



PANORAMA
ISSN: 1909-7433
ISSN: 2145-308X
ednorman@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Cívico Ariza, Andrea; Cuevas Monzonís, Nuria; Gabarda Méndez, Vicente; Colomo Magaña, Ernesto
LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: CONSTRUYENDO
PUENTES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

PANORAMA, vol. 15, núm. 29, 2021

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343967896036>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Artículos de investigación científica y tecnológica

LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

The transfer of knowledge during the internship: building
bridges between theory and practice

Transferência de conhecimentos em práticas escolares:
construir pontes entre a teoria e a prática

Andrea Cívico Ariza andrea.civico@campusviu.es

Universidad Internacional de Valencia, España

Nuria Cuevas Monzonís nuria.cuevas@campusviu.es

Universidad Internacional de Valencia, España

Vicente Gabarda Méndez vicente.gabarda@uv.es

Universitat de València, España

Ernesto Colomo Magaña ecolomo@uma.es

Universidad de Málaga, España

PANORAMA, vol. 15, núm. 29, 2021

Politécnico Grancolombiano, Colombia

Recepción: 04 Noviembre 2021

Aprobación: 02 Marzo 2022

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=343967896036](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343967896036)

Resumen: Las prácticas escolares constituyen un elemento primordial en la formación inicial del futuro docente, puesto que le permiten contrastar, en un entorno real y práctico, los conocimientos y competencias que se adquieren y desarrollan en el marco de las asignaturas que componen la titulación. El presente estudio pretende abordar la transferencia de conocimiento teórico a la práctica en la estancia en los centros de prácticas bajo la perspectiva de los estudiantes del grado en Educación primaria de la Universidad Internacional de Valencia. A través de las Memorias de prácticas elaboradas por los estudiantes, se analizará su percepción sobre la transferibilidad, así como qué tipo de conocimientos y destrezas son mayormente transferidas a la experiencia de aprendizaje en los periodos de prácticas. Los resultados indican que los estudiantes perciben que los conocimientos sí son transferibles, y que son los contenidos de las asignaturas de corte psicológico y pedagógico los que son transferidos de manera más habitual a la práctica en el centro escolar.

Palabras clave: formación de profesores, práctica pedagógica, transferencia de conocimientos.

Abstract: School internships are an essential element in the initial training of future teachers, since they allow them to contrast, in a real and practical environment, the knowledge and skills acquired and developed in the framework of the subjects that make up the degree. The present study aims to address the transfer of theoretical knowledge to practice during the stay in the internship centers from the perspective of the students of the degree in Primary Education at the International University of Valencia. Through the internship reports elaborated by the students, their perception of transferability will be analyzed, as well as what type of knowledge and skills are mostly transferred to the learning experience in the internship periods. The results indicate that students perceive that knowledge is transferable, and that

it is the contents of psychological and pedagogical subjects that are most commonly transferred to the practice in the school.

Keywords: initial teacher education, internship, transfer of learning.

Resumo: As colocações escolares são um elemento essencial na formação inicial dos futuros professores, pois permitem-lhes contrastar, num ambiente real e prático, os conhecimentos e competências adquiridos e desenvolvidos no âmbito das disciplinas que compõem o diploma. O presente estudo visa abordar a transferência de conhecimentos teóricos para a prática durante a colocação em experiência de trabalho a partir da perspectiva dos estudantes do bacharelato em Ensino Primário da Universidade Internacional de Valência. Através dos relatórios de estágio preparados pelos estudantes, analisaremos a sua percepção da transferibilidade, bem como que tipo de conhecimentos e aptidões são na sua maioria transferidos para a experiência de aprendizagem nos períodos de estágio. Os resultados indicam que os estudantes percebem que os conhecimentos são transferíveis, e que são os conteúdos das disciplinas psicológicas e pedagógicas que são mais frequentemente transferidos para a prática escolar.

Palavras-chave: formação de professores, prática pedagógica, transferência de conhecimentos.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de cualquier disciplina y, por ende, de cualquier titulación universitaria, el *practicum* constituye el punto de unión entre la institución educativa y la realidad laboral. Este contexto es, por tanto, el momento y lugar donde el estudiante universitario puede poner en práctica y constatar la aplicabilidad y la transferibilidad de los conocimientos y aptitudes que, en el marco del plan de estudios, se asocian al desempeño de la profesión. Se parte, desde esta perspectiva, de que se trata de un periodo formativo de utilidad indiscutible, constituyendo una pieza clave en la formación profesional de los estudiantes. Uno de sus mayores potenciales reside en que está “destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo” (Zabalza, 2006, p.314). Este planteamiento partiría, por tanto, de una postura de complementariedad en la que las prácticas constituirían la experiencia en contextos reales donde los estudiantes podrían implementar las competencias y aprendizajes teóricos y, por tanto, no se podrían entender la una sin la otra. En los planes de estudio de magisterio, el *practicum* se ha considerado tradicionalmente como un elemento de máxima relevancia (Sáiz-Linares & Ceballos-López, 2019; Vaillant & Marcelo, 2021), de tal manera que su inclusión se encuentra regulada en las normativas que determinan la estructura y contenidos de la formación universitaria.

