, G. D. y Soltis, J. F. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu Editores.

Fernández-Morante, C., Cebreiro-López, B., Rodríguez-Malmierca, M. J. y Casal-Otero, L. (2022a). Adaptive Learning Supported by Learning Analytics for Student Teachers' Personalized Training during in-School Practices. *Sustainability*, *14*(1), 124.

Fernández-Morante, C.; Cebreiro, B.; Casal-Otero, L.; Leránoz Iglesias, M.; Rodríguez-Malmierca, M. J. y Felpeto-Guerrero, A. (2022b). EKT una plataforma integral para el soporte de futuros/as docentes. *Actas del congreso internacional Educación Transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje.* Institut de Recerca i Innovació Educativa, Palma de Mallorca.

Fernández Muñoz, R. (2012). *Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación práctica de los futuros maestros de la UCLM en Toledo*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Freinet, C. (1998). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI Editores.

Gabelas Barroso, J.A. y Marta Lazo, C. (2020). *La era TRIC: factor R-elacional y educomunicación*. Ediciones Egregius.

Gairín Sallán, J. (2011). Formación del profesorado basada en competencias. *Bordón 63* (1), 93-108.

Gairín Sallán, J., Díaz Vicario, A., Arco Bravo, I. D. y Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*.

Gallego-Arrufat, M. J. y Cebrián-de-la-Serna, M. (2018). Contribuciones de las tecnologías para la evaluación formativa en el prácticum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *22*(3), 139-161. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7996

Gallego Díaz, I. M., Fernández Ramos, M. D. y Medina Castillo, A. L. (2022). Alfabetización digital en el aula: TIC, TAC, TEP, TRIC. In *Conference proceedings. CIVINEDU 2022: 6th International*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Virtual Conference on Educational Research and Innovation (pp. 546-551). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).

García-Berro, E., Roca Martín, S., Amblàs, G., Murcia Puchades, F., Sallarés, J. y Bugeda, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta, 38*(2), 29–40.

García Marcos, C. J., y Cabero Almenara, J. (2016). Evolución y estado actual del e-learning en la formación profesional española. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19 (2), 167-191.*

Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* Paidós.

Gil Molina, P. (2017). Comunicación entre tutores/as del prácticum del grado de maestro/a de educación infantil. En *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas:" Recursos para un prácticum de calidad": actas, Poio (Pontevedra), 5, 6 y 7 de julio de 2017* (pp. 760-769). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, Red de Prácticum (REPPE).

Gómez Sáiz, S. F. y Pérez Martín, B. (2005). *Las prácticas docentes en la formación de futuros profesores. Proyecto Comenius Regio*. Universidad Pontificia de Comillas.

González Calvo, G y Barba Martín, J. J. (2014) Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado, 18*(1), 398-412.

González Fernández, M. O., Huerta Gaytán, P., Gómez Rodríguez, H. y Flores Almendárez, J. M. (2021). Retos y perspectivas de las prácticas profesionales mediadas por TIC. *Actas del XVI Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Prácticas externas virtuales versus presenciales*. Pontevedra: Imprenta Universitaria.

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2011) El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación, 354,* 47-70.

González Sanmamed, M. (2001) ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el Practicum?. Ponencia presentada al VI Simposio Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria. Lugo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2006). Acciones institucionales que favorecerán la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12 (13), 311-324.

Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching,re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 15*(2),273-289.

Gutiérrez Cuenca, L. P., Correa Gorospe, J. M., Jiménez de Aberasturi Apraiz, E. e Ibáñez Etxeberría, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Prácticum de Magisterio. *Revista de Educación, 350,* 493-505.

Hall, K., Murphy, R., Rutherford, V., y Ní Áingléis, B. (2018). School placement in initial teacher education. *University College Cork*.

Hascher, T. Cocard, Y, y Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers'learning in prácticum. *Teachers and Teaching: theory and practice, 10* (6), 623-637.

Hazel, F. (1996). *Facets of mentoring in higher education.* Vol.1. SEDA: Edgbaston, Birminghan.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill

Iñiguez Rueda, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En Eduardo Crespo (ed). *La constitución social de la subjetividad*. (pp. 209-225). Catarata.

Janne, H. (1977). *Report Intensive Projet nº 7 A*. Conseil de l'Europe.

Jiménez Segura, F. I. (2013). *La evaluación del Practicum de Formación del Profesorado.* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.

Jyrhäma, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado. En R. Jakky-Shivonen y H. Niemi (Eds.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. MEC-Kaleida Forma.

Kim, T., Cho, J. Y., & Lee, B. G. (2013). Evolution to smart learning in public education: a case study of Korean public education. In *Open and Social Technologies for Networked Learning: IFIP WG 3.4 International Conference, OST 2012, Tallinn, Estonia, July 30–August 3, 2012, Revised Selected Papers* (pp. 170-178). Springer Berlin Heidelberg.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Kroef, R. F. da S., Gavillon, P. Q. y Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 20*(2), 464-480.

Latorre Beltrán, A (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó

Latorre Medina, M. J. y Blanco Encomienda, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 9*(2), 35-54.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.

Leitao, A. y Alarcao, I. (2006) Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formaçao inicial de professores de 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educaçao, 19*(2) 51-84.

León Guerrero, M. J. y López López, M. C. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación, 341,* 517-552.

Leránoz-Iglesias, M. M., Fernández-Morante, C., Cebreiro-López, B., & Abeal-Pereira, C. (2023). Study on the Collaboration between University and Educational Centers Mentors in the Development of the In-School Education Placements in Official University Degrees Qualifying for the Teaching Profession: The Case of the University of Santiago de Compostela. *Education Sciences*, *13*(2), 104.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE no 307 de 24 de diciembre de 2001*.

Liston D. P. y Zeichner K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Morata.

Lizasoain, L. y Joaristi, L. (2003) Gestión y análisis de datos con SPSS. Madrid: Thomson-Paraninfo.

Llopis Nebot, 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.

López Jiménez, T. M. (2017). Ayuda educativa y reflexión conjunta sobre la propia práctica en el prácticum de educación infantil (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.

López-Iñesta, E., Garcia-Costa, D., Grimaldo Moreno, F., Sanz, M. T., Vila-Francés, J., Forte, A., y Rueda, S. (2020). Efecto de la retroalimentación orientada al acierto: un caso de estudio de analítica del aprendizaje.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

López Ramos, V., Yuste Tosina, R., Urkidi Elorrieta, P., y Losada Iglesias, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, *38*(1 Marzo-Ju), 183-208. https://doi.org/10.6018/educatio.413471

López-Sánchez López, J.; Sánchez Serrano, J.M. Informe sobre los Marcos de Competencias Profesionales de los Docentes en el ámbito internacional (2015). [Manuscrito inédito].

Lorenzo Vicente, J. A. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). *Revista complutense de educación, 13* (1). 107-139.

Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente, 1* (1), 95-108.

Marcelo García, C. y Vaillant Alcalde, D. E. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Narcea.

Martín Fernández, J. M. (2017). *Mensajería instantánea y aprendizaje colaborativo: Una experiencia en el Prácticum de Magisterio.* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.

Martínez Figueira, M.E. y Raposo Rivas, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación, 354*, 155-181.

Martínez-Álvarez, L. (2015). *Las Prácticas de los maestros especialistas de educación física desde la perspectiva del coordinador del programa: una aproximación narrativa.* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.

Martínez-Bomafé, J. (1995). El profesorado en el tercer milenio. *Cuadernos de Pedagogía, 240*, 23–28.

Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón 68*(2), 9-16.

Martínez Serrano, M. C. (2003). Los medios en el prácticum de magisterio. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada.

McMillan J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5a edición*. PEARSON EDUCACIÓN, S. A. ISBN: 84-205-4163-X.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Medina, A. y Domínguez, M. A. (2005). La Formación práctica de los estudiantes de educación: un reto de la Convergencia Europea. Comunicación presentada al VIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas de Formación Universitaria: El Practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación. Pontevedra.

Meirieu, P. (2019). Riquezas y límites del enfoque por "competencias" del *ejercicio de la profesión docente hoy. Pedagogía y Saberes 50,* 97-108.

Megía Cuélliga, C. (2016). *Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Una propuesta de formación.* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Educación a Distancia, Madrid. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Cmegia/MEGIA_CUELLIGA_Carmen_Tesis.pdf

Melgarejo Cordero, J.J. (2014). Estudio de los procesos tutoriales del Practicum de Magisterio de la Universidad de Jaén desde la perspectiva de sus agentes: una propuesta para el grado (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. https://ruja.ujaen.es/jspui/handle/10953/543

Méndez Zaballos, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación, 359,* 629-642.

Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *Construcción de instrumentos de investigación en e-learning. El cuestionario y la entrevista*. FUOC. Material docente de la UOC: PID_00174026 L012

Metzler, M. (1990) *Instructional supervision in Physical Education*. Human kinetics.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Documento para debate.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf

Molina Ruiz, E. (Dir.) (2004). La mejora del practicum: esfuerzo de colaboración. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 8*(2).

Monereo i Font, C., Badia Castelló, M. y Martínez Fernández, J. R. (2013) Prediction of success in teamwork of secundary students. *Revista Psicodidáctica, 18* (2), 235-255.

Montero Mesa, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, *36*(2 Jul-Oct), 303-330.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Montessori, M., y Gutek, G. L. (2004). *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method*: Rowman & Littlefield

Mori, G. (1999). Percorso formativo e competenze: un'esperienza di ricerca didattica. *API, 56,* 115-119.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Naciones Unidas.

Nieto Martín, S. (coord.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa.* Dykinson

Onrubia Goñi, J., Mauri, T., Colomina, R., & Ginesta, A. (2020). Promover la colaboración entre maestros tutores/as y tutores/as de universidad en "espacios compartidos" de evaluación formativa en el prácticum de Maestro de Educación Primaria, En *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. [ISBN: 978-84-17934-76-7]. pp 192-198.*

Orde, de 18 de abril de 2011, pola que se establece o procedemento para acreditar centros e persoas coordinadoras e titoras para o desenvolvemento do prácticum correspondente ao máster en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas, na Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG no 93 do 13 de maio de 2011.*

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *BOE no 312 de 29 de diciembre de 2007*.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *BOE no 312 de 29 de diciembre de 2007*.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas. *BOE no 312 de 29 de diciembre de 2007*.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Paivé Nova, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de la formación del profesorado, 14*(1), 67-80.

Parmigiani, D. (2001). Hacer pensar saber: hipótesis para el prácticum en la formación de los maestros italianos. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords). Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

Pascual Gómez, I., y Núñez del Río, M. C. (2012). La colaboración de los tutores de centros en la evaluación de competencias en el Prácticum. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *23*(3), 121-133.

Pérez García, P., Benarroch Benarroch, A., Jiménez Jiménez, M. A., Smith Fernández Smith, G. y Rojas Ruiz, G. (2006). ¿Se puede estimular la reflexión en el supervisor y en el alumno universitario durante el periodo de Practicum? *Enseñanza, (24)*, 33-51.

Pérez Serrano, M. (1999). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? Revista *Tendencias Pedagógicas, 4,* 7-24.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende prepara para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.

Pliego Sandoval, E. E., Arce Palacios, C. y Martínez Quezada, L. (2020). Implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento sustentadas en el socioconstructivismo. *EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review/Revista Internacional de Tecnologías Educativas*, *7*(2), 97-111.

Portelance, L. (2005). En aval de l'évaluation des compétences professionnelles en enseignement: une compréhension commune de la formation àl'enseignement. http://www.acfas.ca/acfas73/C1443.HTM (25.VI.2007)

Porto Currás, M. y Bolarín Martínez, M. J. (2013). Revisando las prácticas escolares: valoraciones de maestros tutores. *Revista de curriculum y formación del profesorado, 17(*2)

Poveda, B.; Barceló, M. L.; Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación,* 32(1), 41-53.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Prats Gil, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón 68* (2), 19-33.

Prensky, M. (2018). *Enseñar a nativos digitales: una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. SM.

Puig Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. [Tesis Doctoral]. Universidad Internacional de Cataluña.

Puig Cruells, C. (2004). *El rol del tutor de prácticas. El acompañamiento del Estudiante. Formación y supervisión*. Portularia. Universidad de Huelva.

Raposo Rivas, M. y González Sanmamed, M. (2010). La creación del EEES desde el punto de vista de equipos directivos y profesorado. *Enseñanza &Amp; Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, *28*(1), 79–95. https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7482

Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A. y Tellado González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. *Revista Practicum, 5*(1), 22-36

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título. *BOE no 218, de 11 de septiembre de 2003*.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE no 224, de 18 septiembre de 2003.*

Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre la homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE no 19, de 22 de enero de 2004.*

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *BOE no 21, de 25 de enero de 2005.*

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *BOE no 21, de 25 de enero de 2005.*

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE, no 260, de 30 de octubre de 2007*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE, no 161, de 3 de julio de 2010*.

Reguant Álvarez, M. (2012). *El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Prácticum de Formación del Profesorado*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.

Resolución 3085, de 19 de febrero de 2015, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil. *BOE, no 70, de 23 de marzo de 2015*.

Resolución 3086, de 19 de febrero de 2015, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Primaria. *BOE, no 70, de 23 de marzo de 2015*.

Resolución 11942, de 24 de junio de 2011, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *BOE, no 164, de 11 de julio de 2011*.

Resolución 12037, de 22 de noviembre de 2016, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil. *BOE, no 305, de 19 de diciembre de 2016*.

Resolución 12038, de 22 de noviembre de 2016, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Primaria. *BOE, no 305, de 19 de diciembre de 2016*.

Rivas-Flores, J. I. (2000). El trabajo de los docentes. En J. I. Rivas-Flores (coord.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp.139-153). Aljibe

Rodríguez-Marcos, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P. y Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación,* 355-379. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-028.

Ruipérez Valiente, J. A. (2020). El proceso de implementación de analíticas de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. & Sanahuja Ribés, A. (2022). Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(3), 207-219.

Ruiz-Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Teré: Revista De Filosofía y Socio-Política De La Educación, 8*(4), 13-28.

Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria, 16,* 9-20.

Saiz Linares, Á. (2016). *El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa: propuesta de un modelo de formación docente.* [Tesis Doctoral]. Universidad de Cantabria.

Salazar Mercado, S. A. y Arévalo Duarte, M. A. (2019). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista complutense de educación*, *30*(4), 965-981.

Salgado Roa, J. A. y Leria Dulció, F. J. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *CES Psicología, 11* (1), 69-89

Sánchez Núñez, C., Ramírez Fernández, S. y García Guzmán, A. (2011). La formación de tutores externos de practicum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria, 9*(2), 119-145.

Salinas, J. (2004). Hacia un modelo de educación flexible: elementos y reflexiones. En F. Martínez F. y M. P. Prendes, *Nuevas tecnologías y educación.* Pearson Educación.

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Homo Sapiens.

Settlage, J., Southerlan, S., Smith, L. y Ceglie, R. (2009). Constructing a Doubt-free teaching self: Self-Efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching, 1* (46), 102-125.

Sierra-Arizmendiarreta B. (2002). La formación reflexiva del Practicum: un eje de articulación teoría y práctica. *Magíster: revista miscelánea de Investigación, 18,* 231-244.

Shön, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Paidós.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Soler Anglès, M. R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos.* Gestión2000.com.

Sotomayor, C. y Walker, H. (Eds.). (2009). *Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias docents para el trabajo escolar?* Experiencias, propuestas. Santiago: Editorial Universitaria.

Sutherland, I., Howard, S. y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation:Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(39), 455-465.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, *48*, 1273-1296.

Tamayo y Tamayo, M. (1994). *El proceso de la investigación científica*. (3a edición). Limusa.

Tedesco, J. (2003). *Los pilares de la educación del Futuro. Debates de educación*. UOC.

Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas, *Revista Bordón, 58* (3) 121-139.

Tejada, J. (2009). La organización y la evaluación del aprendizaje en el prácticum: líneas programáticas de actuación, V Congreso Internacional Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje, Valladolid.

Tejada, J. y Carvalho, M.L. (2013). El prácticum en la formación inicial de maestros: percepciones de los tutores de universidad de educación infantil y primaria. XII Simposium Internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Pontevedra.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias.* ECOE.

Torres Hernández, N. y Gallego Arrufat, M. J. (2021). La protección de datos: una necesidad para prácticas externas seguras. *Actas del XVI Symposium Internacional sobre Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. Prácticas externas virtuales versus presenciales*. Pontevedra: Imprenta Universitaria.

Úbeda Gómez, J (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (487), 76-81.una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU -Revista de* (*Docencia Universitaria, 13* 1), 57-77.

Unesco (2006). *Guidelines for inclusión: ensuring Access to Educarion for all.* Unesco.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Valverde Macías, A., Ruiz de Miguel, C., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Revista Contextos Educativos*, 6-7, 87-112.

Vega Díaz, M. y Appelgren Muñoz, D. (2019). E-portafolio: una herramienta para el desarrollo de la práctica reflexiva de profesores en formación. *Praxis*, *15*(1), 57-68.

Vez Jeremías, J. M. (2001). *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras.* Homo Sapiens

Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Paidós.

Winne, P. H. (2017). Learning analytics for self-regulated learning. *Handbook of learning analytics*, *754*, 241-249.

Witten, I. H., Frank, E., y Hall, M. A. (2016). *Data mining: practical machine learning tools and techniques* (4a ed.). Morgan Kaufmann.

Xunta de Galicia. (2017). *Mellora da formación docente en Galicia: Competencias profesionais.* Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, Universidade de Santiago, Universidade de Vigo e Universidade da Coruña. https://libraria.xunta.gal/gl/mellora-da-formacion-docente-en-galicia-competencias-profesionais

Xunta de Galicia. (2021). *Las competencias profesionales docentes.* Centro autonómico de formación e innovación de la Consellería de Cultura, educación y ordenación universitaria de la Xunta de Galicia. https://bit.ly/2Xq13RD

Zabalza, M. A. (2004). *La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus protagonistas.* Narcea.

Zabalza, M. A. (2009). Practicum y formación. ¿En qué puede formar el Practicum? En M. Raposo, Rivas, M. E. Martínez Filgueira, L. Lodeiro Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia, y A. Pérez Abellás (Coords.), El Practicum más allá del empleo. *Formación vs. Training* (pp. 45-70). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M. A. (2013). El prácticum como contexto de aprendizajes. En P. C. Muñoz Carril, M. Raposo-Rivas, M. González Sanmamed, M. E. Martínez-Figueira, M. Zabalza-Cerdeiriña y A. Pérez-Abellás (2013). Un Practicum para la formación integral de los estudiantes. Santiago de Compostela: Andavira.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Zabalza, M. A. (2014). Reseña "La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos" de A. Domingo y V. Gómez Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 18, núm. 1*, pp. 455-457

Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based. *Teacher Education. Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Zhu, Z., Yu, M. y Riezebos, P. A (2016). *Research framework of smart education. Smart Learn.* Environments. 3 (4), 2-17.

Zibran, M. F. (2007). Chi-squared test of independence. *Department of Computer Science, University of Calgary, Alberta, Canada*, *1*(1), 1-7.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Facultade de Ciencias da Educación (2017). *Regulamento de réxime interno da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela.* Recuperado en 07/02/2023 https://pro-assets-usc.azureedge.net/cdn/ff/np2UqfgQWy9r9CTOLtecx15YPoDirzJU8rP4-aT3l1E/1635401032/public/documents/2020-10/regulamento-de-rexime-interno-da-facultade-de-ciencias-da-educacion-2017.pdf

Facultade de Ciencias da Educación (2022a). *Guía docente do prácticum. Grao en Mestre/a de Educación Infantil.* Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado en Recuperado en 07/02/2023 https://nubeusc.sharepoint.com/sites/centro-ciencias-educacion/Practicas/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fcentro%2Dciencias%2Deducacion%2FPracticas%2FGrao%20en%20Mestre%20de%20Educación%20Infantil%2FCurso%202022%2D23%2F22%5F23%5FGu%C3%ADa%20Prácticum%20Infantil%20%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fcentro%2Dciencias%2Deducacion%2FPracticas%2FGrao%20en%20Mestre%20de%20Educación%20Infantil%2FCurso%202022%2D23

Facultade de Ciencias da Educación (2022b). *Guía docente do prácticum. Grao en Mestre/a de Educación Primaria.* Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado en 07/02/2023 https://nubeusc.sharepoint.com/sites/centro-ciencias-educacion/Practicas/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fcentro%2Dciencias%2Deducacion%2FPracticas%2FGrao%20en%20Mestre%20en%20Educación%20Primaria%2FCurso%202022%2D23%2F22%5F23%5FGu%C3%ADa%20Prácticum%20Primaria%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fcentro%2Dciencias%2Deducacion%2FPracticas%2FGrao%20en%20Mestre%20en%20Educación%20Primaria%2FCurso%202022%2D23

Facultade de Ciencias da Educación (2022c). *Programa de la materia de Prácticum I. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación profesional e Ensinanza de Idiomas.* Universidade de Santiago de Compostela. https://www.usc.gal/es/estudios/masteres/ciencias-sociales-juridicas/master-universitario-profesorado-educacion-secundaria-obligatoria-bachillerato-formacion-profesional-ensenanzas-idiomas-especialidad-ciencias-experimentales-matematicas-tecnologia-informatica/20222023/practicum-1-14323-13359-2-80702

USC DE COMPOSTELA

Facultade de Ciencias da Educación (2022d). *Programa de la materia de Prácticum II. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación profesional e Ensinanza de Idiomas.* Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado en 07/02/2023 https://www.usc.gal/es/estudios/masteres/ciencias-sociales-juridicas/master-universitario-profesorado-educacion-secundaria-obligatoria-bachillerato-formacion-profesional-ensenanzas-idiomas-especialidad-ciencias-experimentales-matematicas-tecnologia-informatica/20222023/practicum-2-14323-13359-2-80703

Facultade de Ciencias da Educación (2022e). *Programa de la materia de Prácticum I. Grao en Mestre/a de Educación Infantil.* Universidade de Santiago de Compostela. https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-maestro-educacion-infantil/20222023/practicum-16957-16297-2-95152

Facultade de Ciencias da Educación (2022f). *Programa de la materia de Prácticum II. Grao en Mestre/a de Educación Infantil.* Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado a partir de https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-maestro-educacion-infantil/20222023/practicum-ii-mencion-17028-16368-2-95310

Facultade de Ciencias da Educación (2022g). *Programa de la materia de Prácticum I. Grao en Mestre/a de Educación Primaria.* Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado en 07/02/2023 https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-maestroa-educacion-primaria/20222023/practicum-16980-16320-2-95163

Facultade de Ciencias da Educación (2022h). *Programa de la materia de Prácticum II. Grao en Mestre/a de Educación Primaria.* Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado en 07/02/2023 https://www.usc.gal/es/estudios/grados/ciencias-sociales-juridicas/grado-maestroa-educacion-primaria/20222023/practicum-ii-mencion-17029-16369-2-95312

Facultade de Ciencias da Educación (2022i). Planificación do *calendario de prácticum, das titulacións da facultade de ciencias da educación do curso 2022-2023.* Universidade de Santiago de Compostela. https://pro-assets-usc.azureedge.net/cdn/ff/x-DOiT_Ri2TsfqIAAEXJmuWVdPMB3i8hFk2hYbyAkdo/1656956320/public/paragraphs/links/2022-07/Calendario%20Practicum%2022-23.pdf

Facultade de Ciencias da Educación y Facultade de Formación do Profesorado (2022). *Guía docente do prácticum. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bacharelato, Formación profesional e Ensinanza de Idiomas. Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado en 07/02/2023 https://nubeusc.sharepoint.com/sites/centro-ciencias-educacion/Documentos%20compartidos/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fcentro%2Dciencias%2Deducacion%2FDocumentos%20compartidos%2FInformación%20académica%2FPrácticas%20externas%2FMáster%20Universitario%20en%20Profesorado%20de%20Educación%20Secundaria%20Obrigatoria%20e%20Bacharelato%2C%20Formación%20Profesional%20e%20Ensinanzas%20de%20Idiomas%2F22%5F23%5FGuia%20do%20Practicum%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fcentro%2Dciencias%2Deducacion%2FDocumentos%20compartidos%2FInformación%20académica%2FPrácticas%20externas%2FMáster%20Universitario%20en%20Profesorado%20de%20Educación%20Secundaria%20Obrigatoria%20e%20Bacharelato%2C%20Formación%20Profesional%20e%20Ensinanzas%20de%20Idiomas

Universidad de Santiago de Compostela (2009). *Memoria verificada del título de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Santiago de Compostela.* Recuperado en 07/02/2023 https://pro-assets-usc.azureedge.net/cdn/ff/scTiT7UmRnFl6JCvfCdJf6qsL7cOUDk-bb_HtHqe3zo/1635401105/public/plan/2021-09/Profesorado%20ESO_Bacharelato_2.pdf

Universidad de Santiago de Compostela (2010a). *Memoria verificada del título de Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela.* Recuperado en 07/02/2023 https://pro-assets-usc.azureedge.net/cdn/ff/PkzMqCpen84wDh0S0eCP3dTLMIdZbvyInJcqA889jQ4/1635401038/public/documents/2020-10/memoria-verificacion-grao-en-mestre-a-de-educacion-infanti-2011.pdf

Universidad de Santiago de Compostela (2010b). *Memoria verificada del título de Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Santiago de Compostela.* Recuperado en 07/02/2023 https://pro-assets-usc.azureedge.net/cdn/ff/FuYG-VdZtoQBqNV7st6g8Ud9GAdlWkxwVJwHv632e7g/1635401074/public/documents/2020-10/memoria-verificacion-grao-en-mestre-a-de-educacion-primaria-2011.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Universidad de Santiago de Compostela (2015). Regulamento de Prácticas académicas externas Académica*. Acordo do Consello de Goberno do 29 de xullo de 2015.* Recuperado en 07/02/2023 https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/normativa/descargas/documentos/Regulamento_de_prxcticas_acadxmicas_externas.pdf

Universidad de Santiago de Compostela (2015a). *Modificación de la memoria verificada del título de Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de Santiago de Compostela.* Recuperado en 07/02/2023 https://pro-assets-usc.azureedge.net/cdn/ff/dHXSsIk7VRrmU7Zv3fRX5SLkFvv9sbZF3-bUqs3W2xY/1635401032/public/documents/2020-10/memoria-grao-en-mestre-a-de-educacion-infantil-2016-17.pdf

Universidad de Santiago de Compostela (2015b). *Modificación de la memoria del título de Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Santiago de Compostela.* Recuperado en 07/02/2023 https://pro-assets-usc.azureedge.net/cdn/ff/px8VkbsjA4qp425miAQLdxsT_jZ1u3-HAELnfA5jfEw/1635401073/public/documents/2020-10/memoria-verificacion-grao-en-mestre-a-de-educacion-primaria-2014.pdf

Universidad de Santiago de Compostela (2020). Modificación do Regulamento de Planificación Académica*. Acordo do Consello de Goberno do 24 de xullo de 2020.* Recuperado en 07/02/2023 https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/23264

Universidad de Santiago de Compostela (2020a). Resolución do 15 de xaneiro de 2020 pola que se convocan bolsas de mobilidade dentro do Programa Erasmus+ para o alumnado de grao, máster e doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela (USC) para a realización de prácticas en empresas europeas durante o curso académico 2020/2021. Recuperado en 07/02/2023 https://sede.usc.es/csv/12D8-F3FA-4B19-8E78

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias profesionales docentes. 33

Tabla 2. Funciones del "tutor/a académico/a" durante el período de Prácticum. 45

Tabla 3. Correspondencia para la enseñanza y aprendizaje de las competencias e instrumentos de evaluación. 52

Tabla 4. Titulaciones por universidades públicas y privadas 68

Tabla 5. Titulaciones por administración educativa responsable / comunidades autónomas. 69

Tabla 6. Centros donde se imparten los títulos por naturaleza jurídica. 69

Tabla 7. Tipología de centros donde se imparten los títulos por naturaliza jurídica. 70

Tabla 8. Denominaciones de la titulación de Maestro en Educación Infantil. 71

Tabla 9. Denominaciones de la titulación de Maestro en Educación Primaria. 71

Tabla 10. Denominaciones de la titulación de Profesorado en educación Secundaria. 72

Tabla 11. Especialidades e itinerarios del plan de estudios del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 81

Tabla 12. Competencias Básicas de las titulaciones de Grado y Máster. 83

Tabla 13. Competencias Transversales de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. 84

Tabla 14. Competencias Transversales del Máster de Profesorado en Educación Secundaria. 84

Tabla 15. Competencias generales, transversales y específicas de las materias de Prácticum del Grado de Maestro/a en Educación Infantil. 85

Tabla 16. Competencias generales y específicas de las materias de Prácticum del Grado de Maestro/a en Educación Primaria. 86

Tabla 17. Competencias generales y específicas de las materias de Prácticum del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 88

Tabla 18. Contenidos de las materias de prácticum de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. 93

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 19. Contenidos de las materias de prácticum del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 95
Tabla 20. Criterios de evaluación de los tutores/as de centro en el informe de evaluación del prácticum I de las titulaciones de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. 99
Tabla 21. Criterios de evaluación de los tutores/as de centro en el informe de evaluación del prácticum II de las titulaciones de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. 100
Tabla 22. Criterios de evaluación de los tutores/as de centro sobre la memoria de prácticas del Prácticum I y II de las titulaciones de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. 102
Tabla 23. Población y muestra del estudio. 126
Tabla 24. Relación de los objetivos de la investigación con las dimensiones y subdimensiones del cuestionario. 130
Tabla 25. Análisis estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach de la pregunta12. 133
Tabla 26. Análisis estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach de la pregunta14 133
Tabla 27. Análisis estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach de la pregunta16. 134
Tabla 28. Análisis de frecuencias sobre perfil del profesorado. 143
Tabla 29. Análisis de frecuencias sobre el género. 143
Tabla 30. Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo docente. 146
Tabla 31. Análisis de frecuencias sobre la especialización del/la tutor/a de centro. 147
Tabla 32. Análisis de frecuencias sobre la especialización del/la supervisor/a de universidad. 148
Tabla 33. Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo donde se tutoriza/supervisa prácticas. 149
Tabla 34. Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo donde se tutoriza/supervisa prácticas por perfil docente. 150
Tabla 35. Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo donde el/la supervisor/a de universidad tutoriza prácticas. 151

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 36. Análisis de frecuencias sobre el nivel educativo donde el/la tutor/a de centro tutoriza prácticas. 151

Tabla 37. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo por perfil docente. 153

Tabla 38. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo (por niveles educativos). 155

Tabla 39. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la pertinencia de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo (por niveles educativos). 155

Tabla 40. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo (por niveles educativos). 156

Tabla 41. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre el desarrollo actual de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo (por niveles educativos). 156

Tabla 42. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo por perfil docente. 157

Tabla 43. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo por perfil docente. 157

Tabla 44. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de selección de centros educativos. 158

Tabla 45. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…). 159

Tabla 46. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…) por perfil docente. 160

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 47. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…) por perfil docente. 161

Tabla 48. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas. 161

Tabla 49. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas. 163

Tabla 50. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas (por niveles educativos). 164

Tabla 51. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre el desarrollo actual de la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas (por niveles educativos). 165

Tabla 52. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria). 165

Tabla 53. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de orientación del futuro docente para registrar informes sobre la experiencia de prácticas. 167

Tabla 54. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas. 168

Tabla 55. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas (por niveles educativos). 170

Tabla 56. Análisis estadístico de chi sobre la necesidad de la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas por perfil docente. 170

Tabla 57. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado. 171

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 58. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes. 172

Tabla 59. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes. 174

Tabla 60. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo. 175

Tabla 61. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente. 176

Tabla 62. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la pertinencia de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente. 177

Tabla 63. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente. 177

Tabla 64. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente. 178

Tabla 65. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza. 178

Tabla 66. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza por perfil docente. 179

Tabla 67. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza por perfil docente. 180

Tabla 68. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de observación directa de aula/prácticas. 180

Tabla 69. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente. 181

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 70. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la pertinencia de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente. 182

Tabla 71. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente. 182

Tabla 72. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre el desarrollo actual de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente. 183

Tabla 73. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente. 183

Tabla 74. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de observación directa de aula/prácticas por perfil docente. 183

Tabla 75. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de retroalimentación escrita u oral al futuro docente. 184

Tabla 76. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente. 185

Tabla 77. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente por perfil docente. 187

Tabla 78. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre el desarrollo actual de la actividad de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente por perfil docente. 187

Tabla 79. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza. 188

Tabla 80. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes. 189

Tabla 81. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes por perfil docente. 191

Tabla 82. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes por perfil docente. 191

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 83. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de motivar a los futuros docentes para la innovación educativa. 192
Tabla 84. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de motivar a los futuros docentes para la innovación educativa por perfil docente. 193
Tabla 85. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de motivar a los futuros docentes para la innovación educativa por perfil docente. 193
Tabla 86. Análisis de medias por perfil docente sobre la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes. 194
Tabla 87. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes por perfil docente. 195
Tabla 88. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes por perfil docente. 196
Tabla 89. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes (por niveles educativos). 196
Tabla 90. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la necesidad de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes (por niveles educativos). 197
Tabla 91. T de Student para muestras apareadas de comparación de medias sobre la colaboración actual y necesaria de actividades y procedimientos en el desarrollo del prácticum. 200
Tabla 92. Análisis de frecuencias sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro antes del periodo de prácticas. 204
Tabla 93. Análisis de frecuencias sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro durante del periodo de prácticas. 205

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 94. Análisis de frecuencias sobre el modelo/dinámica de coordinación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro después del periodo de prácticas. 205

Tabla 95. Análisis de frecuencias sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro antes del periodo de prácticas. 208

Tabla 96. Análisis de frecuencias sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro durante del periodo de prácticas. 208

Tabla 97. Análisis de frecuencias sobre el medio de comunicación entre las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro después del periodo de prácticas. 209

Tabla 98. Análisis de frecuencias sobre los agentes que participan en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas. 212

Tabla 99. Estadísticos descriptivos sobre los agentes que participan en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente. 213

Tabla 100. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre que el/la supervisor/a de universidad participa como agente en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente. 214

Tabla 101. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre que ninguna de las situaciones formuladas participa como agentes en la definición del marco organizativo y curricular de las prácticas por perfil docente. 214

Tabla 102. Análisis de frecuencias sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas. 215

Tabla 103. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre el conocimiento de que la memoria de prácticas o informe final sigue un modelo o estructura. 218

Tabla104. Estadísticos descriptivos por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el conocimiento de que la memoria de prácticas o informe final sigue un modelo o estructura. 218

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 105. Análisis estadístico de chi cuadrado por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el conocimiento de que la memoria de prácticas o informe final sigue un modelo o estructura. 219
Tabla 106. Análisis de frecuencias sobre las cuestiones que están contempladas en el modelo de memoria de prácticas o informe final. 219
Tabla 107. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre quien define el formato y la estructura de la memoria de prácticas o informe final. 221
Tabla 108. Análisis de frecuencias sobre la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas. 222
Tabla 109. Estadísticos descriptivos sobre la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas por perfil docente. 223
Tabla 110. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación derivado del desarrollo de las prácticas por perfil docente. 224
Tabla 111. Análisis de frecuencias sobre los procedimientos que se incluyen de relación entre el/la estudiante en prácticas y el/la tutor/a de centro. 240
Tabla 112. Estadísticos descriptivos sobre los procedimientos que se incluyen de relación entre el/la estudiante en prácticas y el/la tutor/a de centro por perfil docente. 241
Tabla 113. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la realización de reuniones de análisis y reflexión sobre la práctica docente por perfil docente. 242
Tabla 114. Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la tutor/a de centro y el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 243
Tabla 115. Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la tutor/a de centro y el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 244
Tabla 116. Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la tutor/a de centro y el/la estudiante después del periodo de prácticas. 245

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 117. Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 247
Tabla 118. Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 248
Tabla 119. Análisis de frecuencias sobre actividades que trabajan habitualmente el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante después del periodo de prácticas. 249
Tabla 120. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 251
Tabla 121. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 252
Tabla 122. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 253
Tabla 123. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la organización en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 254
Tabla 124. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la organización en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 255
Tabla 125. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 256

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 126. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 257

Tabla 127. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 257

Tabla 128. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 258

Tabla 129. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 258

Tabla 130. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de práctica. 259

Tabla 131. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas. 259

Tabla 132. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 261

Tabla 133. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y 261

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante antes del periodo de prácticas.
Tabla 134. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 262
Tabla 135. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 262
Tabla 136. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante después del periodo de prácticas. 263
Tabla 137. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante después del periodo de prácticas. 264
Tabla 138. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante después del periodo de prácticas. 264
Tabla 139. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 266
Tabla 140. Estadísticos descriptivos por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 266

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 141. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos) sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 267

Tabla 142. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 267

Tabla 143. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 269

Tabla 144. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 269

Tabla 145. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 270

Tabla 146. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 270

Tabla 147. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas. 271

Tabla 148. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o 272

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas.
Tabla 149. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 273
Tabla 150. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 273
Tabla 151. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 274
Tabla 152. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 274
Tabla 153. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 275
Tabla 154. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas. 275
Tabla 155. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas. 276

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 156. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 277

Tabla 157. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante después del periodo de prácticas. 278

Tabla 158. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas. 278

Tabla 159. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro después del periodo de prácticas. 279

Tabla 160. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación a las familias que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 280

Tabla 161. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 282

Tabla 162. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 282

Tabla 163. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de 283

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

asignaturas o departamentos o directores/as, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas.

Tabla 164. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 285

Tabla 165. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro antes del periodo de prácticas. 285

Tabla 166. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 286

Tabla 167. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 286

Tabla 168. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 287

Tabla 169. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante después del periodo de prácticas. 287

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 170. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, apoyo al alunando con necesidades educativas especiales, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 289

Tabla 171. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes del periodo de prácticas. 291

Tabla 172. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante durante el periodo de prácticas. 292

Tabla 173. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 292

Tabla 174. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro durante el periodo de prácticas. 293

Tabla 175. Análisis estadístico de chi cuadrado, por perfil docente, sobre el trabajo conjunto de la actividad, elaboración de informes de progreso del alumnado, que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante después del periodo de prácticas. 293

Tabla 176. Análisis de frecuencias sobre aspectos a desarrollar por los futuros docentes que son objeto de observación y supervisión por parte de las/os supervisoras/es de universidad y tutores/as de centro. 294

Tabla 177. Estadísticos descriptivos sobre aspectos a desarrollar por los futuros docentes que son objeto de observación por parte de las/os tutoras/es (universidad 296

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y centros), desagregados por supervisor de universidad (SU), tutor/a de centro en enseñanzas iniciales (E.I.) y tutor/a de centro en enseñanzas medias (E.M.).
Tabla 178. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza. 297
Tabla 179. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza. 297
Tabla 180. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza. 298
Tabla 181. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la planificación de clases/situaciones de enseñanza. 298
Tabla 182. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el uso de los recursos y tecnologías. 299
Tabla 183. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el uso de los recursos y tecnologías. 300
Tabla 184. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el diseño de metodologías de enseñanza. 300
Tabla 185. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el diseño de metodologías de enseñanza. 301
Tabla 186. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado. 302

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 187. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado. 302

Tabla 188. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación. 303

Tabla 189. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación. 303

Tabla 190. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación. 304

Tabla 191. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de comunicación. 304

Tabla 192. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de gestión de la interacción en el aula. 305

Tabla 193. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las habilidades de gestión de la interacción en el aula. 305

Tabla 194. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la gestión de la motivación del alumnado. 306

Tabla 195. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la gestión de la motivación del alumnado. 306

Tabla 196. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...). 307

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 197. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre las competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...). 308

Tabla 198. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes. 308

Tabla 199. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes. 309

Tabla 200. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes. 309

Tabla 201. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la redacción de informes. 310

Tabla 202. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la interacción con el alumnado. 310

Tabla 203. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la interacción con el alumnado. 311

Tabla 204. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la existencia de un sistema registro de las observaciones que hacen las/os tutoras/es de los/as estudiantes en prácticas. 312

Tabla 205. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la realización de un análisis conjunto de las/os supervisoras/es de universidad y las/os tutoras/es de centro con el/la estudiante en prácticas sobre su actividad. 313

Tabla 206. Frecuencia de actividades que los/as tutores/as trabajan con el estudiantado de prácticas en los tres periodos antes, durante y después de la estancia en los centros. 315

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 207. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la existencia de directrices para estimular la reflexión sobre el proceso educativo del estudiantado durante sus prácticas. 333
Tabla 208. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la existencia de un modelo de registro de las reflexiones del estudiantado en prácticas. 333
Tabla 209. Análisis estadístico de chi cuadrado sobre la existencia de un modelo de registro de las reflexiones del estudiantado en prácticas. 334
Tabla 210. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre el empleo de alguna herramienta tecnológica que promueva la reflexión del estudiantado en prácticas. 334
Tabla 211. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre si la reflexión del estudiantado en prácticas se centra en los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas y en el proyecto educativo de centro. 335
Tabla 212. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre si la reflexión del estudiantado en prácticas se centra en las metodologías y las aportaciones de otros participantes. 336
Tabla 213. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre la elaboración de un portafolio de prácticas por parte del futuro docente. 336
Tabla 214. Análisis de frecuencias sobre la estructura del portafolio. 337
Tabla 215. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre el impacto formal de la evaluación del portafolio en la evaluación de las prácticas. 339
Tabla 216. Análisis de frecuencias sobre los elementos contemplados en el portafolio. 340
Tabla 217. Análisis estadístico de chi cuadrado por perfil docente sobre la inclusión del programa/proyecto de actividades de las prácticas en el portafolio. 341
Tabla 218. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre la inclusión de los comentarios de otros estudiantes en prácticas en el portafolio. 342
Tabla 219. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre la inclusión de los comentarios de otros estudiantes en prácticas en el portafolio. 342

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 220. Estadísticos descriptivos, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre la inclusión de la contextualización de la práctica de enseñanza en el portafolio. 343

Tabla 221. Análisis estadístico de chi cuadrado, por tutores/as de centro (por niveles educativos), sobre la inclusión de la contextualización de la práctica de enseñanza en el portafolio. 343

Tabla 222. Estadísticos descriptivos por perfil docente sobre el empleo de alguna herramienta de portafolio electrónico. 344

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planificación de la enseñanza del Grado de Maestro en Educación Infantil. 74

Figura 2. Planificación de la enseñanza del Grado de Maestro en Educación Primaria. 74

Figura 3. Planificación de la enseñanza del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 76

Figura 4. Distribución de los planes de estudios en créditos ECTS de Maestro en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. 78

Figura 5. Distribución de las materias de prácticas externas obligatorias de los planes de estudios de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria en la versión inicial y la 2ª edición de los títulos. 79

Figura 6. Distribución del plan de estudios por asignaturas, módulos y materias en créditos ECTS del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 80

Figura 7. Objetivos de las materias de prácticum de las titulaciones de Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. 90

Figura 8. Objetivos de las materias de prácticum de la titulación de Máster de Profesorado en Educación Secundaria. 91

Figura 9. Responsabilidades y funciones del profesorado de los tutores/as de universidad en las materias de prácticum. 104

Figura 10. Responsabilidades y funciones de las direcciones de los centros o coordinaciones de prácticum de los centros. 107

Figura 11. Responsabilidades y funciones del profesorado tutor/a de centros educativos en las materias de prácticum. 107

Figura 12. Responsabilidades y funciones de los estudiantes de las materias de prácticum. 109

Figura 13. Cronograma de los periodos de prácticum y las funciones de los agentes que intervienen en el prácticum de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria. 113

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 14. Cronograma de los periodos de prácticum y las funciones de los agentes que intervienen en el prácticum del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. 114
Figura 15. Forma de comunicación antes del periodo de estadía en los centros entre los agentes implicado en el prácticum. 116
Figura 16. Forma de comunicación durante el periodo de estadía en los centros entre los agentes implicado en el prácticum. 116
Figura 17. Forma de comunicación durante el periodo de estadía en los centros entre los agentes implicado en el prácticum 117
Figura 18. Fases de la investigación. 124
Figura 19. Estructura del cuestionario por secciones, tipología de las preguntas y perfil docente. 129
Figura 20. Cronograma de envío del cuestionario. 135
Figura 21. Estadísticos descriptivos y contrastes utilizados en la investigación. 138
Figura 22. Género por perfil. 143
Figura 23. Edad (años) por perfil docente representada por un diagrama de cajas. 144
Figura 24. Experiencia docente (años) por perfil docente representada por un diagrama de cajas. 145
Figura 25. Experiencia docente (años) por perfil docente como tutor/a de prácticas representada por un diagrama de cajas. 145
Figura 26. Nivel educativo docente. 146
Figura 27. Especialización del/la tutor/a de centro. 147
Figura 28. Especialización del/la supervisor/a de universidad. 148
Figura 29. Nivel educativo donde se tutoriza/supervisa prácticas. 149
Figura 30. Nivel educativo donde se tutoriza/supervisa prácticas por perfil docente. 150
Figura 31. Segundo objetivo y su correspondencia con las subdimensiones de estudio. 152
Figura 32. Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos por pertinencia, desarrollo actual y necesidad. 198

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 33. Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos sobre su pertinencia por perfil. 199
Figura 34. Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos sobre su necesidad por perfil. 199
Figura 35. Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos sobre el desarrollo actual por perfil. 200
Figura 36. Gráfico de medias de las veinte actividades/procedimientos sobre el grado de colaboración actual y necesario. 202
Figura 37. Gráfico de porcentaje de casos sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas. 216
Figura 38. Gráfico de porcentaje de casos sobre los elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas por perfil docente. 217
Figura 39. Gráfico sobre las cuestiones que están contempladas en el modelo de memoria de prácticas o informe final por perfil docente. 220
Figura 40. Tercer objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio. 232
Figura 41 Cuarto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio. 239
Figura 42. Gráfico sobre actividades que trabajan habitualmente el/la tutor/a de centro y el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 246
Figura 43. Gráfico sobre actividades que trabajan habitualmente el/la supervisor/a de universidad y el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 250
Figura 44. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de planificación de la enseñanza en el aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 251
Figura 45. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de organización de aula que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 253
Figura 46. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de selección de materiales/recursos para la práctica docente que trabajan de forma habitual el/la 255

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas.
Figura 47. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de producción de materiales y recursos de aprendizaje que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 260
Figura 48. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de enseñanza directa que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 265
Figura 49. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 268
Figura 50. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de evaluación del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 272
Figura 51. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación al alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 276
Figura 52. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de retroalimentación a las familias que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 279
Figura 53. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 281

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 54. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de reunión con otro profesorado de asignaturas/departamento que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 284
Figura 55. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 288
Figura 56. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de coordinación de su propio plan de formación que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 289
Figura 57. Gráfico sobre el trabajo conjunto de la actividad de elaboración de informes de progreso del alumnado que trabajan de forma habitual el/la tutor/a de centro y el/la supervisor/a de universidad con el/la estudiante antes, durante y después del periodo de prácticas. 290
Figura 58. Gráfico sobre los aspectos a desarrollar por los futuros docentes que son objeto de observación y supervisión por perfil docente. 295
Figura 59. Quinto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio. 325
Figura 60. Sexto objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio. 332
Figura 61. Gráfico sobre la estructura del portafolio por perfil docente. 338
Figura 62. Gráfico sobre los elementos contemplados en el portafolio por perfil docente. 341
Figura 63. Séptimo objetivo y su correspondencia con la subdimensión de estudio. 348
Figura 64. Objetivos, dimensiones y sudimensiones de la investigación. 367
Figura 65. Relación de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 368
Figura 66. Objetivo 1 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 369

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Figura 67. Objetivo 2 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 370
Figura 68. Objetivo 3 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 378
Figura 69. Objetivo 4 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 380
Figura 70. Objetivo 5 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 387
Figura 71. Objetivo 6 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 389
Figura 72. Objetivo 7 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 392
Figura 73. Objetivo 8 y su relación con el resto de los objetivos de la investigación, dimensiones y sudimensiones del estudio. 394

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 1

Listado de titulaciones de Grado de Maestro de Educación Infantil, Grado de Maestro de Educación Primaria y Máster Universitario de Profesorado de Educación Secundaria.

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro			Título	
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
Estado	Universidad de Deusto	Privada	Facultad de Psicología y Educación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
			Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
	Universidad de Navarra	Privada	Facultad de Educación y Psicología	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Magisterio de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Magisterio de Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad Nacional de Educación a distancia	Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad Pontificia Comillas	Privada	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
			Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez	CUD	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
	Universidad Pontificia de Salamanca	Privada	Facultad de Educación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Andalucía	Universidad de Almería	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Centro de Postgrado y Formación Continua	OCEU	Público	Propio	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Cádiz	Pública	Centro de Magisterio Virgen de Europa	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
			Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
	Universidad de Córdoba	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”	CUD	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Instituto de Estudios de Posgrado				Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Granada	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
			Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Centro de Magisterio La Inmaculada	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Escuela Internacional de Posgrado	OCEU	Público	Propio	Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad de Huelva	Pública	Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Jaén	Pública	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Centro Universitario Sagrada Familia (Úbeda)	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Centro de Estudios de Posgrado	OCEU	Público	Propio	Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Málaga	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
			Centro de Magisterio María Inmaculada (Antequera)	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
	Universidad de Sevilla	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola	OCEU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
			Centro Universitario de Osuna	OCEU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
			Escuela Internacional de Posgrado	OCEU	Público	Propio	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad Loyola Andalucía	Privada	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (sede Sevilla)	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Escuela de Postgrado (Loyola Leadership School) (Sede de Córdoba)	OCEU	Privado	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad Pablo Olavide	Pública	Centro de Estudios de Posgrado	OCEU	Público	Propio	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Aragón	Universidad de Zaragoza	Pública	Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
			Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas
			Facultad de Educación (Zaragoza)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas
	Universidad San Jorge	Privada	Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil - Infant Education
							Graduado o Graduada en Educación Primaria - Primary Education
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Canarias	Universidad de La Laguna	Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
			Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna (EDEPULL)	ED	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (**)
	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (**)
Cantabria		Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
	Universidad de Cantabria						Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
	Universidad Europea del Atlántico	Privada	Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Primaria
Castilla y León	Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	Privada	Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
			Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
	Universidad de Burgos	Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro de Educación Primaria
							Graduado o Graduada en Maestro o Maestra de Educación Infantil
							Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de León	Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Salamanca	Pública	Facultad de Educación (Salamanca)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
				EU	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
			Escuela Universitaria de Educación y Turismo (Ávila)				Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
			Escuela Universitaria de Magisterio (Zamora)	EU	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
	Universidad de Valladolid	Pública	Facultad de Educación de Palencia	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Educación de Segovia	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Educación de Soria	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid	ED	Público	Propio	Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad Europea Miguel Cervantes	Privada	Facultad de Ciencias Sociales	FAC	Privado	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad Internacional Isabel I de Castilla	Privada	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
Castilla-La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha	Pública	Facultad de Educación de Albacete	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
				FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
			Facultad de Educación de Ciudad Real				Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
			Facultad de Educación de Cuenca	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
			Facultad de Educación de Toledo	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
			Centro de Estudios de Posgrado	CUD	Público	Propio	Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Cataluña	Universidad Autónoma de Barcelona	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (***)
	Universidad de Barcelona	Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro de Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (***)
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Girona	Pública	Facultad de Educación y Psicología	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro/a de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro/a de Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
	Universidad de Lleida	Pública	Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya	Privada	Facultad de Ciencias Sociales de Manresa	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil
			Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro de Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad Politécnica de Catalunya	Pública	Facultad de Informática	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
			Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)	IUI	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (***)
	Universidad Pompeu Fabra	Pública	Facultad de Humanidades	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (****)
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (***)
	Universidad Ramón Llull	Privada	Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad Rovira i Virgili	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universitat Abat Oliba CEU	Privada	Facultad de Comunicación, Educación y Humanidades	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
	Universitat Internacional de Catalunya	Privada	Facultad de Educación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
	Universitat Oberta de Catalunya	Privada	Universitat Oberta de Catalunya	FAC	Privado	Propio	Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (****)
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (***)
Comunidad Valenciana	Universidad Cardenal Herrera-CEU	Privada	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación-centro de Castellón	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación-centro de Elche	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
		Privada		FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Primaria (*****)

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir		Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación				Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Alicante	Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad Europea de Valencia	Privada	Facultad de Ciencias Sociales	FAC	Privado	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas
	Universidad Jaume I de Castellón	Pública	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro o Maestra de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro o Maestra de Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad Miguel Hernández de Elche	Pública	Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Orihuela	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universitat de València (Estudi General)	Pública	Centro Florida Universitaria	CUD	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Maestro/a en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro/a en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria
			Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria
			Facultat de Magisteri	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro/a en Educación Infantil

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
							Graduado o Graduada en Maestro/a en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria
	Universitat Internacional Valenciana	Privada	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria (*****)
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Extremadura	Universidad de Extremadura	Pública	Facultad de Ciencias (Badajoz)	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
			Facultad de Educación (Badajoz)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
			Facultad de Filosofía y Letras (Cáceres)	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
			Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
			Centro Universitario Santa Ana (Almendralejo)	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
Foral de Navarra	Universidad Pública de Navarra	Pública	Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
Galicia	Universidad de A Coruña	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad de Santiago de Compostela	Pública	Facultad de Ciencias de la Educación (Santiago de Compostela)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro de Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Facultad de Formación del Profesorado (Lugo)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro de Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad de Vigo	Pública	Facultad de Biología	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Facultad de Ciencias de la Educación (Ourense)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Pontevedra)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
				EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
			Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. María Sedes Sapientiae PAD				Graduado o Graduada en Educación Primaria
La Rioja	Universidad de la Rioja	Pública	Facultad de Letras y de la Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja	ED	Público	Propio	Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad Internacional de la Rioja	Privada	Facultad de Educación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Las Illes Balears	Universitat de les Illes Balears	Pública	Facultad de Educación (Palma de Mallorca)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Educación. Sede Universitaria de Eivissa y Formentera	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Educación. Sede Universitaria de Menorca	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez	CED	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Centro de Estudios de Posgrado	OCEU	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado
Madrid		Privada		FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
	Universidad a Distancia de Madrid		Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación				Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
	Universidad Alfonso X el Sabio	Privada	Facultad de Estudios Sociales y Lenguas Aplicadas	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad Antonio de Nebrija	Privada	Facultad de Lenguas y Educación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad Autónoma de Madrid	Pública	Facultad de Formación del Profesorado y Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
			Centro Superior de Estudios Universitarios de La Salle	CUD	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
	Universidad Camilo José Cela	Privada	Facultad de Educación y Salud	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Maestro Educación Primaria
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Máster Universitario en Educación Secundaria
		Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
	Universidad Complutense de Madrid						Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. Escuni	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. Fomento de Centros de Enseñanza	EU	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
			Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco	CUD	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Centro de Enseñanza Superior Villanueva	CUD	Privado	Adscrito	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad de Alcalá	Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria
			Centro Universitario Cardenal Cisneros	CUD	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Magisterio de Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Magisterio de Educación Primaria
			Centro Universitario de la Defensa PU AD	CUD	Público	Adscrito	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
			Escuela de Posgrado	OCEU	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad Europea de Madrid	Privada	Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Campus Villaviciosa y Alcobendas	FAC	Privado	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Deportivas
	Universidad Francisco de Vitoria	Privada	Facultad de Educación y Psicología	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Escuela de Postgrado y Formación Permanente	OCEU	Privado	Propio	Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad Politécnica de Madrid	Pública	Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF)	FAC	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional
			Escuela Politécnica de Enseñanza Superior	EU	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional
	Universidad Rey Juan Carlos	Pública	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Fuenlabrada	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Madrid	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Campus de Móstoles	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Unidad de Postgrado	OCEU	Público	Propio	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
	Universidad San Pablo-CEU	Privada	Facultad de Humanidades y Ciencias de la comunicación	FAC	Privado	Propio	Máster Universitario en Formación para Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
País Vasco	Mondragón Unibertsitatea	Privada	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Habilitación Docente para el Ejercicio de las Profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Pública	Facultad de Educación de Bilbao	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Educación y Deporte (Vitoria)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
			Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (San Sebastian)	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
			Goimailako Online Institutua (Goi.eus)	CUD	Público	Adscrito	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo	Pública	Facultad de Formación del Profesorado y Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional
			Facultad Padre Ossó	FAC	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
Región de Murcia	Universidad Católica San Antonio	Privada	Centro Universitario UCAM. Cartagena	CUD	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria

Administración Educativa Responsable	Universidad		Centro				Título
Comunidad Autónoma / Estado	Nombre	Naturaleza	Nombre	Tipo (*)	Calificación Jurídica	Naturaleza Vinculación	Denominación
			Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación	FAC	Privado	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
	Universidad de Murcia	Pública	Facultad de Educación	FAC	Público	Propio	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria
							Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Artísticas
			ISEN centro universitario	CUD	Privado	Adscrito	Graduado o Graduada en Educación Infantil
							Graduado o Graduada en Educación Primaria

Centro Tipo:

(*) Tipo: FAC (Facultad), EU (Escuelas Universitaria), CUD (Centro Universitario Docente), ED (Escuela de Doctorado) (ED), IUI (Instituto Universitario de Investigación), OCEU (Otros Centros o Estructuras Universitarios)

Titulaciones en conjunto:

Educación Secundaria:

(**) Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Conjunto)

(***) Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad Autónoma de Barcelona; la Universidad de Barcelona; la Universidad Politécnica de Catalunya; la Universidad Pompeu Fabra y la Universitat Oberta de Catalunya (Conjunto)

(****) Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad Pompeu Fabra y la Universitat Oberta de Catalunya (Conjunto)

Educación Primaria:

(*****) Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y la Universitat Internacional Valenciana (conjunto)

Anexo 2

Cuestionario en versión español.



Cuestionario EKT para tutores/as de universidad y de escuela en el Practicum

Resumen del proyecto:

El proyecto EKT (Educational Knowledge Transfer) se orienta a mejorar la calidad de la Formación Inicial del profesorado mediante el desarrollo y experimentación tecnologías educativas especialmente diseñadas para mejorar la experiencia formativa durante las prácticas escolares (Practicum). Para ello, un conjunto de Facultades de Educación europeas con amplia experiencia en la formación docente y un conjunto de empresas punteras proveedoras de servicios de elearning trabajarán coordinadamente para diseñar una metodología formativa innovadora y un sistema tecnológico inteligente para el desarrollo, seguimiento y supervisión formativa de las prácticas de enseñanza. Puede consultarse más información detallada sobre el proyecto en: https://ektproject.eu/ (https://ektproject.eu/).

Enfoque/objetivo del cuestionario:

El siguiente cuestionario forma parte del análisis previo necesario para definir las dificultades, problemáticas y necesidades que los tutores de prácticas (tanto de centros educativos como de las universidades) entienden necesarios para mejorar las prácticas de enseñanza que realizan los futuros docentes en su formación inicial. Este análisis que se realizará en 5 países: Austria, España, Inglaterra, Irlanda y Portugal, permitirá identificar soluciones para aumentar el impacto educativo del período de prácticas escolares. Por esta razón, nos dirigimos a usted como docente con experiencia en la tutorización de prácticas de enseñanza. Su experiencia y conocimientos son fundamentales para llevar a cabo este análisis inicial que guiará los siguientes pasos del proyecto EKT.
El cuestionario consta de 4 partes; la primera incorpora datos descriptivos y las tres siguientes giran en torno a los tres elementos que consideramos claves para la mejora de las prácticas de enseñanza:

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

- coordinación entre los tutores de la universidad y la escuela/centro educativo;
- el seguimiento individualizado de los futuros docentes y su atención continua;
- el proceso de auto-aprendizaje reflexivo por parte de los futuros docentes.

Al final, se incorpora también un espacio con preguntas abiertas para que nos haga llegar todos los comentarios o sugerencias que considere oportunos para hacer un buen diagnóstico de la situación de las prácticas en centros educativos.
Agradecermos y valoramos mucho sus aportaciones que pueden ser de utilidad para la mejora de la formación inicial del professorado y para la puesta en marcha, de ser el caso en nuestro país, de un periodo de inducción docente especialmente necesario para el acompañamiento al professorado novel. Pedimos desculpas antecipadamente por la extensión del cuestionario cuya cumplimentación puede llevarle 10-15 minutos de su valioso tiempo.

Protección de datos:

1-Respondiendo a este cuestionario acepta su participación en esta investigación y el procesamiento de la información derivada de la misma.
2- Este cuestionario será anonimizado de acuerdo con la normativa de Protección de Datos.
3- La participación en esta investigación es voluntaria, una vez finalizada, los datos serán destruidos.
4- Se publicarán los resultados de la investigación vinculada a este cuestionario (en diferentes revistas u otras publicaciones).
5- Política de privacidad y protección de datos de la USC:
https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/Politica-privacidade.html (https://www.usc.gal/es/normativa/protecciondatos/Politica-privacidade.html)
Los datos de contacto del delegado de protección de datos de la USC son: dpd@usc.es (mailto:dpd@usc.es)

* Obligatorio

DATOS GENERALES

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Nivel/es educativos en los que trabaja *

- [ ] Educación Infantil
- [ ] Educación Primaria
- [ ] Educación Secundaria Obligatoria
- [ ] Bachillerato
- [ ] Formación Profesional
- [ ] Educación Superior
- [ ] Otras

2. Años de experiencia docente *

El valor debe ser un número.

3. Edad *

El valor debe ser un número.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. Género *

- ○ Hombre
- ○ Mujer
- ○ Otro/no binario
- ○ Prefiero no indicar

5. Estado europeo en el que supervisa y/o supervisó prácticas de enseñanza en el curso 2019/2020 o previos *

- ○ Austria
- ○ Inglaterra
- ○ Irlanda
- ○ Portugal
- ○ España
- ○ [ ] Otras

6. Por favor, seleccione su perfil como tutor/a de prácticas de enseñanza *

- ○ Tutor/a de universidad (docente de centro universitario con responsabilidad en prácticas de enseñanza)
- ○ Tutor/a de centro (docente de centro no universitario con responsabilidad en prácticas de enseñanza)
- ○ Otro perfil implicado en las prácticas de enseñanza

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. Describe el perfil: *

8. Especialización *

- Maestro/a generalista
- Orientación educativa
- Ciencias experimentales
- Lenguas extranjeras
- Matemáticas
- Música
- Lengua y literatura
- Filosofía
- Artes Plásticas y visuales
- Ciencias Sociales
- Tecnología e información
- Educación física
- Otras

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

9. Especialización *

- ○ Didáctica
- ○ Pedagogía
- ○ Filosofía
- ○ Psicología
- ○ [ ] Otras

10. Nivel/es educativos en los que supervisa prácticas de enseñanza - por favor, elija tantos como corresponda. *

- ☐ Educación Infantil
- ☐ Educación Primaria
- ☐ Educación Secundaria Obligatoria
- ☐ Bachillerato
- ☐ Formación Profesional
- ☐ Educación Superior
- ☐ [ ] Otras

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

11. Años de experiencia como tutor/a de prácticas de enseñanza *

El valor debe ser un número.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

COORDINACIÓN ENTRE LOS TUTORES/AS DE UNIVERSIDAD Y LOS TUTORES/AS DE CENTROS

12. De las actividades de practicas que se enumeran a continuación, valore de 1 (nada) a 5 (mucho) su pertinencia para el proceso de formación del futuro docente.

	1	2	3	4	5
Contactos, reuniones, coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo	○	○	○	○	○
Selección de los centros educativos (perfil, criterios...)	○	○	○	○	○
Selección de los tutores de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios...)	○	○	○	○	○
Establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas	○	○	○	○	○
Elaboración de directrices para la organización de las prácticas	○	○	○	○	○
Elaboración de directrices para la organización del Informe Final de prácticas (Memoria)	○	○	○	○	○

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Orientación del futuro docente para registrar y realizar informes sobre la experiencia de prácticas	○	○	○	○	○
Formación preparatoria del futuro docente para la realización de prácticas	○	○	○	○	○
Contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado	○	○	○	○	○
Desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes	○	○	○	○	○
Preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes	○	○	○	○	○
Trabajo en colaboración entre el tutor/a de universidad y el tutor/a de centro educativo	○	○	○	○	○
Proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza	○	○	○	○	○
Observación directa de aula/prácticas	○	○	○	○	○

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Retroalimentación escrita u oral al futuro docente	○	○	○	○	○
Supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente	○	○	○	○	○
Supervisión del futuro docente en su preparación del materiales/recursos de apoyo para la enseñanza	○	○	○	○	○
Seguimiento y análisis del progreso de los futuros docentes	○	○	○	○	○
Motivar a los futuros docentes para la innovación educativa	○	○	○	○	○
Trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes	○	○	○	○	○

13. Si considera que hay alguna otra actividad práctica no recogida en la pregunta anterior, indíquela aquí

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

14. De las actividades de prácticas que se enumeran a continuación, valore de 1 (nada) a 5 (mucho) el grado de colaboración entre el tutor/a de universidad y el tutor/a de centro con el que trabajan actualmente *

	1	2	3	4	5
Contactos, reuniones, coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo	○	○	○	○	○
Selección de los centros educativos (perfil, criterios...)	○	○	○	○	○
Selección de los tutores de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios...)	○	○	○	○	○
Establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas	○	○	○	○	○
Elaboración de directrices para la organización de las prácticas	○	○	○	○	○
Elaboración de directrices para la organización del Informe Final de prácticas (Memoria)	○	○	○	○	○
	○	○	○	○	○

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Orientación del futuro docente para registrar y realizar informes sobre la experiencia de prácticas					
Formación preparatoria del futuro docente para la realización de prácticas	○	○	○	○	○
Contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado	○	○	○	○	○
Desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes	○	○	○	○	○
Preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes	○	○	○	○	○
Trabajo en colaboración entre el tutor/a de universidad y el tutor/a de centro educativo	○	○	○	○	○
Proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza	○	○	○	○	○
Observación directa de aula/prácticas	○	○	○	○	○

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Retroalimentación escrita u oral al futuro docente	○	○	○	○	○
Supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente	○	○	○	○	○
Supervisión del futuro docente en su preparación de materiales/recursos de apoyo para la enseñanza	○	○	○	○	○
Seguimiento y análisis del progreso de los futuros docentes	○	○	○	○	○
Motivar a los futuros docentes para la innovación educativa	○	○	○	○	○
Trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes	○	○	○	○	○

15. Si considera que hay alguna otra actividad práctica no recogida en la pregunta anterior, indíquela aquí

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

16. De las actividades de las practicas que se enumeran a continuación, valore de 1 (nada) a 5 (mucho) el grado de colaboración entre ambos tutores/as que considera necesario *

	1	2	3	4	5
Contactos, reuniones, coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo	○	○	○	○	○
Selección de los centros educativos (perfil, criterios...)	○	○	○	○	○
Selección de los tutores de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios...)	○	○	○	○	○
Establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas	○	○	○	○	○
Elaboración de directrices para la organización de las prácticas	○	○	○	○	○
Elaboración de directrices para la organización del Informe Final de prácticas (Memoria)	○	○	○	○	○

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Orientación del futuro docente para registrar y realizar informes sobre la experiencia de prácticas	○	○	○	○	○
Formación preparatoria del futuro docente para la realización de prácticas	○	○	○	○	○
Contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado	○	○	○	○	○
Desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes	○	○	○	○	○
Preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes	○	○	○	○	○
Trabajo en colaboración entre el tutor/a de universidad y el tutor/a de centro educativo	○	○	○	○	○
Proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza	○	○	○	○	○
Observación directa de aula/prácticas	○	○	○	○	○

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Retroalimentación escrita u oral al futuro docente	○	○	○	○	○
Supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente	○	○	○	○	○
Supervisión del futuro docente en su preparación de materiales/recursos de apoyo para la enseñanza	○	○	○	○	○
Seguimiento y análisis del progreso de los futuros docentes	○	○	○	○	○
Motivar a los futuros docentes para la innovación educativa	○	○	○	○	○
Trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes	○	○	○	○	○

17. Si considera que hay alguna otra actividad práctica no recogida en la pregunta anterior, indíquela aquí

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

18. ¿Cómo se coordinan los tutores/as de universidad y de centro ANTES de las prácticas? *

- [ ] Existe un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto
- [ ] Las reuniones/sesiones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia mutua
- [ ] No hay un modelo/dinámica de coordinación establecido

19. ¿Cómo se coordinan los tutores/as de universidad y de centro DURANTE las prácticas? *

- [ ] Existe un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto
- [ ] Las reuniones/sesiones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia mutua
- [ ] No hay un modelo/dinámica de coordinación establecido

20. ¿Cómo se coordinan los tutores/as de universidad y de centro DESPUÉS de las prácticas? *

- [ ] Existe un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto
- [ ] Las reuniones/sesiones de trabajo conjunto entre ambos se programan por conveniencia mutua
- [ ] No hay un modelo/dinámica de coordinación establecido

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

21. ¿Cómo se comunican los tutores/as de universidad y de centro ANTES de las prácticas? *

- [ ] Directamente, por teléfono
- [ ] Directamente, por correo electrónico
- [ ] Directamente, por otros canales de chat/mensajería instantánea
- [ ] A través de otros (por ejemplo, coordinadores de prácticas, directores centro…)
- [ ] A través de los canales de comunicación oficiales de las respectivas instituciones
- [ ] Mediante otros canales de comunicación cara a cara

22. ¿Cómo se comunican los tutores/as de universidad y de centro DURANTE las prácticas? *

- [ ] Directamente, por teléfono
- [ ] Directamente, por correo electrónico
- [ ] Directamente, por otros canales de chat/mensajería instantánea
- [ ] A través de otros (por ejemplo, coordinadores de prácticas, directores centro…)
- [ ] A través de los canales de comunicación oficiales de las respectivas instituciones
- [ ] Mediante otros canales de comunicación cara a cara

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

23. ¿Cómo se comunican los tutores/as de universidad y de centro DESPUÉS de las prácticas? *

- [ ] Directamente, por teléfono
- [ ] Directamente, por correo electrónico
- [ ] Directamente, por otros canales de chat/mensajería instantánea
- [ ] A través de otros (por ejemplo, coordinadores de prácticas, directores centro...)
- [ ] A través de los canales de comunicación oficiales de las respectivas instituciones
- [ ] Mediante otros canales de comunicación cara a cara

24. ¿Quién define el marco organizativo y curricular de las prácticas? *

- [ ] El tutor/a de la universidad
- [ ] El coordinador/a de prácticas de la Universidad
- [ ] El tutor/a del centro educativo
- [ ] El coordinador/a de prácticas del centro educativo
- [ ] Lo definen conjuntamente los tutores/as de la universidad y de los centros educativos
- [ ] El tutor/a de centro y el estudiante en prácticas (futuro docente)
- [ ] Ninguna de las situaciones anteriores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

25. Marque todos aquellos elementos que se incluyen habitualmente en el programa o la guía de prácticas *

- [ ] Materiales/recursos de apoyo para las prácticas
- [ ] Definición del papel y las funciones del tutor/a de universidad
- [ ] Definición del papel y las funciones del tutor/a de centro educativo
- [ ] Instrumentos para observar las prácticas de enseñanza
- [ ] Directrices para la selección de recursos y medios tecnológicos
- [ ] Directrices para la utilización de recursos en la práctica docente
- [ ] Directrices para la creación de material educativo
- [ ] Información sobre el proceso de evaluación del estudiante en prácticas (futuro docente)
- [ ] Información/herramientas para la evaluación del estudiante en prácticas (futuro docente)
- [ ] Información sobre los criterios de evaluación del estudiante en prácticas (futuro docente)
- [ ] Información sobre las funciones/actividades a desarrollar conjuntamente por el tutor/a de centro educativo y el estudiante en prácticas (futuro docente)
- [ ] Información sobre las personas implicadas en las prácticas y sus funciones
- [ ] No sé nada sobre el programa/guía de prácticas de enseñanza
- [ ]

Otras

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

26. ¿Qué aspectos considera necesarios para mejorar la coordinación entre los tutores/as de la universidad de los centros de enseñanza? ¿Qué sugiere para mejorar esta coordinación? *

27. ¿Qué recursos y herramientas tecnológicas podrían ser útiles para mejorar el nivel de coordinación entre los tutores/as de la universidad y de los centros de enseñanza durante las prácticas y en la formación de futuros docentes? *

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SEGUIMIENTO INDIVIDUALIZADO Y ATENCIÓN CONTINUA DE LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS

(FUTUROS DOCENTES)

28. La relación entre el estudiante en prácticas y el tutor de centro incluye *

- [ ] La existencia de un protocolo formal o informal para acoger al estudiante en prácticas
- [ ] La planificación de actividades formativas para e estudiante en prácticas a realizar centro educativo receptor
- [ ] La realización de reuniones de análisis y reflexión sobre la práctica docente
- [ ] _____

Otras

29. Indica de nuevo tu perfil: *

- ( ) Tutor de centro
- ( ) Tutor de universidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

30. Indica en cuales de las siguientes actividades es habitual que, ANTES DE LAS PRÁCTICAS, EL TUTOR/A DE CENTRO Y EL ESTUDIANTE en prácticas trabajen conjuntamente *

- [ ] Planificación de la enseñanza en el aula
- [ ] Organización del aula
- [ ] Selección de materiales/recursos para la práctica docente
- [ ] Producción de materiales y recursos de aprendizaje
- [ ] Enseñanza directa
- [ ] Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación
- [ ] Evaluación del alumnado
- [ ] Retroalimentación al alumnado
- [ ] Retroalimentación a las familias
- [ ] Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as
- [ ] Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamentos
- [ ] Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales
- [ ] Coordinación de su propio plan de formación
- [ ] Elaboración de informes de progreso del alumnado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

31. Indica en cuales de las siguientes actividades es habitual que, DURANTE LAS PRÁCTICAS, EL TUTOR/A DE CENTRO Y EL ESTUDIANTE en prácticas trabajen conjuntamente *

- [ ] Planificación de la enseñanza en el aula
- [ ] Organización del aula
- [ ] Selección de materiales/recursos para la práctica docente
- [ ] Producción de materiales y recursos de aprendizaje
- [ ] Enseñanza directa
- [ ] Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación
- [ ] Evaluación del alumnado
- [ ] Retroalimentación al alumnado
- [ ] Retroalimentación a las familias
- [ ] Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as
- [ ] Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamentos
- [ ] Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales
- [ ] Coordinación de su propio plan de formación
- [ ] Elaboración de informes de progreso del alumnado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

32. Indica en cuales de las siguientes actividades es habitual que, DESPUES DE LAS PRÁCTICAS, EL TUTOR/A DE CENTRO Y EL ESTUDIANTE en prácticas trabajen conjuntamente *

- [ ] Planificación de la enseñanza en el aula
- [ ] Organización del aula
- [ ] Selección de materiales/recursos para la práctica docente
- [ ] Producción de materiales y recursos de aprendizaje
- [ ] Enseñanza directa
- [ ] Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación
- [ ] Evaluación del alumnado
- [ ] Retroalimentación al alumnado
- [ ] Retroalimentación a las familias
- [ ] Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as
- [ ] Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamentos
- [ ] Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales
- [ ] Coordinación de su propio plan de formación
- [ ] Elaboración de informes de progreso del alumnado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

33. Indica en cuales de las siguientes actividades es habitual que, ANTES DE LAS PRÁCTICAS, EL TUTOR/A DE LA UNIVERSIDAD Y EL ESTUDIANTE en prácticas *

- [ ] Planificación de la enseñanza en el aula
- [ ] Organización del aula
- [ ] Selección de materiales/recursos para la práctica docente
- [ ] Producción de materiales y recursos de aprendizaje
- [ ] Enseñanza directa
- [ ] Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación
- [ ] Evaluación del alumnado
- [ ] Retroalimentación al alumnado
- [ ] Retroalimentación a las familias
- [ ] Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as
- [ ] Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamentos
- [ ] Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales
- [ ] Coordinación de su propio plan de formación
- [ ] Elaboración de informes de progreso del alumnado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

34. Indica en cuales de las siguientes actividades es habitual que, DURANTE LAS PRÁCTICAS, EL TUTOR/A DE LA UNIVERSIDAD Y EL ESTUDIANTE en prácticas *

- [ ] Planificación de la enseñanza en el aula
- [ ] Organización del aula
- [ ] Selección de materiales/recursos para la práctica docente
- [ ] Producción de materiales y recursos de aprendizaje
- [ ] Enseñanza directa
- [ ] Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación
- [ ] Evaluación del alumnado
- [ ] Retroalimentación al alumnado
- [ ] Retroalimentación a las familias
- [ ] Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as
- [ ] Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamentos
- [ ] Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales
- [ ] Coordinación de su propio plan de formación
- [ ] Elaboración de informes de progreso del alumnado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

35. Indica en cuales de las siguientes actividades es habitual que, DESPUÉS DE LAS PRÁCTICAS, EL TUTOR/A DE LA UNIVERSIDAD Y EL ESTUDIANTE en prácticas *

- [ ] Planificación de la enseñanza en el aula
- [ ] Organización del aula
- [ ] Selección de materiales/recursos para la práctica docente
- [ ] Producción de materiales y recursos de aprendizaje
- [ ] Enseñanza directa
- [ ] Diseño, desarrollo o adaptación de instrumentos de evaluación
- [ ] Evaluación del alumnado
- [ ] Retroalimentación al alumnado
- [ ] Retroalimentación a las familias
- [ ] Comunicación con otro profesorado, coordinadores/as de asignaturas o departamentos o directores/as
- [ ] Reunión con otro profesorado de asignaturas/departamentos
- [ ] Apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales
- [ ] Coordinación de su propio plan de formación
- [ ] Elaboración de informes de progreso del alumnado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

36. ¿La Memoria de prácticas o Informe Final que elabora el estudiante en prácticas sigue un modelo o estructura? *

- ○ Si
- ○ No

37. ¿Cuáles de las siguientes cuestiones están contempladas en el modelo de Memoria de prácticas o informe final? *

- ☐ El procedimiento de supervisión durante su elaboración y presentación
- ☐ Los agentes que supervisan y ayudan al estudiante en prácticas durante su elaboración
- ☐ Reglas y procedimientos para escribir y presentar el Informe final de las prácticas
- ☐ Herramientas de utilidad para la recogida de datos durante las prácticas
- ☐ Pautas y normas de uso de los datos recogidos por el estudiante en prácticas
- ☐ Extensión/longitud del Informe final de las prácticas
- ☐ Normas de formato y referencias
- ☐ Normas de gestión de la documentación (anexos, ejemplos concretos, materiales producidos, referencias bibliográficas)
- ☐ [ ]

  Otras

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

38. ¿Quién define el formato y la estructura de la Memoria de prácticas o Informe Final? *

- ○ Facultades de Educación (tutores/as universitarios)
- ○ Centros de prácticas (tutores/as de centro, otros perfiles involucrados en las prácticas)
- ○ Ambos conjuntamente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

39. ¿Cuáles de los siguientes aspectos a desarrollar por los futuros docentes son objeto de observación y supervisión por los tutores durante las prácticas? Señala tantos como proceda *

- [ ] Cumplimiento de normas o reglas
- [ ] Planificación de clases/situaciones de enseñanza
- [ ] Selección o producción de materiales didácticos
- [ ] Uso de los recursos y tecnologías
- [ ] Diseño de metodologías de enseñanza
- [ ] Evaluación del aprendizaje del alumnado
- [ ] Realización de registros de campo y notas
- [ ] Habilidades de comunicación
- [ ] Habilidades de gestión de la interacción en el aula
- [ ] Gestión de la motivación del alumnado
- [ ] Gestión de las dinámicas de grupo
- [ ] Competencias clave (TIC, idiomas, espíritu emprendedor, trabajo en equipo, liderazgo...)
- [ ] Reflexión sobre la práctica
- [ ] Redacción de informes
- [ ] Interacción con el alumnado
- [ ] Relación con otros profesores y/o estudiantes en prácticas
- [ ] _____

Otras

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

40. ¿Existe un sistema para registrar las observaciones que hacen los tutores de los estudiantes en prácticas? *

- ○ Si
- ○ No

41. ¿Qué herramientas utiliza para registrar el seguimiento de los estudiantes en las prácticas? *

42. Los tutores/as (de universidad y de centro de prácticas) realizan algún tipo de análisis conjunto con el alumnado en prácticas sobre su actividad? *

- ○ Si
- ○ No

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

43. ¿El desarrollo de las prácticas contempla la puesta en marcha de algún tipo de innovación educativa o proyecto de investigación? *

- ○ No
- ○ Sí, por el futuro docente, con la supervisión del tutor/a de centro
- ○ Sí, por el futuro docente, con la supervisión conjunta de ambos tutores/as
- ○ Sí, por el tutor/a de la universidad
- ○ Sí, por el tutor/a del centro
- ○ Sí, por ambos tutores/as
- ○ Sí, por el centro receptor

44. ¿Qué tipo de supervisión y seguimiento se hace de esta innovación o investigación educativa? *

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

45. ¿Qué aspectos considera necesarios para mejorar el seguimiento individualizado de los estudiantes en prácticas y su supervisión continua? ¿Qué sugerencias formula para su mejora? *

46. ¿Qué recursos y herramientas tecnológicas podrían ser útiles para mejorar el seguimiento individualizado de los estudiantes en prácticas y su supervisión continua? *

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROCESO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO DE LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS

(FUTUROS DOCENTES)

47. ¿Se proporcionan directrices a los estudiantes en prácticas para estimular la reflexión sobre el proceso educativo durante sus prácticas? *

- ○ Si
- ○ No

48. ¿Existe un modelo para registrar las reflexiones del estudiante en prácticas? *

- ○ Si
- ○ No

49. ¿Se utiliza alguna herramienta tecnológica para promover la reflexión del estudiante en prácticas durante el proceso? *

- ○ Si
- ○ No

50. ¿Qué herramienta? *

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

51. ¿La reflexión del estudiante en prácticas además de los objetivos específicos definidos en el programa de prácticas se centra en el proyecto educativo del centro de prácticas? *

- ○ Si
- ○ No

52. ¿La reflexión del estudiante en prácticas se centra en las metodologías y las aportaciones de otros participantes en el proceso? (por ejemplo: los tutores/as, los compañeros/as de prácticas…)? *

- ○ Si
- ○ No

53. ¿El futuro docente elabora un portafolio de prácticas? *

- ○ Si
- ○ No

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

54. ¿Cómo está estructurado el portafolio de prácticas? *

- [ ] La estructura del Portafolio es la misma para todos los estudiantes de prácticas
- [ ] La estructura del Portafolio se adapta a las características de cada centro de prácticas y es común para todos los estudiantes de prácticas del mismo centro, independientemente de la institución de origen
- [ ] La estructura del Portafolio es flexible, negociada entre el tutor/a de la universidad y el estudiante en prácticas
- [ ] La estructura del Portafolio es flexible, negociada entre el tutor/a del centro educativo y el estudiante en prácticas
- [ ] La estructura del portafolio es flexible, negociada entre los dos tutores/as y el estudiante en prácticas
- [ ] La estructura del portafolio es totalmente libre, responsabilidad exclusiva del estudiante en prácticas
- [ ]

Otras

55. ¿Tiene la evaluación del portafolio de prácticas un impacto formal en la evaluación de las prácticas? *

- ○ Si
- ○ No

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

56. ¿Cuáles de los siguientes elementos están contemplados en portafolio de prácticas? *

- [ ] Las reflexiones del estudiante en prácticas
- [ ] Comentarios/feedback del tutor/a de la universidad
- [ ] Comentarios/ feedback del tutor/a del centro
- [ ] Los comentarios de otros estudiantes en prácticas
- [ ] Programaciones didácticas
- [ ] Materiales/recursos utilizados en la práctica de aula
- [ ] Los materiales/recursos desarrollados o adaptados por el estudiante en prácticas
- [ ] El calendario de actividades de las prácticas
- [ ] Contextualización de la práctica de enseñanza (referencia al contexto de la escuela, la clase, el alumnado, la asignatura/competencias de aprendizaje)
- [ ] El programa/proyecto de actividades de las prácticas
- [ ] Otras

57. ¿Utilizan alguna herramienta de portafolio electrónico? *

- ( ) Si
- ( ) No

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

58. ¿Qué aspectos considera necesarios para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del alumnado en prácticas? ¿Qué sugerencias formula para su mejora? *

59. ¿Qué recursos y herramientas tecnológicas podrían ser útiles para mejorar el proceso de auto-aprendizaje reflexivo del estudiante en prácticas? *

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SECCIÓN FINAL

60. Si pudieras cambiar alguna cuestión de las prácticas, ¿qué sería? *

61. ¿Y qué cuestiones crees que deberían mantenerse del sistema de prácticas actual? *

62. ¿Alguna otra cuestión o reflexión sobre las prácticas que quiera compartir? *

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 3

Ejemplo de un mensaje enviado.

Colaboración como supervisor/a de practicum nas titulacións de Mestre/a en Educación Infantil e Primaria

LERANOZ IGLESIAS MARTIN <martin.leranoz@usc.es>
Mér, 13/01/2021 á31 10:36
Para: LERANOZ IGLESIAS MARTIN <martin.leranoz@usc.es>

1 anexos (2 MB)
EKT_Folder_ES_Print.pdf;

Estimado/a compañeiro/a supervisor/a de practicum,

Pídoche a túa colaboración, como supervisor/a do practicum dos Graos de Mestre/a en Educación Infantil e/ou Primaria (curso/s 2019-20 e/ou 2020-21), para a seguinte investigación que forma parte da miña tese doutoral que leva por título *O practicum na formación do profesorado desde un modelo de traballo colaborativo e apoiado en tecnoloxías intelixentes (Smart Tech).*

Esta investigación a su vez forma parte do proxecto EKT (https://ektproject.eu/) que oriéntase ao desenvolvemento e experimentación de tecnoloxías educativas durante as prácticas escolares. Para iso, un conxunto de Facultades de Educación europeas con ampla experiencia na formación docente e un conxunto de empresas punteiras provedoras de servicios de elearning traballan coordinadamente no deseño dunha metodoloxía formativa innovadora e un sistema tecnolóxico intelixente para o desenvolvemento das prácticas de ensino. Nesta fase do proxecto precísase o teu coñecemento e experiencia para orientar as decisións.

Por esa razón pídoche que me axudes a definir dende o teu punto de vista como supervisor/a de practicum da facultade as dificultades, problemáticas e necesidades que ao teu xuízo plantexánse hoxe no prácticum. Esta análise que se realizará en 5 países, e que completarase tamén coa perspectiva dos titores dos centros, permitirá identificar as principais problemáticas e necesidades do prácticum para aumentar o seu impacto educativo e así formular propostas que se poidan incluír na actualización da formación inicial do profesorado.

Por este motivo agradézoche que me axudes contestando ao seguinte cuestionario que plantexa cuestiones ao redor dos tres elementos que se consideran claves para a mellora das prácticas:

- A coordinación entre os supervisores/as da universidade e os titores/as escola/centro educativo;
- O seguimento individualizado dos futuros docentes e a súa atención continua;
- O proceso de auto-aprendizaxe reflexiva por parte dos futuros docentes.

Pídoche desculpas anticipadamente pola extensión do cuestionario que che levará entre 10-15 minutos e ao que podes acceder no seguinte enlace:

Galego
https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=LEUNj6S3ZEm4Elw5c3RHexMoB-G4c8pLoK3nT9XZJFNUOEtMTlNWVUhPMThCSjhWNzBTMEg2WE5OMy4u

Castelán

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=LEUNj6S3ZEm4Elw5c3RHexMoB-G4c8pLoK3nT9XZJFNUQkExVlVJVEtCUzU3NlVIRzIyMURRM0tRWC4u

Sen dúbida o teu *feedback* é fundamental polo que pídoche encarecidamente a túa colaboración.

Grazas de antemán

Saúdos

Martín Leránoz Iglesias
Vicedecano de Estudantes, Mobilidade e Cultura
Telfno: 881812029 / 600942429
Profesor do Departamento de Didácticas Aplicadas. Área de Didáctica da Expresión Musical. Telfno: 881812125
Facultade de Ciencias da Educación. UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4. Tablas y gráficos del análisis del capítulo 4 de resultados.

Anexo 4.1. Tablas de análisis sobre la subdimiensión 1: Colaboración entre el/la supervisor/a universitario/a y el/la tutor/a de centro sobre procedimientos y actividades vinculadas con el desarrollo de la formación del futuro docente.

Anexo 4.1.1. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	2	5	15	22	45
	% dentro de Perfil	2,2%	4,4%	11,1%	33,3%	48,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	13	17	31	47	48	156
	% dentro de Perfil	8,3%	10,9%	19,9%	30,1%	30,8%	100,0%
Total	Recuento	14	19	36	62	70	201
	% dentro de Perfil	7,0%	9,5%	17,9%	30,8%	34,8%	100,0%

Anexo 4.1.2. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de contactos, reuniones coordinación curricular entre la Facultad de Educación y el centro educativo por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	8	14	14	3	6	45
	% dentro de Perfil	17,8%	31,1%	31,1%	6,7%	13,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	43	46	34	26	8	157
	% dentro de Perfil	27,4%	29,3%	21,7%	16,6%	5,1%	100,0%
Total	Recuento	51	60	48	29	14	202
	% dentro de Perfil	25,2%	29,7%	23,8%	14,4%	6,9%	100,0%

Anexo 4.1.3. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de selección de centros educativos por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	4	2	4	11	24	45
	% dentro de Perfil	8,9%	4,4%	8,9%	24,4%	53,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	9	17	31	46	51	154
	% dentro de Perfil	5,8%	11,0%	20,1%	29,9%	33,1%	100,0%
Total	Recuento	13	19	35	57	75	199
	% dentro de Perfil	6,5%	9,5%	17,6%	28,6%	37,7%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.4. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de selección de centros educativos por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	17	8	10	8	2	45
	% dentro de Perfil	37,8%	17,8%	22,2%	17,8%	4,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	42	31	41	27	16	157
	% dentro de Perfil	26,8%	19,7%	26,1%	17,2%	10,2%	100,0%
Total	Recuento	59	39	51	35	18	202
	% dentro de Perfil	29,2%	19,3%	25,2%	17,3%	8,9%	100,0%

Anexo 4.1.5. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de selección de centros educativos por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	4	3	9	13	16	45
	% dentro de Perfil	8,9%	6,7%	20,0%	28,9%	35,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	8	20	43	43	43	157
	% dentro de Perfil	5,1%	12,7%	27,4%	27,4%	27,4%	100,0%
Total	Recuento	12	23	52	56	59	202
	% dentro de Perfil	5,9%	11,4%	25,7%	27,7%	29,2%	100,0%

Anexo 4.1.6. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…) por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	3	1	3	18	20	45
	% dentro de Perfil	6,7%	2,2%	6,7%	40,0%	44,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	8	14	28	55	51	156
	% dentro de Perfil	5,1%	9,0%	17,9%	35,3%	32,7%	100,0%
Total	Recuento	11	15	31	73	71	201
	% dentro de Perfil	5,5%	7,5%	15,4%	36,3%	35,3%	100,0%

Anexo 4.1.7. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de selección de las/os tutoras/es de la universidad y de los centros educativos (perfil, criterios…) por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	16	11	10	4	4	45
	% dentro de Perfil	35,6%	24,4%	22,2%	8,9%	8,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	43	30	44	24	16	157
	% dentro de Perfil	27,4%	19,1%	28,0%	15,3%	10,2%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Total	Recuento	59	41	54	28	20	202
	% dentro de Perfil	29,2%	20,3%	26,7%	13,9%	9,9%	100,0%

Anexo 4.1.8. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	2	3	20	19	45
	% dentro de Perfil	2,2%	4,4%	6,7%	44,4%	42,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	5	27	50	69	156
	% dentro de Perfil	3,2%	3,2%	17,3%	32,1%	44,2%	100,0%
Total	Recuento	6	7	30	70	88	201
	% dentro de Perfil	3,0%	3,5%	14,9%	34,8%	43,8%	100,0%

Anexo 4.1.9. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	4	8	15	12	6	45
	% dentro de Perfil	8,9%	17,8%	33,3%	26,7%	13,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	22	30	46	36	23	157
	% dentro de Perfil	14,0%	19,1%	29,3%	22,9%	14,6%	100,0%
Total	Recuento	26	38	61	48	29	202
	% dentro de Perfil	12,9%	18,8%	30,2%	23,8%	14,4%	100,0%

Anexo 4.1.10. Estadísticos descriptivos sobre sobre la necesidad de la actividad de establecimiento de normas, reglas, procedimientos, formas/canales de comunicación para el desarrollo de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	1	4	16	23	45
	% dentro de Perfil	2,2%	2,2%	8,9%	35,6%	51,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	7	5	37	53	55	157
	% dentro de Perfil	4,5%	3,2%	23,6%	33,8%	35,0%	100,0%
Total	Recuento	8	6	41	69	78	202
	% dentro de Perfil	4,0%	3,0%	20,3%	34,2%	38,6%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.11. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	2	0	4	15	24	45
	% dentro de Perfil	4,4%	0,0%	8,9%	33,3%	53,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	6	4	27	45	74	156
	% dentro de Perfil	3,8%	2,6%	17,3%	28,8%	47,4%	100,0%
Total	Recuento	8	4	31	60	98	201
	% dentro de Perfil	4,0%	2,0%	15,4%	29,9%	48,8%	100,0%

Anexo 4.1.12. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	6	7	13	12	7	45
	% dentro de Perfil	13,3%	15,6%	28,9%	26,7%	15,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	22	38	31	37	29	157
	% dentro de Perfil	14,0%	24,2%	19,7%	23,6%	18,5%	100,0%
Total	Recuento	28	45	44	49	36	202
	% dentro de Perfil	13,9%	22,3%	21,8%	24,3%	17,8%	100,0%

Anexo 4.1.13. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de elaboración de directrices para la organización de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	0	8	13	23	45
	% dentro de Perfil	2,2%	0,0%	17,8%	28,9%	51,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	6	8	28	51	64	157
	% dentro de Perfil	3,8%	5,1%	17,8%	32,5%	40,8%	100,0%
Total	Recuento	7	8	36	64	87	202
	% dentro de Perfil	3,5%	4,0%	17,8%	31,7%	43,1%	100,0%

Anexo 4.1.14. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria) por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	0	4	14	26	45
	% dentro de Perfil	2,2%	0,0%	8,9%	31,1%	57,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	4	6	30	58	58	156
	% dentro de Perfil	2,6%	3,8%	19,2%	37,2%	37,2%	100,0%
Total	Recuento	5	6	34	72	84	201
	% dentro de Perfil	2,5%	3,0%	16,9%	35,8%	41,8%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.15. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria) por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	9	5	10	12	9	45
	% dentro de Perfil	20,0%	11,1%	22,2%	26,7%	20,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	22	32	39	42	22	157
	% dentro de Perfil	14,0%	20,4%	24,8%	26,8%	14,0%	100,0%
Total	Recuento	31	37	49	54	31	202
	% dentro de Perfil	15,3%	18,3%	24,3%	26,7%	15,3%	100,0%

Anexo 4.1.16. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas (memoria) por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	2	2	13	12	16	45
	% dentro de Perfil	4,4%	4,4%	28,9%	26,7%	35,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	6	9	40	51	51	157
	% dentro de Perfil	3,8%	5,7%	25,5%	32,5%	32,5%	100,0%
Total	Recuento	8	11	53	63	67	202
	% dentro de Perfil	4,0%	5,4%	26,2%	31,2%	33,2%	100,0%

Anexo 4.1.17. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de orientación del futuro docente para registrar informes sobre la experiencia de prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	0	4	16	24	45
	% dentro de Perfil	2,2%	0,0%	8,9%	35,6%	53,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	2	8	20	66	59	155
	% dentro de Perfil	1,3%	5,2%	12,9%	42,6%	38,1%	100,0%
Total	Recuento	3	8	24	82	83	200
	% dentro de Perfil	1,5%	4,0%	12,0%	41,0%	41,5%	100,0%

Anexo 4.1.18. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de orientación del futuro docente para registrar informes sobre la experiencia de prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	6	4	13	16	6	45
	% dentro de Perfil	13,3%	8,9%	28,9%	35,6%	13,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	22	25	46	44	20	157
	% dentro de Perfil	14,0%	15,9%	29,3%	28,0%	12,7%	100,0%
Total	Recuento	28	29	59	60	26	202

USC

	% dentro de Perfil	13,9%	14,4%	29,2%	29,7%	12,9%	100,0%

Anexo 4.1.19. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de orientación del futuro docente para registrar informes sobre la experiencia de prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	5	7	12	20	45
	% dentro de Perfil	2,2%	11,1%	15,6%	26,7%	44,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	4	6	34	61	52	157
	% dentro de Perfil	2,5%	3,8%	21,7%	38,9%	33,1%	100,0%
Total	Recuento	5	11	41	73	72	202
	% dentro de Perfil	2,5%	5,4%	20,3%	36,1%	35,6%	100,0%

Anexo 4.1.20. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	1	2	18	24	45
	% dentro de Perfil	0,0%	2,2%	4,4%	40,0%	53,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	3	6	19	60	68	156
	% dentro de Perfil	1,9%	3,8%	12,2%	38,5%	43,6%	100,0%
Total	Recuento	3	7	21	78	92	201
	% dentro de Perfil	1,5%	3,5%	10,4%	38,8%	45,8%	100,0%

Anexo 4.1.21. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	7	5	14	13	6	45
	% dentro de Perfil	15,6%	11,1%	31,1%	28,9%	13,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	25	28	42	39	23	157
	% dentro de Perfil	15,9%	17,8%	26,8%	24,8%	14,6%	100,0%
Total	Recuento	32	33	56	52	29	202
	% dentro de Perfil	15,8%	16,3%	27,7%	25,7%	14,4%	100,0%

Anexo 4.1.22. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de formación preparatoria del futuro docente para la realización de las prácticas por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	2	7	14	21	45
	% dentro de Perfil	2,2%	4,4%	15,6%	31,1%	46,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	9	32	59	52	157
	% dentro de Perfil	3,2%	5,7%	20,4%	37,6%	33,1%	100,0%
Total	Recuento	6	11	39	73	73	202

USC

	% dentro de Perfil	3,0%	5,4%	19,3%	36,1%	36,1%	100,0%

Anexo 4.1.23. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	0	7	18	19	45
	% dentro de Perfil	2,2%	0,0%	15,6%	40,0%	42,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	3	5	16	64	68	156
	% dentro de Perfil	1,9%	3,2%	10,3%	41,0%	43,6%	100,0%
Total	Recuento	4	5	23	82	87	201
	% dentro de Perfil	2,0%	2,5%	11,4%	40,8%	43,3%	100,0%

Anexo 4.1.24. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	6	7	16	8	8	45
	% dentro de Perfil	13,3%	15,6%	35,6%	17,8%	17,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	21	23	39	44	30	157
	% dentro de Perfil	13,4%	14,6%	24,8%	28,0%	19,1%	100,0%
Total	Recuento	27	30	55	52	38	202
	% dentro de Perfil	13,4%	14,9%	27,2%	25,7%	18,8%	100,0%

Anexo 4.1.25. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de contextualización de las prácticas en la comunidad local, el centro educativo y el aula/grupo del alumnado por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	2	3	19	20	45
	% dentro de Perfil	2,2%	4,4%	6,7%	42,2%	44,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	6	8	28	67	48	157
	% dentro de Perfil	3,8%	5,1%	17,8%	42,7%	30,6%	100,0%
Total	Recuento	7	10	31	86	68	202
	% dentro de Perfil	3,5%	5,0%	15,3%	42,6%	33,7%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.26. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	2	8	19	16	45
	% dentro de Perfil	0,0%	4,4%	17,8%	42,2%	35,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	6	3	25	59	63	156
	% dentro de Perfil	3,8%	1,9%	16,0%	37,8%	40,4%	100,0%
Total	Recuento	6	5	33	78	79	201
	% dentro de Perfil	3,0%	2,5%	16,4%	38,8%	39,3%	100,0%

Anexo 4.1.27. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	8	9	15	9	4	45
	% dentro de Perfil	17,8%	20,0%	33,3%	20,0%	8,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	24	26	41	47	19	157
	% dentro de Perfil	15,3%	16,6%	26,1%	29,9%	12,1%	100,0%
Total	Recuento	32	35	56	56	23	202
	% dentro de Perfil	15,8%	17,3%	27,7%	27,7%	11,4%	100,0%

Anexo 4.1.28. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumnado por parte de los futuros docentes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	5	8	10	21	45
	% dentro de Perfil	2,2%	11,1%	17,8%	22,2%	46,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	6	9	31	58	53	157
	% dentro de Perfil	3,8%	5,7%	19,7%	36,9%	33,8%	100,0%
Total	Recuento	7	14	39	68	74	202
	% dentro de Perfil	3,5%	6,9%	19,3%	33,7%	36,6%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.29. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	2	4	17	21	44
	% dentro de Perfil	0,0%	4,5%	9,1%	38,6%	47,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	6	17	66	62	156
	% dentro de Perfil	3,2%	3,8%	10,9%	42,3%	39,7%	100,0%
Total	Recuento	5	8	21	83	83	200
	% dentro de Perfil	2,5%	4,0%	10,5%	41,5%	41,5%	100,0%

Anexo 4.1.30. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	6	9	11	11	8	45
	% dentro de Perfil	13,3%	20,0%	24,4%	24,4%	17,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	22	25	39	50	21	157
	% dentro de Perfil	14,0%	15,9%	24,8%	31,8%	13,4%	100,0%
Total	Recuento	28	34	50	61	29	202
	% dentro de Perfil	13,9%	16,8%	24,8%	30,2%	14,4%	100,0%

Anexo 4.1.31. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de preparación, redacción y presentación de material educativo, recursos de aprendizaje, instrumentos de seguimiento e informes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	3	7	14	20	45
	% dentro de Perfil	2,2%	6,7%	15,6%	31,1%	44,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	12	28	65	47	157
	% dentro de Perfil	3,2%	7,6%	17,8%	41,4%	29,9%	100,0%
Total	Recuento	6	15	35	79	67	202
	% dentro de Perfil	3,0%	7,4%	17,3%	39,1%	33,2%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.32. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de trabajo en colaboración entre tutor/a de universidad y el/la tutor/a de centro educativo por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	11	14	9	6	5	45
	% dentro de Perfil	24,4%	31,1%	20,0%	13,3%	11,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	45	36	35	25	16	157
	% dentro de Perfil	28,7%	22,9%	22,3%	15,9%	10,2%	100,0%
Total	Recuento	56	50	44	31	21	202
	% dentro de Perfil	27,7%	24,8%	21,8%	15,3%	10,4%	100,0%

Anexo 4.1.33. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	1	7	12	24	45
	% dentro de Perfil	2,2%	2,2%	15,6%	26,7%	53,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	11	33	60	46	155
	% dentro de Perfil	3,2%	7,1%	21,3%	38,7%	29,7%	100,0%
Total	Recuento	6	12	40	72	70	200
	% dentro de Perfil	3,0%	6,0%	20,0%	36,0%	35,0%	100,0%

Anexo 4.1.34. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de proceso común de supervisión de las prácticas de enseñanza por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	12	12	6	9	6	45
	% dentro de Perfil	26,7%	26,7%	13,3%	20,0%	13,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	32	40	37	30	18	157
	% dentro de Perfil	20,4%	25,5%	23,6%	19,1%	11,5%	100,0%
Total	Recuento	44	52	43	39	24	202
	% dentro de Perfil	21,8%	25,7%	21,3%	19,3%	11,9%	100,0%

Anexo 4.1.35. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de retroalimentación escrita u oral al futuro docente por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	1	5	14	24	44
	% dentro de Perfil	0,0%	2,3%	11,4%	31,8%	54,5%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	1	3	22	44	84	154
	% dentro de Perfil	0,6%	1,9%	14,3%	28,6%	54,5%	100,0%
Total	Recuento	1	4	27	58	108	198
	% dentro de Perfil	0,5%	2,0%	13,6%	29,3%	54,5%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.36. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de retroalimentación escrita u oral al futuro docente por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	5	10	12	11	7	45
	% dentro de Perfil	11,1%	22,2%	26,7%	24,4%	15,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	18	16	40	43	40	157
	% dentro de Perfil	11,5%	10,2%	25,5%	27,4%	25,5%	100,0%
Total	Recuento	23	26	52	54	47	202
	% dentro de Perfil	11,4%	12,9%	25,7%	26,7%	23,3%	100,0%

Anexo 4.1.37. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de retroalimentación escrita u oral al futuro docente por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	1	9	10	24	45
	% dentro de Perfil	2,2%	2,2%	20,0%	22,2%	53,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	9	33	52	58	157
	% dentro de Perfil	3,2%	5,7%	21,0%	33,1%	36,9%	100,0%
Total	Recuento	6	10	42	62	82	202
	% dentro de Perfil	3,0%	5,0%	20,8%	30,7%	40,6%	100,0%

Anexo 4.1.38. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	1	3	16	25	45
	% dentro de Perfil	0%	2,2%	6,7%	35,6%	55,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	0	4	15	45	90	154
	% dentro de Perfil	0%	2,6%	9,7%	29,2%	58,4%	100,0%
Total	Recuento	0	5	18	61	115	199
	% dentro de Perfil	0%	2,5%	9,0%	30,7%	57,8%	100,0%

Anexo 4.1.39. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades de enseñanza por el futuro docente por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	2	5	18	19	45
	% dentro de Perfil	2,2%	4,4%	11,1%	40,0%	42,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	5	8	24	68	52	157
	% dentro de Perfil	3,2%	5,1%	15,3%	43,3%	33,1%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Total	Recuento	6	10	29	86	71	202
	% dentro de Perfil	3,0%	5,0%	14,4%	42,6%	35,1%	100,0%

Anexo 4.1.40. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	0	7	15	23	45
	% dentro de Perfil	0,0%	0,0%	15,6%	33,3%	51,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	0	7	16	52	81	156
	% dentro de Perfil	0,0%	4,5%	10,3%	33,3%	51,9%	100,0%
Total	Recuento	7	23	67	104	201	7
	% dentro de Perfil	3,5%	11,4%	33,3%	51,7%	100,0%	3,5%

Anexo 4.1.41. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	4	11	11	9	10	45
	% dentro de Perfil	8,9%	24,4%	24,4%	20,0%	22,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	19	19	42	47	30	157
	% dentro de Perfil	12,1%	12,1%	26,8%	29,9%	19,1%	100,0%
Total	Recuento	23	30	53	56	40	202
	% dentro de Perfil	11,4%	14,9%	26,2%	27,7%	19,8%	100,0%

Anexo 4.1.42. Estadísticos descriptivos sobre la necesidad de la actividad de supervisión del futuro docente en su preparación de los materiales/recursos de apoyo a la enseñanza por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	1	2	3	16	23	45
	% dentro de Perfil	2,2%	4,4%	6,7%	35,6%	51,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	4	11	27	65	50	157
	% dentro de Perfil	2,5%	7,0%	17,2%	41,4%	31,8%	100,0%
Total	Recuento	5	13	30	81	73	202
	% dentro de Perfil	2,5%	6,4%	14,9%	40,1%	36,1%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.43. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	0	6	17	22	45
	% dentro de Perfil	0,0%	0,0%	13,3%	37,8%	48,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	0	6	24	52	74	156
	% dentro de Perfil	0,0%	3,8%	15,4%	33,3%	47,4%	100,0%
Total	Recuento	0	6	30	69	96	201
	% dentro de Perfil	0,0%	3,0%	14,9%	34,3%	47,8%	100,0%

Anexo 4.1.44. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de seguimiento y análisis del proceso de los futuros docentes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	7	8	10	8	12	45
	% dentro de Perfil	15,6%	17,8%	22,2%	17,8%	26,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	20	22	43	45	27	157
	% dentro de Perfil	12,7%	14,0%	27,4%	28,7%	17,2%	100,0%
Total	Recuento	27	30	53	53	39	202
	% dentro de Perfil	13,4%	14,9%	26,2%	26,2%	19,3%	100,0%

Anexo 4.1.45. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de motivar a los futuros docentes para la innovación educativa por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	0	1	5	9	30	45
	% dentro de Perfil	0%	2,2%	11,1%	20,0%	66,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	0	4	12	35	105	156
	% dentro de Perfil	0%	2,6%	7,7%	22,4%	67,3%	100,0%
Total	Recuento	0	5	17	44	135	201
	% dentro de Perfil	0%	2,5%	8,5%	21,9%	67,2%	100,0%

Anexo 4.1.46. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de motivar a los futuros docentes para la innovación educativa por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	5	7	9	11	13	45
	% dentro de Perfil	11,1%	15,6%	20,0%	24,4%	28,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	17	19	35	44	42	157
	% dentro de Perfil	10,8%	12,1%	22,3%	28,0%	26,8%	100,0%
Total	Recuento	22	26	44	55	55	202
	% dentro de Perfil	10,9%	12,9%	21,8%	27,2%	27,2%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.1.47. Estadísticos descriptivos sobre la pertinencia de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	2	2	5	10	26	45
	% dentro de Perfil	4,4%	4,4%	11,1%	22,2%	57,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	4	8	20	54	68	154
	% dentro de Perfil	2,6%	5,2%	13,0%	35,1%	44,2%	100,0%
Total	Recuento	6	10	25	64	94	199
	% dentro de Perfil	3,0%	5,0%	12,6%	32,2%	47,2%	100,0%

Anexo 4.1.48. Estadísticos descriptivos sobre el desarrollo actual de la actividad de trabajo colaborativo entre tutores/as de prácticas (de universidad y de centro) y futuros docentes por perfil docente.

		1	2	3	4	5	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	10	13	8	5	9	45
	% dentro de Perfil	22,2%	28,9%	17,8%	11,1%	20,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	35	27	35	37	23	157
	% dentro de Perfil	22,3%	17,2%	22,3%	23,6%	14,6%	100,0%
Total	Recuento	45	40	43	42	32	202
	% dentro de Perfil	22,3%	19,8%	21,3%	20,8%	15,8%	100,0%

Anexo 4.2. Tablas de análisis sobre la subdimiensión 2: Medios y formas de comunicación entre las/os tutoras/es (universidad y centro) de prácticum.

Anexo 4.2.1. Estadísticos descriptivos sobre el modelo/dinámica de coordinación a través de la existencia de un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto antes del periodo de prácticas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	43	2	45
	% dentro de Perfil	95,6%	4,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	155	2	157
	% dentro de Perfil	98,7%	1,3%	100,0%
Total	Recuento	198	4	202
	% dentro de Perfil	98,0%	2,0%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.2.2. Estadísticos descriptivos sobre el modelo/dinámica de coordinación a través de la existencia de un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto durante el periodo de prácticas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	45	0	45
	% dentro de Perfil	100,0%	0,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	154	3	157
	% dentro de Perfil	98,1%	1,9%	100,0%
Total	Recuento	199	3	202
	% dentro de Perfil	98,5%	1,5%	100,0%

Anexo 4.2.3. Estadísticos descriptivos sobre el modelo/dinámica de coordinación a través de la existencia de un calendario de reuniones/sesiones de trabajo conjunto después del periodo de prácticas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	45	0	45
	% dentro de Perfil	100,0%	0,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	156	1	157
	% dentro de Perfil	99,4%	0,6%	100,0%
Total	Recuento	201	1	202
	% dentro de Perfil	99,5%	0,5%	100,0%

Anexo 4.2.4. Estadísticos descriptivos sobre el modelo/dinámica de programar las reuniones/sesiones de trabajo conjunto por conveniencia mutua antes del periodo de prácticas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	40	5	45
	% dentro de Perfil	88,9%	11,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	145	12	157
	% dentro de Perfil	92,4%	7,6%	100,0%
Total	Recuento	185	17	202
	% dentro de Perfil	91,6%	8,4%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.2.5. Estadísticos descriptivos sobre el modelo/dinámica de programar las reuniones/sesiones de trabajo conjunto por conveniencia mutua durante el periodo de prácticas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	29	16	45
	% dentro de Perfil	64,4%	35,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	128	29	157
	% dentro de Perfil	81,5%	18,5%	100,0%
Total	Recuento	157	45	202
	% dentro de Perfil	77,7%	22,3%	100,0%

Anexo 4.2.6. Estadísticos descriptivos sobre el modelo/dinámica de programar las reuniones/sesiones de trabajo conjunto por conveniencia mutua después del periodo de prácticas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	37	8	45
	% dentro de Perfil	82,2%	17,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	139	18	157
	% dentro de Perfil	88,5%	11,5%	100,0%
Total	Recuento	176	26	202
	% dentro de Perfil	87,1%	12,9%	100,0%

Anexo 4.2.7. Estadísticos descriptivos sobre la existencia de un modelo/dinámica de coordinación establecido antes del periodo de prácticas.

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	7	38	45
	% dentro de Perfil	15,6%	84,4%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	11	146	157
	% dentro de Perfil	7,0%	93,0%	100,0%
Total	Recuento	18	184	202
	% dentro de Perfil	8,9%	91,1%	100,0%

Anexo 4.2.8. Estadísticos descriptivos sobre la existencia de un modelo/dinámica de coordinación establecido durante el periodo de prácticas.

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	15	30	45
	% dentro de Perfil	33,3%	66,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	27	130	157
	% dentro de Perfil	17,2%	82,8%	100,0%
Total	Recuento	42	160	202

USC

	% dentro de Perfil	20,8%	79,2%	100,0%

Anexo 4.2.9. Estadísticos descriptivos sobre la existencia de un modelo/dinámica de coordinación establecido después del periodo de prácticas.

		Si	No	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	8	37	45
	% dentro de Perfil	17,8%	82,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	17	140	157
	% dentro de Perfil	10,8%	89,2%	100,0%
Total	Recuento	25	177	202
	% dentro de Perfil	12,4%	87,6%	100,0%

Anexo 4.2.10. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación directamente por teléfono antes del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	37	8	45
	% dentro de Perfil	82,2%	17,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	151	6	157
	% dentro de Perfil	96,2%	3,8%	100,0%
Total	Recuento	188	14	202
	% dentro de Perfil	93,1%	6,9%	100,0%

Anexo 4.2.11. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación directamente por teléfono durante el periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	28	17	45
	% dentro de Perfil	62,2%	37,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	142	15	157
	% dentro de Perfil	90,4%	9,6%	100,0%
Total	Recuento	170	32	202
	% dentro de Perfil	84,2%	15,8%	100,0%

Anexo 4.2.12. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación directamente por teléfono después del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	35	10	45
	% dentro de Perfil	77,8%	22,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	147	10	157
	% dentro de Perfil	93,6%	6,4%	100,0%
Total	Recuento	182	20	202

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

	% dentro de Perfil	90,1%	9,9%	100,0%

Anexo 4.2.13. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación directamente por correo electrónico antes del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	15	30	45
	% dentro de Perfil	33,3%	66,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	48	109	157
	% dentro de Perfil	30,6%	69,4%	100,0%
Total	Recuento	63	139	202
	% dentro de Perfil	31,2%	68,8%	100,0%

Anexo 4.2.14. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación directamente por correo electrónico durante el periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	6	39	45
	% dentro de Perfil	13,3%	86,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	34	123	157
	% dentro de Perfil	21,7%	78,3%	100,0%
Total	Recuento	40	162	202
	% dentro de Perfil	19,8%	80,2%	100,0%

Anexo 4.2.15. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación directamente por correo electrónico después del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	8	37	45
	% dentro de Perfil	17,8%	82,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	41	116	157
	% dentro de Perfil	26,1%	73,9%	100,0%
Total	Recuento	49	153	202
	% dentro de Perfil	24,3%	75,7%	100,0%

Anexo 4.2.16. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación por otros canales de chat/mensajería instantánea antes, durante y después del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	45	0	45
	% dentro de Perfil	100,0%	0,0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	154	3	157
	% dentro de Perfil	98,1%	1,9%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Total	Recuento	199	3	202
	% dentro de Perfil	98,5%	1,5%	100,0%

Anexo 4.2.17. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación a través de otros medios antes del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	31	14	45
	% dentro de Perfil	68,9%	31,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	118	39	157
	% dentro de Perfil	75,2%	24,8%	100,0%
Total	Recuento	149	53	202
	% dentro de Perfil	73,8%	26,2%	100,0%

Anexo 4.2.18. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación a través de otros medios durante el periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	39	6	45
	% dentro de Perfil	86,7%	13,3%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	111	46	157
	% dentro de Perfil	70,7%	29,3%	100,0%
Total	Recuento	150	52	202
	% dentro de Perfil	74,3%	25,7%	100,0%

Anexo 4.2.19. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación a través de otros medios después del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	38	7	45
	% dentro de Perfil	84,4%	15,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	121	36	157
	% dentro de Perfil	77,1%	22,9%	100,0%
Total	Recuento	159	43	202
	% dentro de Perfil	78,7%	21,3%	100,0%

Anexo 4.2.20. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación a través de canales oficiales de las respectivas instituciones antes del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	37	8	45
	% dentro de Perfil	82,2%	17,8%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	137	20	157
	% dentro de Perfil	87,3%	12,7%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Total	Recuento	174	28	202
	% dentro de Perfil	86,1%	13,9%	100,0%

Anexo 4.2.21. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación a través de canales oficiales de las respectivas instituciones durante el periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	41	4	45
	% dentro de Perfil	91,1%	8,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	141	16	157
	% dentro de Perfil	89,8%	10,2%	100,0%
Total	Recuento	182	20	202
	% dentro de Perfil	90,1%	9,9%	100,0%

Anexo 4.2.22. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación a través de canales oficiales de las respectivas instituciones después del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	40	5	45
	% dentro de Perfil	88,9%	11,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	134	23	157
	% dentro de Perfil	85,4%	14,6%	100,0%
Total	Recuento	174	28	202
	% dentro de Perfil	86,1%	13,9%	100,0%

Anexo 4.2.23. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación mediante otros canales cara a cara antes del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	44	1	45
	% dentro de Perfil	97,8%	2,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	156	1	157
	% dentro de Perfil	99,4%	0,6%	100,0%
Total	Recuento	200	2	202
	% dentro de Perfil	99,0%	1,0%	100,0%

Anexo 4.2.24. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación mediante otros canales cara a cara durante el periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	42	3	45
	% dentro de Perfil	93,3%	6,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	156	1	157
	% dentro de Perfil	99,4%	0,6%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Total	Recuento	198	4	202
	% dentro de Perfil	98,0%	2,0%	100,0%

Anexo 4.2.25. Estadísticos descriptivos sobre el medio de comunicación mediante otros canales cara a cara después del periodo de prácticas por perfil docente.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	45	0	45
	% dentro de Perfil	100,0%	0%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	157	0	157
	% dentro de Perfil	100,0%	0%	100,0%
Total	Recuento	202	0	202
	% dentro de Perfil	100,0%	0%	100,0%

Anexo 4.3. Tablas de análisis sobre la subdimiensión 5: Interacción del alumnado en prácticas con las/os tutoras/es.

Anexo 4.3.1. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el cumplimiento de normas o reglas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	5	40	45
	% dentro de Perfil	11,1%	88,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	23	134	157
	% dentro de Perfil	14,6%	85,4%	100,0%
Total	Recuento	28	174	202
	% dentro de Perfil	13,9%	86,1%	100,0%

Anexo 4.3.2. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la selección o producción de materiales didácticos.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	19	25	1
	% dentro de Perfil	42,2%	55,6%	2,2%
Tutor/a de Centro	Recuento	34	122	1
	% dentro de Perfil	21,7%	77,7%	0,6%
Total	Recuento	53	147	2
	% dentro de Perfil	26,2%	72,8%	1,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.3.3. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre el diseño de metodologías de enseñanza.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	22	23	0
	% dentro de Perfil	48,9%	51,1%	0,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	48	108	1
	% dentro de Perfil	30,6%	68,8%	0,6%
Total	Recuento	70	131	1
	% dentro de Perfil	34,7%	64,9%	0,5%

Anexo 4.3.4. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	22	23	45
	% dentro de Perfil	48,9%	51,1%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	59	98	157
	% dentro de Perfil	37,6%	62,4%	100,0%
Total	Recuento	81	121	202
	% dentro de Perfil	40,1%	59,9%	100,0%

Anexo 4.3.5. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la realización de registros de campo y notas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	20	25	45
	% dentro de Perfil	44,4%	55,6%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	85	72	157
	% dentro de Perfil	54,1%	45,9%	100,0%
Total	Recuento	105	97	202
	% dentro de Perfil	52,0%	48,0%	100,0%

Anexo 4.3.6. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la gestión de las dinámicas de grupo.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	26	19	45
	% dentro de Perfil	57,8%	42,2%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	62	95	157
	% dentro de Perfil	39,5%	60,5%	100,0%
Total	Recuento	88	114	202
	% dentro de Perfil	43,6%	56,4%	100,0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.3.7. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la reflexión sobre la práctica.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	6	39	45
	% dentro de Perfil	13,3%	86,7%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	38	119	157
	% dentro de Perfil	24,2%	75,8%	100,0%
Total	Recuento	44	158	202
	% dentro de Perfil	21,8%	78,2%	100,0%

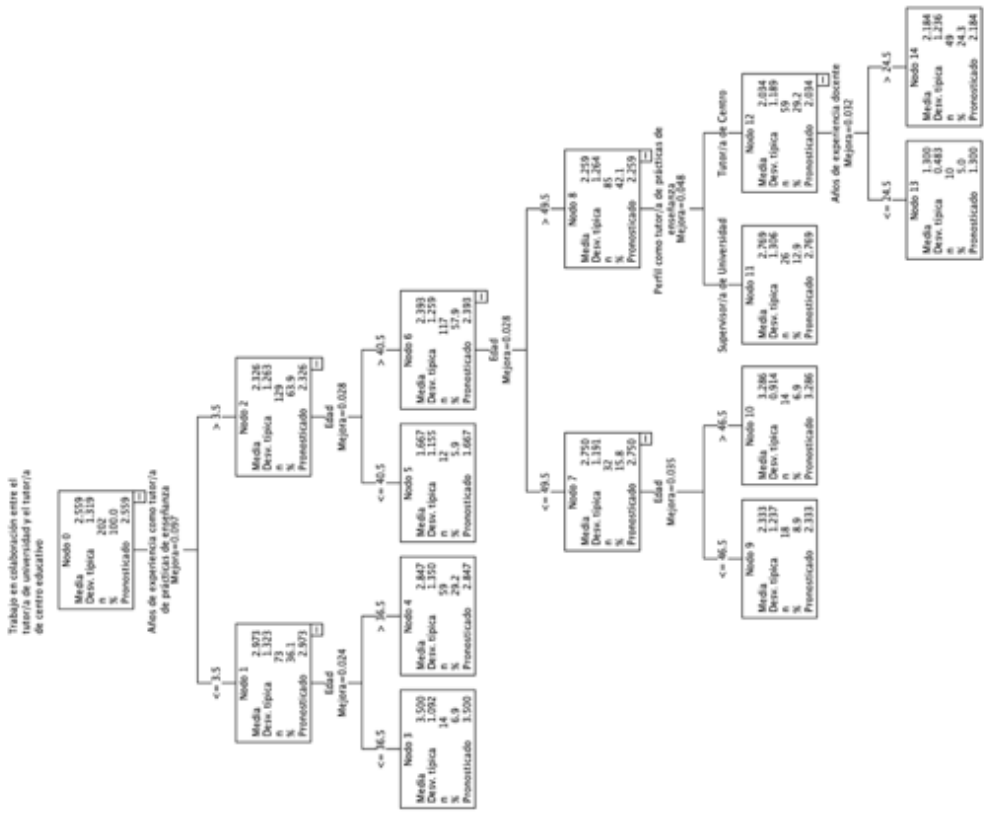
Anexo 4.3.8. Estadísticos descriptivos por perfil docente de la observación y supervisión que se realiza a los/as estudiantes de prácticas sobre la relación con otros profesores y/o estudiantes en prácticas.

		No	Si	Total
Supervisor/a de Universidad	Recuento	23	22	45
	% dentro de Perfil	51,1%	48,9%	100,0%
Tutor/a de Centro	Recuento	89	68	157
	% dentro de Perfil	56,7%	43,3%	100,0%
Total	Recuento	112	90	202
	% dentro de Perfil	55,4%	44,6%	100,0%

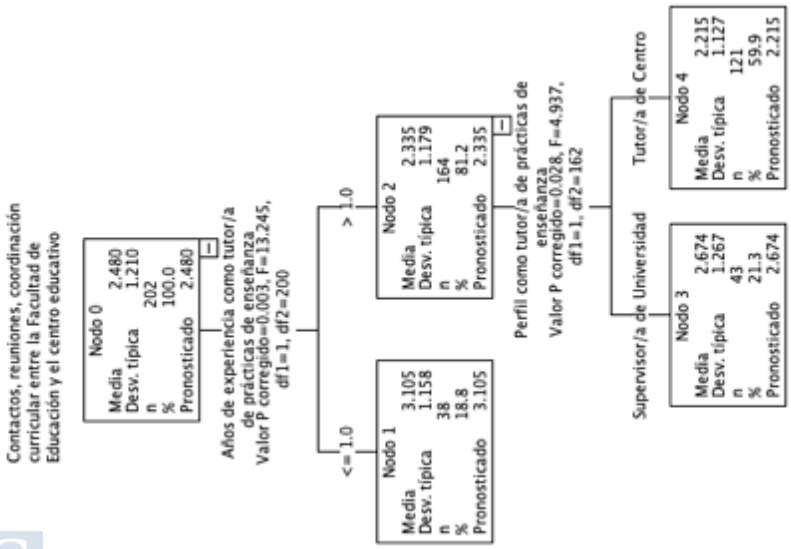
Anexo 4.4. Gráficos sobre análisis exploratorio mediante árboles de decisión.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

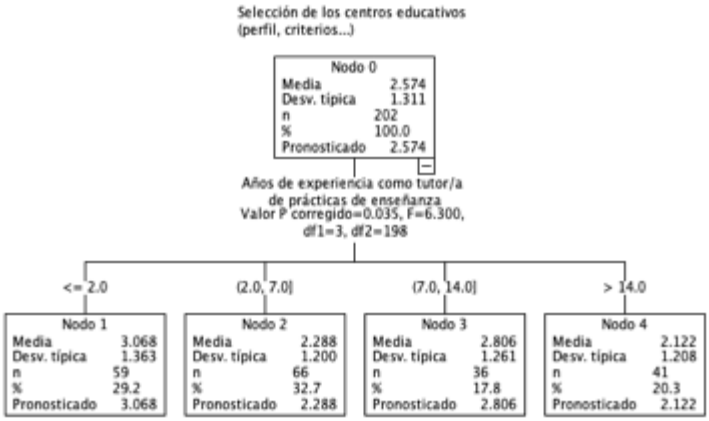
Anexo 4.4.1. Árbol de decisión sobre el trabajo de colaboración entre ambos/as tutores/as.



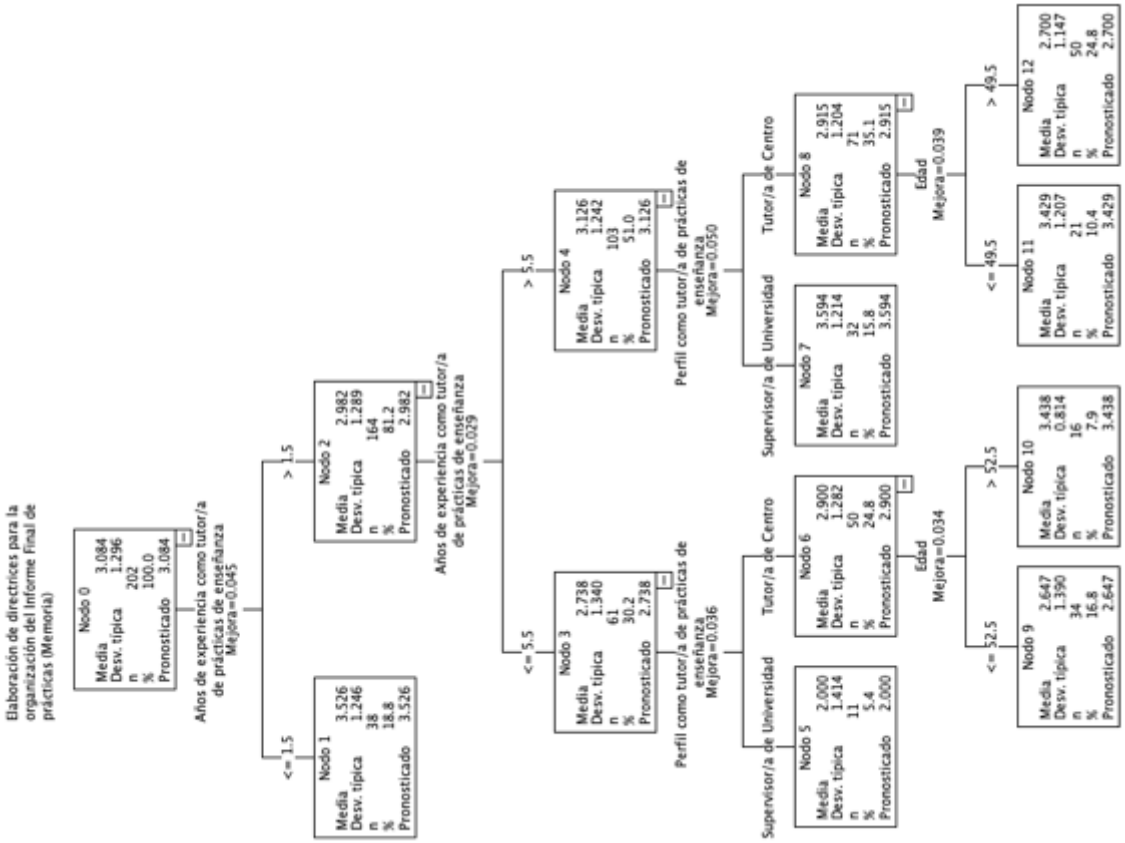
Anexo 4.4.2. Árbol de decisión sobre la colaboración en la actividad de contactos, reuniones, coordinación curricular entre la facultad de ambos/as tutores/as.



Anexo 4.4.3. Árbol de decisión sobre la colaboración en la actividad de selección de centros educativos entre ambos/as tutores/as.

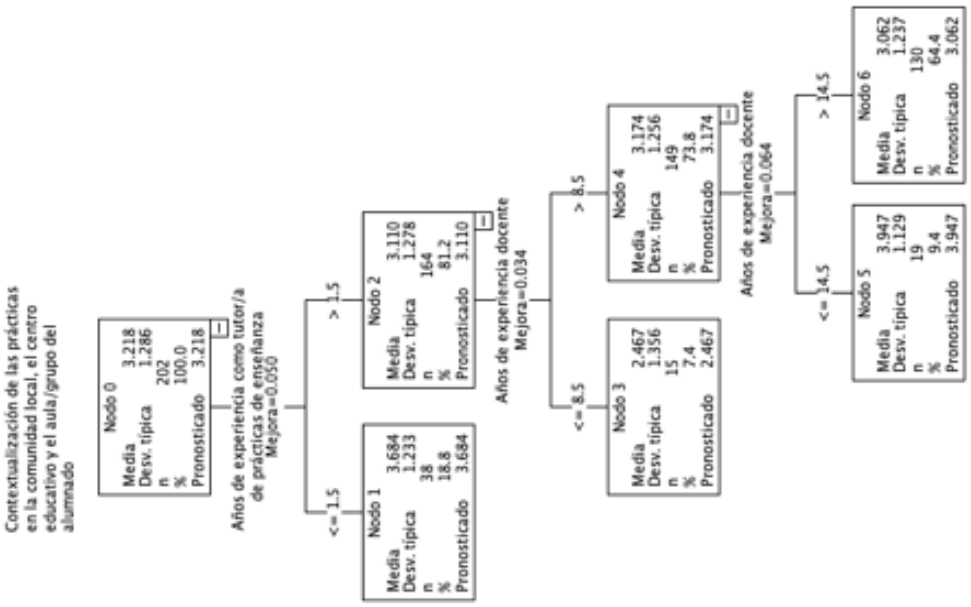


Anexo 4.4.4. Árbol de decisión sobre la colaboración en la actividad de elaboración de directrices para la organización del informe final de prácticas entre ambos/as tutores/as.

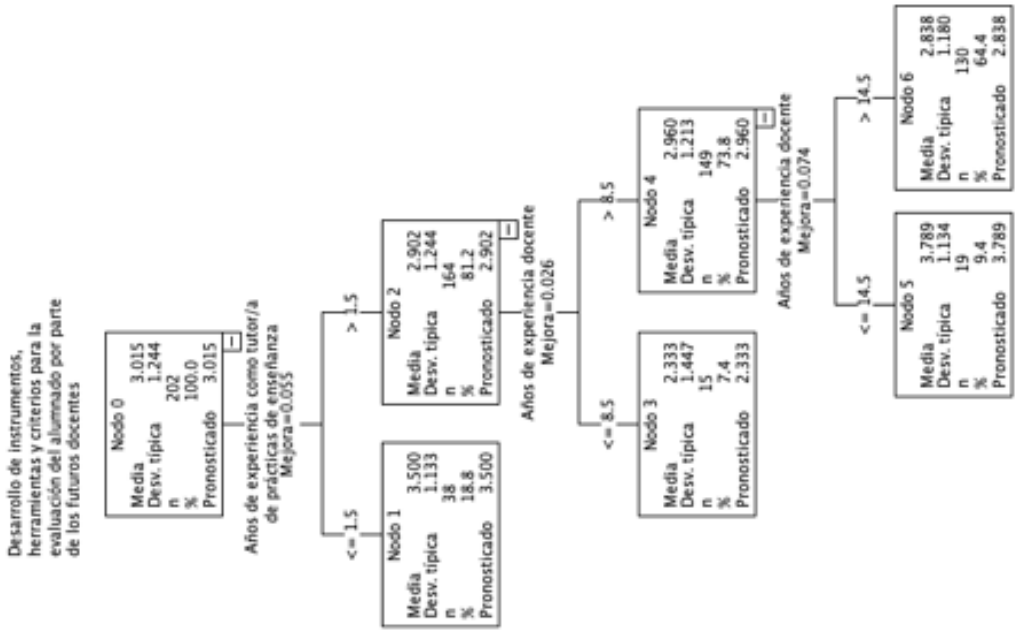


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.5. Árbol de decisión sobre la colaboración en la contextualización de las prácticas en la comunidad local, centro y aula, entre ambos/as tutores/as.

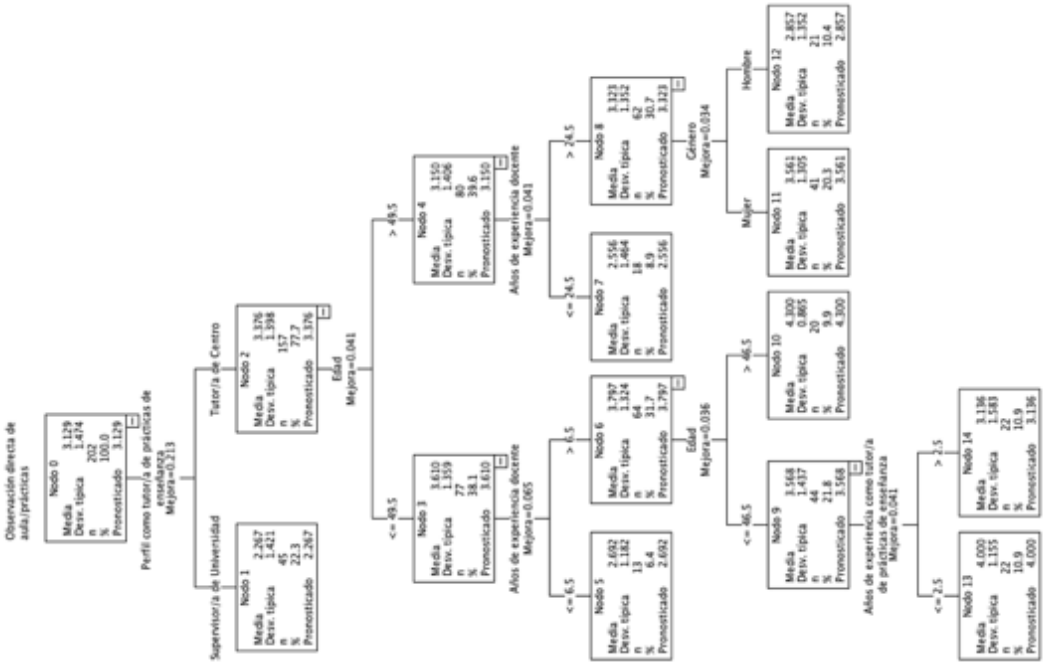


Anexo 4.4.6. Árbol de decisión sobre la colaboración en el desarrollo de instrumentos, herramientas y criterios para la evaluación del alumno por parte de los futuros docentes entre ambos/as tutores/as.

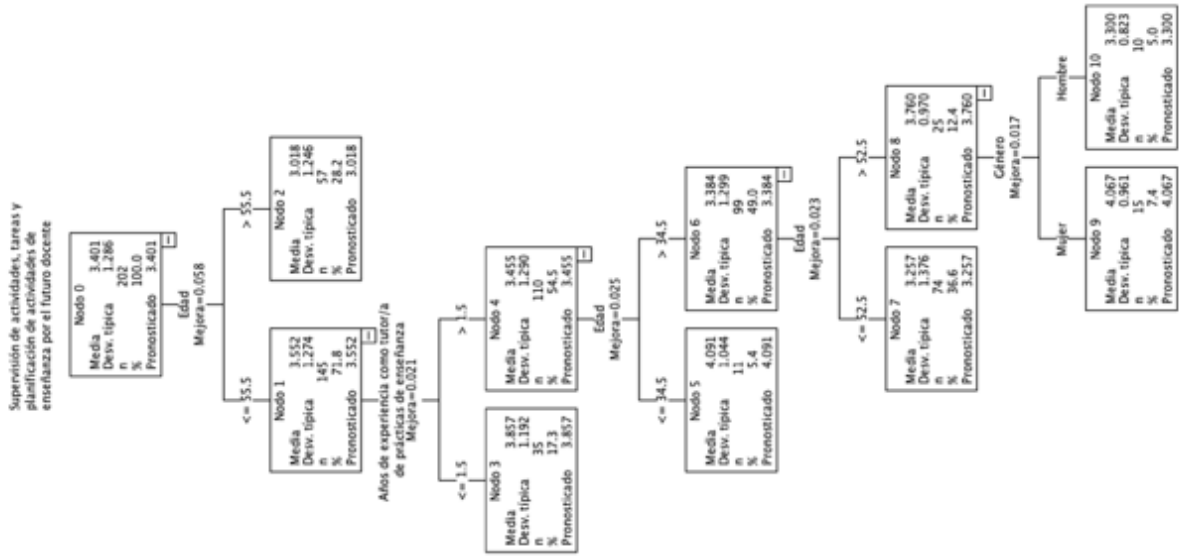


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.7. Árbol de decisión sobre la colaboración de la observación directa de aula/prácticas entre ambos/as tutores/as.

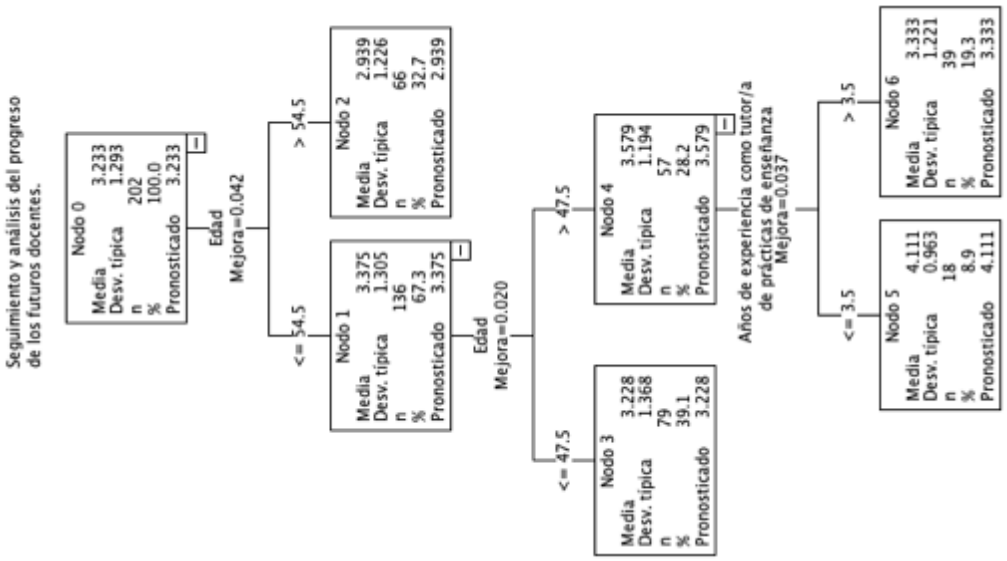


Anexo 4.4.8. Árbol de decisión sobre la colaboración de supervisión de actividades, tareas y planificación de actividades entre ambos/as tutores/as.

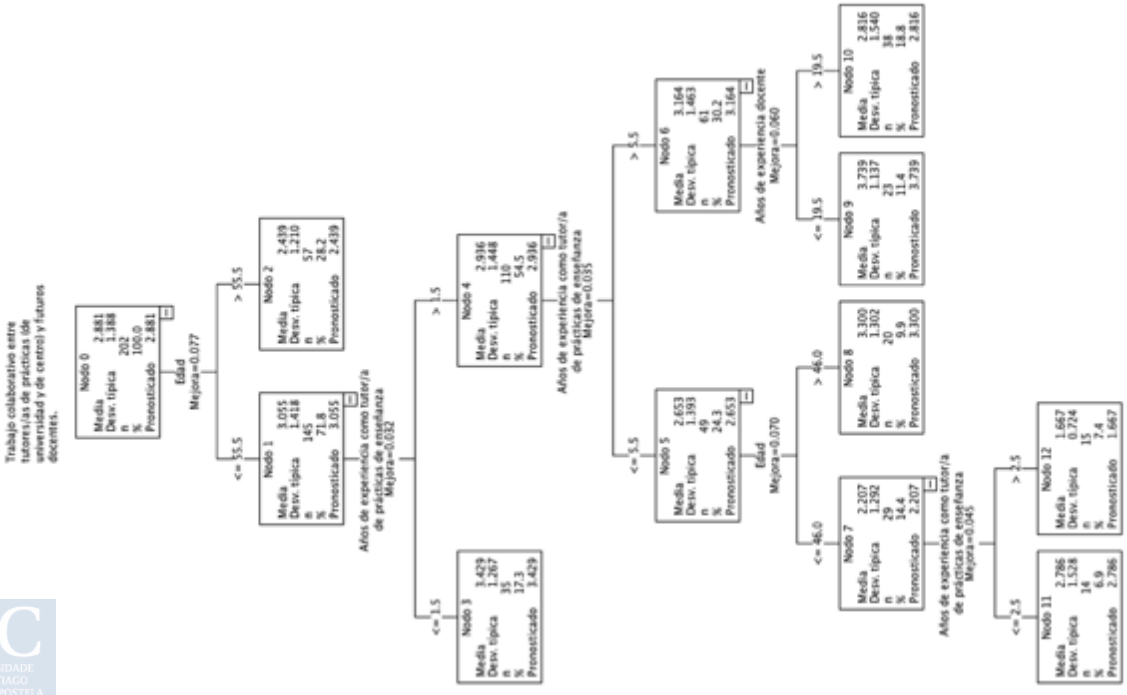


USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.9. Árbol de decisión sobre la colaboración en el seguimiento y análisis del progreso de los futuros docentes entre ambos/as tutores/as.

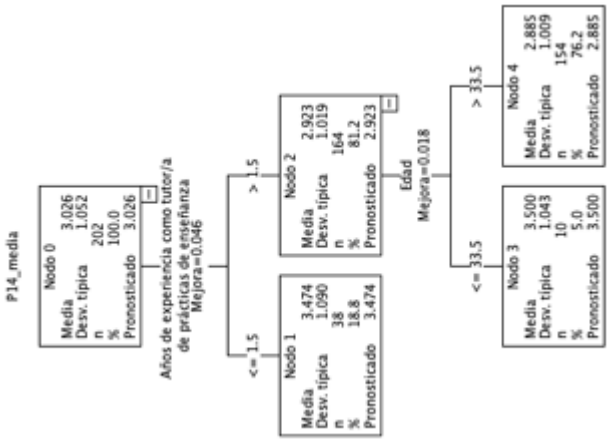


Anexo 4.4.10. Árbol de decisión sobre el trabajo de colaboración entre ambos y el/la estudiante en prácticas.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.11. Árbol de decisión sobre la media global en la colaboración de actividades y procesos entre ambos/as tutores/as.

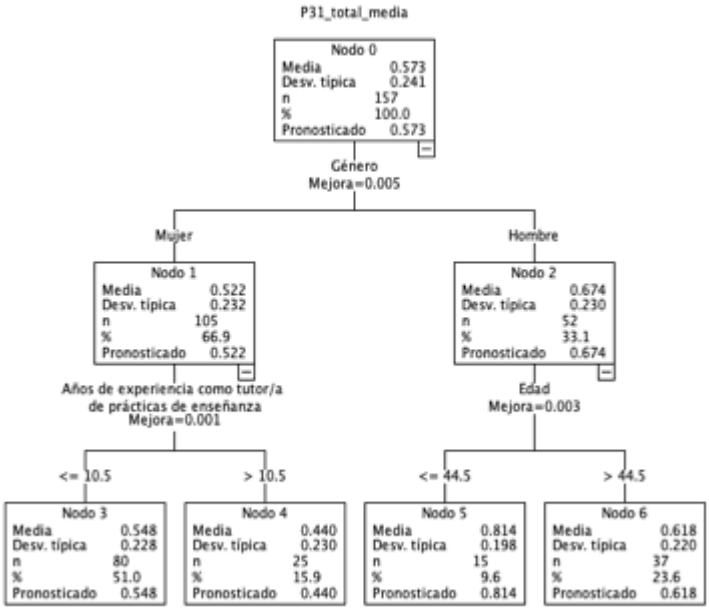


Anexo 4.4.12. Árbol de decisión sobre la cantidad que, los/as tutores/as de centros, observan y supervisan aspectos a desarrollar por los futuros antes de la estancia en los centros.

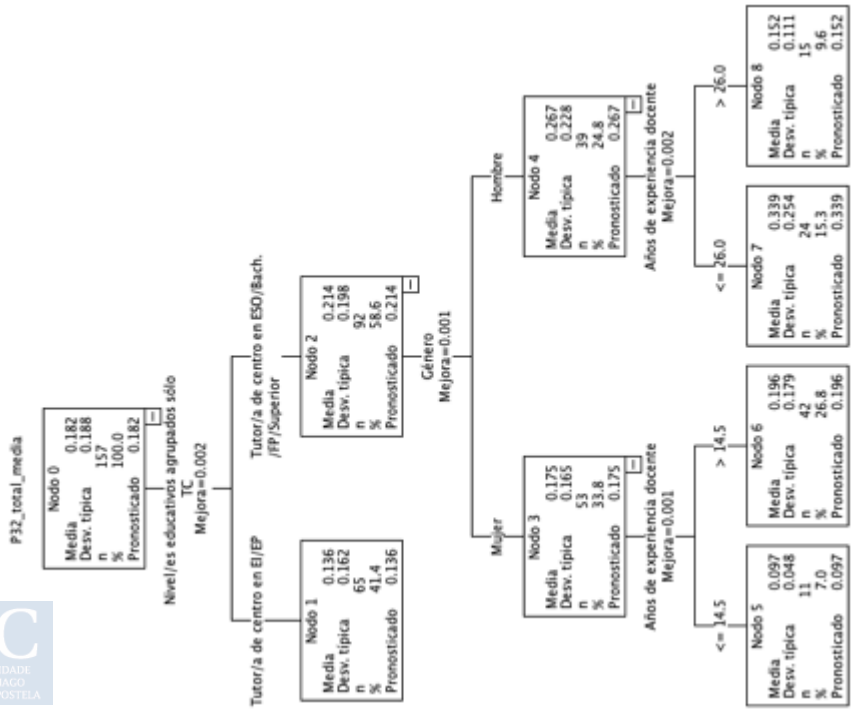


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.13. Árbol de decisión sobre la cantidad que, los/as tutores/as de centros observan y supervisan, aspectos a desarrollar por los futuros durante la estancia en los centros.

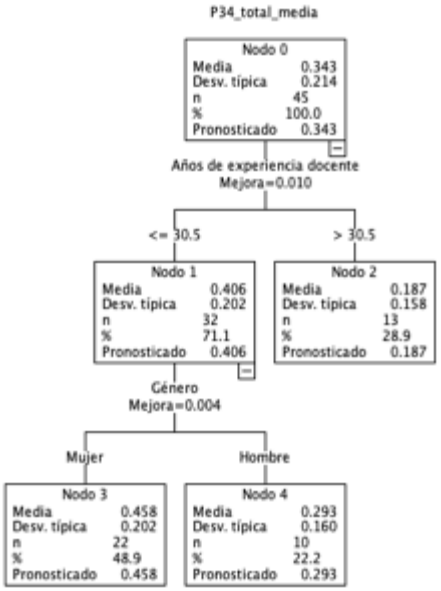


Anexo 4.4.14. Árbol de decisión sobre la cantidad que, los/as tutores/as de centros observan y supervisan, aspectos a desarrollar por los futuros después de la estancia en los centros.

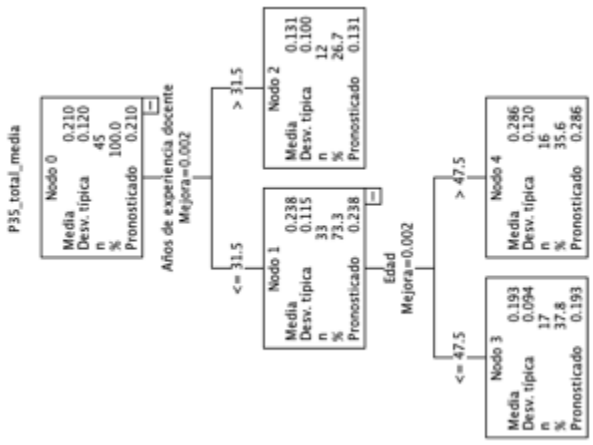


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.15. Árbol de decisión sobre la cantidad que, los/as supervisores/as de universidad, observan y supervisan aspectos a desarrollar por los futuros durante la estancia en los centros.

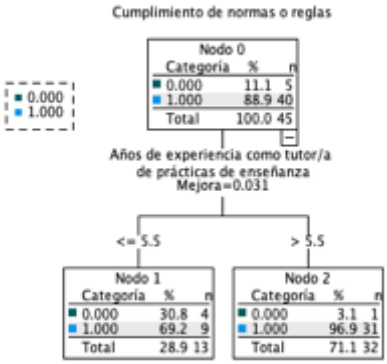


Anexo 4.4.16. Árbol de decisión sobre la cantidad aspectos que, los/as supervisores/as de universidad, observan y supervisan a desarrollar por los futuros después de la estancia en los centros.

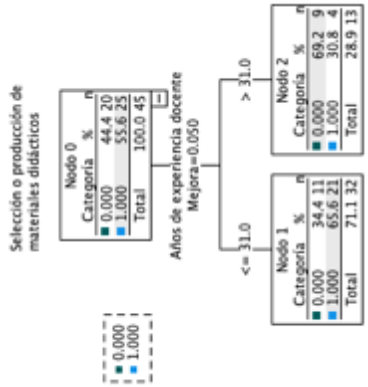


USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

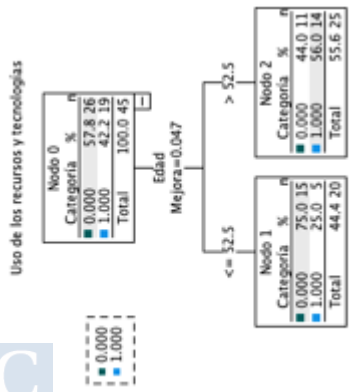
Anexo 4.4.17. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre cumplir normas y reglas al estudiantado en prácticas.



Anexo 4.4.18. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre seleccionar o producir materiales didácticos al estudiantado en prácticas.

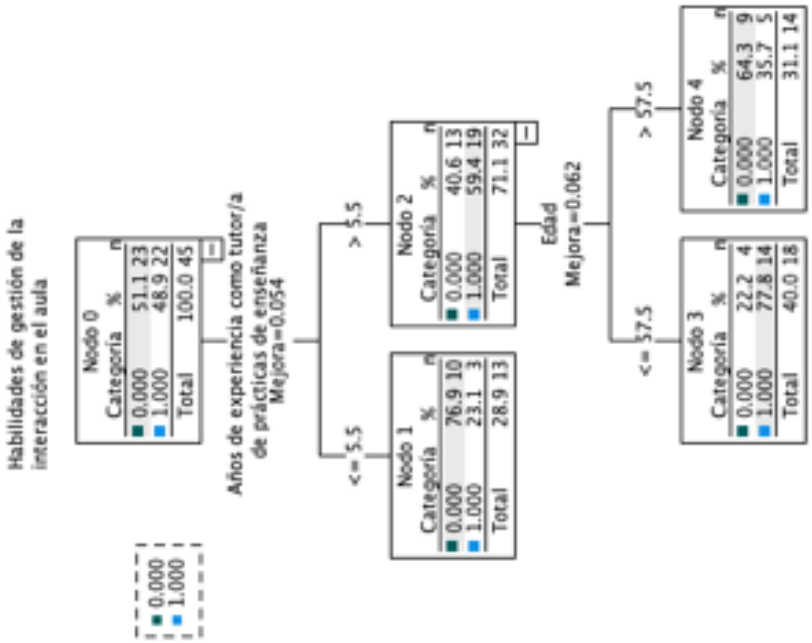


Anexo 4.4.19. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre el uso de recursos y tecnologías al estudiantado en prácticas.

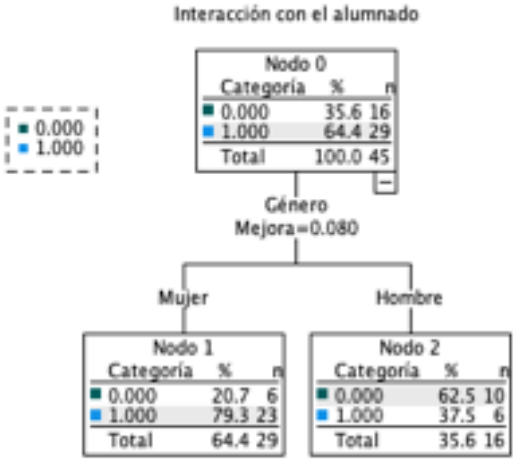


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.20. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre las habilidades de gestión de la interacción en el aula al estudiantado en prácticas.

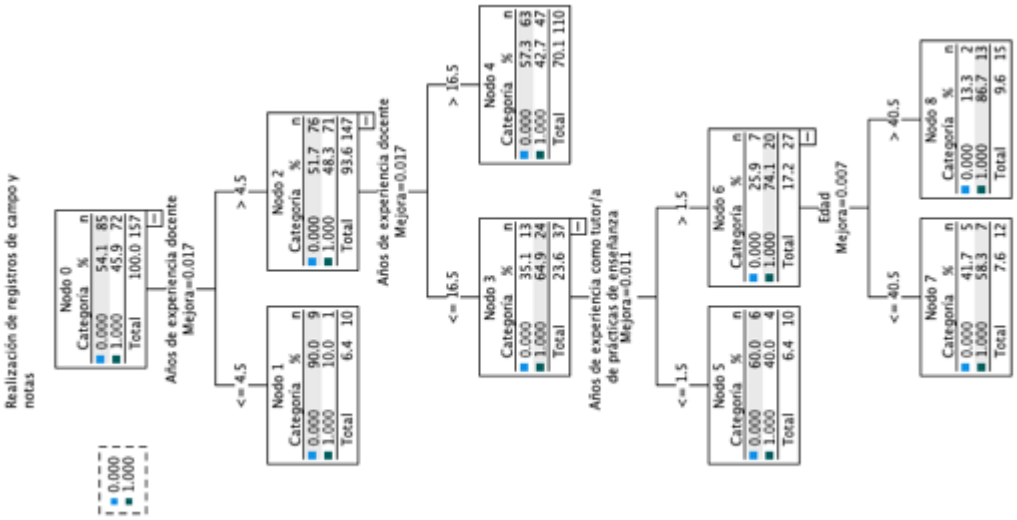


Anexo 4.4.21. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre la interación del alumnado al estudiantado en prácticas.

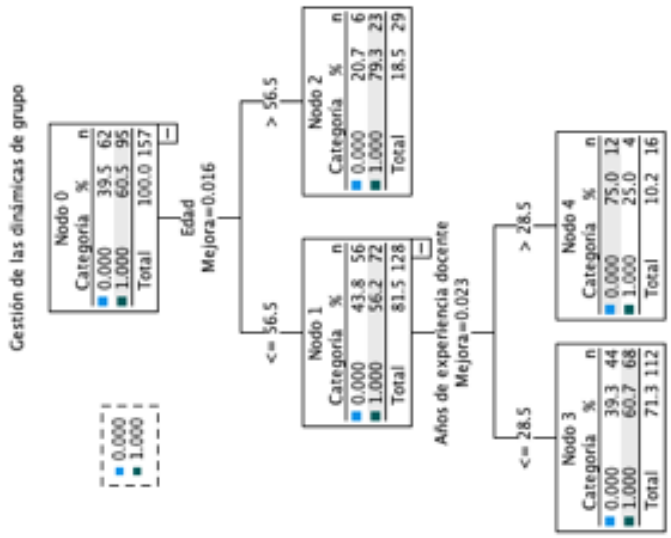


USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.22. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre la realización de registros de campo y notas al estudiantado en prácticas.

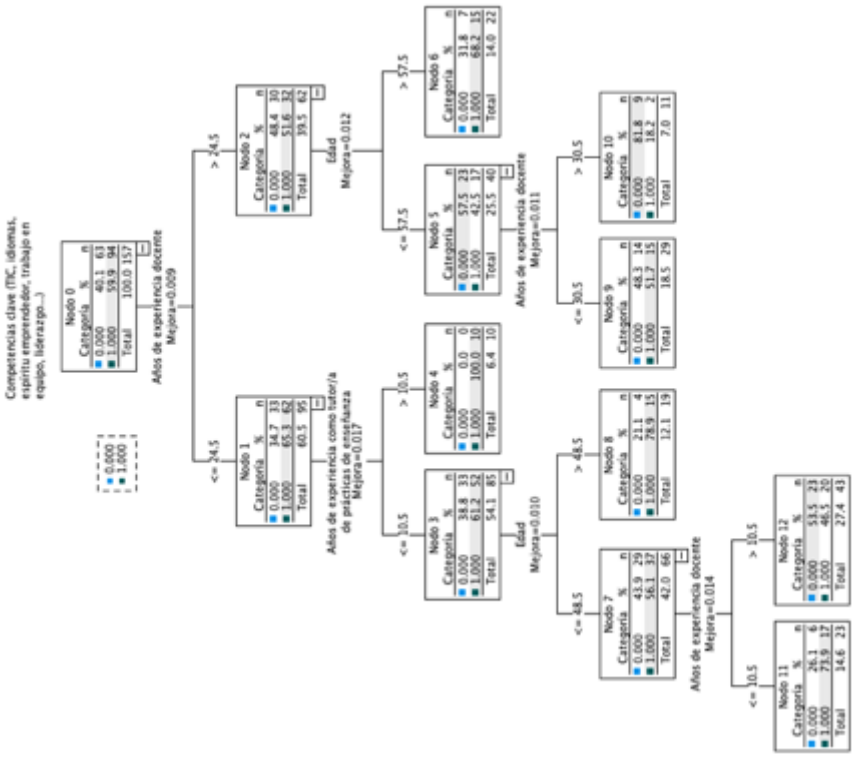


Anexo 4.4.23. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre la gestión de las dinámicas de grupal estudiantado en prácticas.

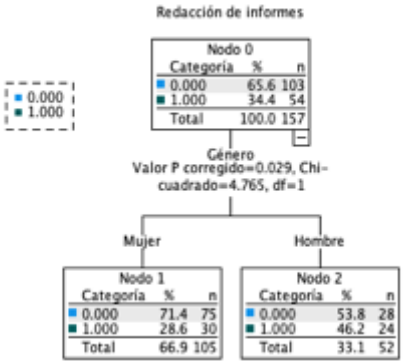


USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.24. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre el desarrollo de competencias clave al estudiantado en prácticas.

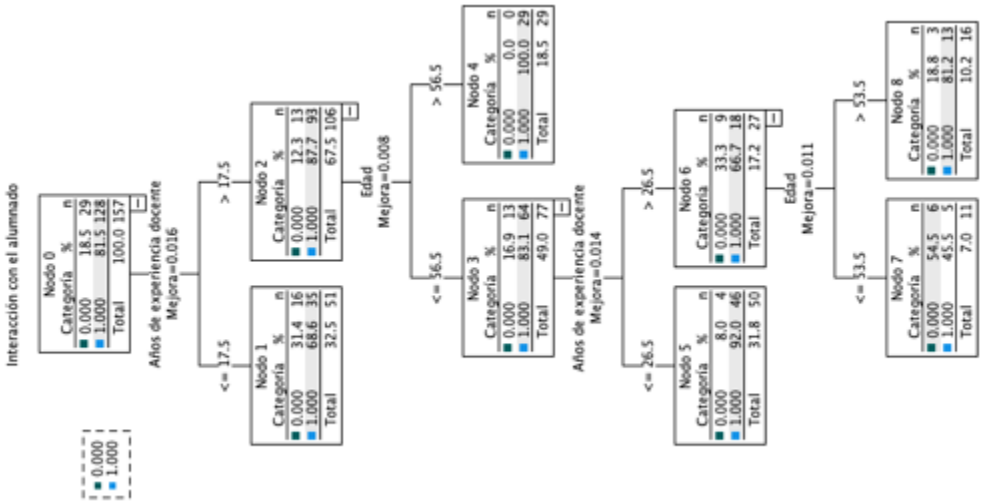


Anexo 4.4.25. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre la redacción de informes al estudiantado en prácticas.

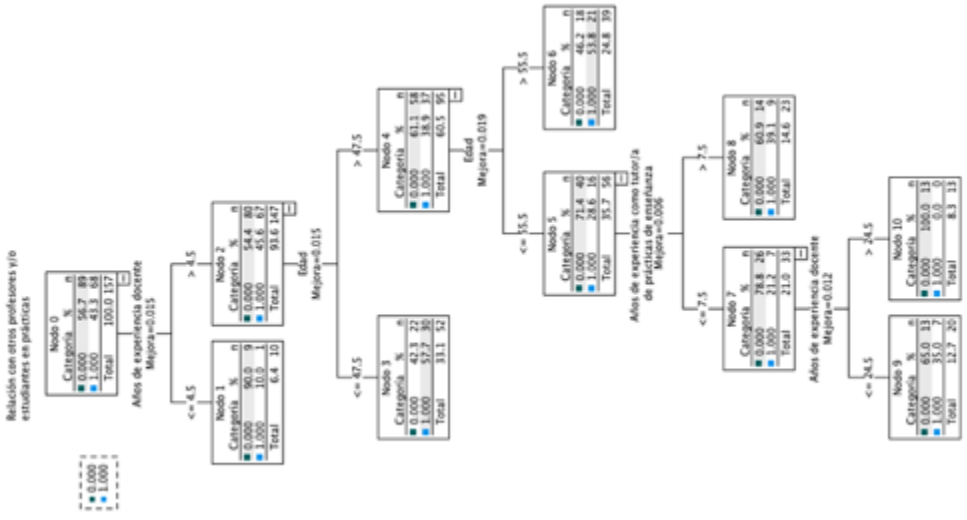


USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.26. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre la interacción con el alumnado al estudiantado en prácticas.

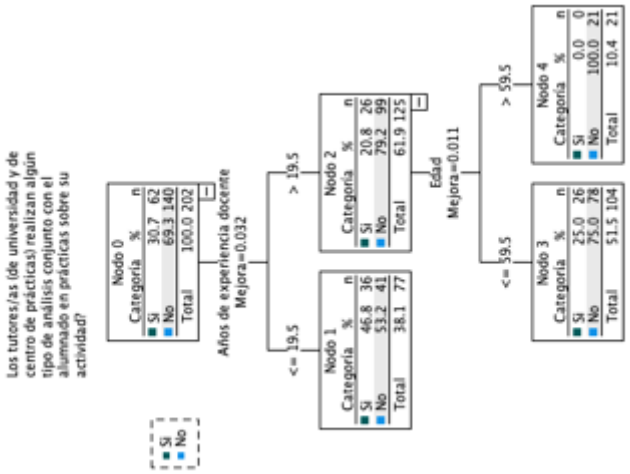


Anexo 4.4.27. Árbol de decisión sobre la observación y supervisión sobre la relación con otros profesores/as y/o estudiantes en prácticas al estudiantado en prácticas.



USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.28. Árbol de decisión sobre la realización de algún tipo de análisis conjunto con el estudiantado de prácticas sobre su actividad.

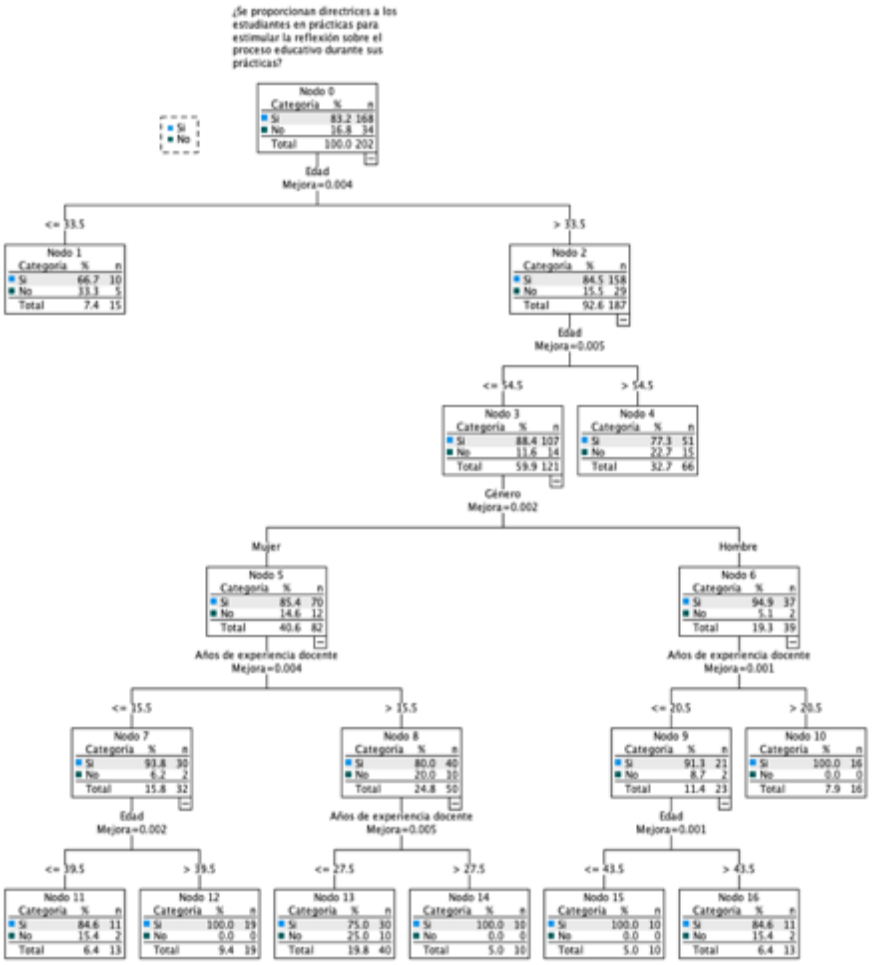


Anexo 4.4.29. Árbol de decisión de los/as tutores/as que más aspectos observan y supervisan al estudiantado de prácticas.

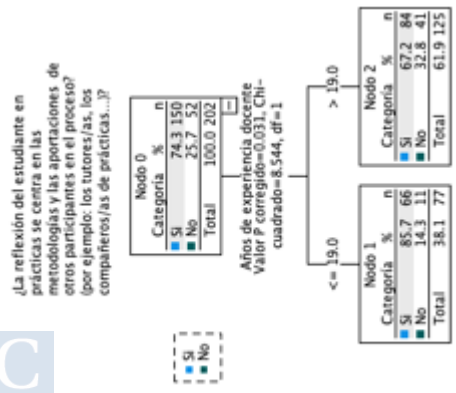


USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexo 4.4.30. Árbol de decisión de los/as tutores/as que más directrices proporcionan al estudiantado en prácticas para estimular la reflexión sobre el proceso educativo durante las prácticas.

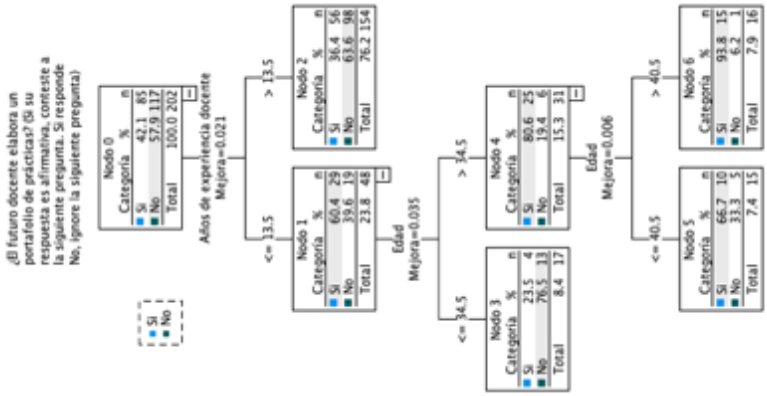


Anexo 4.4.31. Árbol de decisión sobre la reflexión del estudiantado se centra en las metodologías y aportaciones de otros participantes en el proceso.

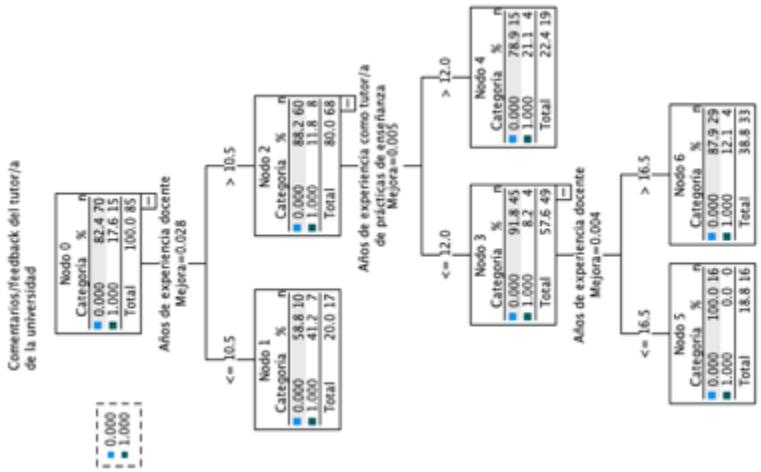


USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

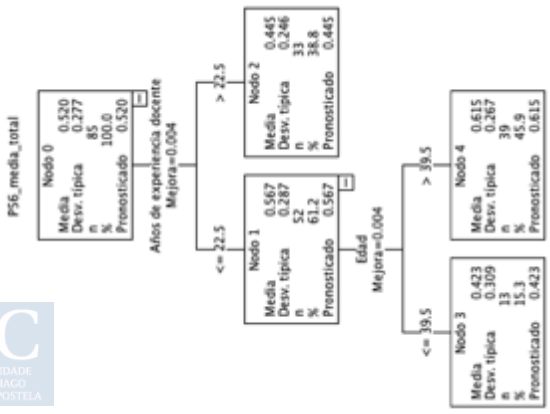
Anexo 4.4.32. Árbol de decisión sobre la elaboración de un portafolio por parte del estudiantado en prácticas.



Anexo 4.4.33. Árbol de decisión sobre si los comentarios/feedback del tutor/a de la universidad está contemplado en el portafolio del estudiantado en prácticas.



Anexo 4.4.34. Árbol de decisión sobre la cantidad de elementos que incluye el estudiantado de prácticas en su portafolio.



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El objetivo de esta tesis es conocer, desde el punto de vista de las/os tutoras/es universitarios/as y de escuela, como se están desarrollando los procesos de coordinación, seguimiento, aprendizaje autónomo y pensamiento reflexivo del alumnado durante el prácticum y formular propuestas de mejora. A través de un estudio no experimental de metodología descriptiva, se emplea el cuestionario como instrumento para recoger las percepciones de ambos perfiles de tutores/as. El estudio forma parte del proyecto de investigación EKT (Educational Knowledge Transfer), con la finalidad de extraer propuestas sobre los elementos clave detectados que deben considerarse en el diseño de una metodología del prácticum innovadora, colaborativa y apoyada en tecnologías inteligentes (Smart Tech).