Este estudio se contextualiza en el grado en Educación primaria, cuya regulación básica es la Orden ECI 3857/2007, de 27 de diciembre, por la 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. En ella se especifican, entre otras cuestiones, las competencias que se asocian a las prácticas como la relación entre teoría y práctica, la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de su gestión cotidiana o la participación docente fundamentada en el

saber hacer y la reflexión desde la práctica. Estos planteamientos servirán de base para el desarrollo de este estudio, que se centrará en el análisis de la transferencia de conocimientos de la teoría a la práctica durante la estancia en los centros.

En el caso de los grados de magisterio, los ECTS que se le asocian suelen representar en torno a la cuarta parte de la totalidad del título a nivel europeo (Eurydice, 2013), coincidiendo con la dedicación que regula la Orden ECI/3857/2007 en el caso de nuestro territorio. En esta línea, el grado en Educación primaria de la Universidad Internacional de Valencia cuenta con cuatro periodos de prácticas, llevando asociados un total de 41ECTS, repartidos de la siguiente manera en los siguientes cursos:

Periodo de prácticas	ECTS	Curso
<i>Prácticas Escolares I</i>	9	Segundo
<i>Prácticas Escolares II</i>	9	Tercero
<i>Prácticas Escolares III</i>	14	Cuarto
<i>Prácticas Escolares IV</i>	9	Cuarto

Tabla 1

Periodos de prácticas, ECTS asociados y curso donde se integran.

Fuente: elaboración propia, 2021

Los periodos de prácticas se reparten entre el segundo, el tercer y el cuarto curso del grado. No se considera pertinente la realización de un periodo de prácticas en el primer curso, bajo la perspectiva de que se requiere una fundamentación básica previa a la incorporación del estudiante al centro de prácticas que permita una transferencia de conocimientos y destrezas. Este tema ha sido fuente de preocupación de autores como Manso y Martín (2014), quienes afirmaban que los periodos de prácticas no debían relegarse al final de la formación teórica, puesto que lo idóneo es que estos dos elementos se desarrollaran de un modo conectado y simultáneo a lo largo de la formación para facilitar la integración por parte de los estudiantes.

Por otro lado, es relevante destacar que el objetivo de cada periodo de prácticas es diferente, atendiendo precisamente a ese carácter gradual del proceso de aprendizaje en los diferentes cursos. Mientras que el periodo de Prácticas Escolares I se orienta hacia la observación y el conocimiento del contexto escolar, las Prácticas Escolares II tienen como objetivo la participación activa en tareas docentes. Por otro lado, tanto las Prácticas Escolares III como las Prácticas Escolares IV pretenden la participación del estudiante más allá de la docencia, orientándose hacia el diseño de proyectos y la programación didáctica respectivamente.

De esta planificación se desprende la progresión del aprendizaje del estudiante y su capacidad, no solo para analizar contextos e impartir docencia, sino para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje con un criterio más sólido. Todas estas cuestiones han de contextualizarse con el resto de asignaturas que forman parte del plan de estudios del grado en Educación primaria. Se trata de un plan de estudios compuesto por 60 créditos ECTS de formación básica (10 asignaturas), 100 ECTS de formación obligatoria (14 asignaturas), 30 ECTS de carácter optativo (5

asignaturas) 41 ECTS de prácticas externas (4 asignaturas) y 9 ECTS asociados al trabajo de fin de grado (una asignatura).

Abordando, en último lugar, el fenómeno de la transferencia de conocimiento, se ha de partir de que el hecho de que las prácticas ofrezcan la posibilidad de participar en un contexto profesional a partir de los conocimientos y destrezas que se proponen en el plan de estudios de una determinada titulación, convierten esta experiencia en un recurso cuya principal aportación reside en generar una mayor integración entre teoría y práctica (Zabalza, 2016).

Bajo esta perspectiva, la teoría podría ser considerada como el conocimiento formal que se deriva de las diferentes asignaturas que constituyen la titulación, mientras que la práctica, por su parte, se entendería como un conjunto de actos de carácter aplicado que implica, por ejemplo, toma de decisiones y la resolución de problemas. Se identificaría, de esta forma, con un conocimiento de carácter más vinculado con la realidad y, a priori, más útil, inmediato, funcional y cotidiano (Sáiz y Susinos, 2018). Esta diferencia entre teoría y práctica se vincula de un modo directo a los dos espacios donde se desarrolla la acción formativa, siendo la universidad y los centros de prácticas los dos contextos donde se materializan dos aprendizajes *a priori* diferentes.

Con base en esto, se puede afirmar que existe cierta controversia entre el modo en que se articulan los aprendizajes de los estudiantes y si las competencias que desarrollan, en uno u otro espacio, constituyen elementos independientes o complementarios. Conscientes de que las prácticas son un fenómeno de carácter multidimensional donde no se pueden obviar variables como la figura del tutor (Colomo & Gabarda, 2019) o del estudiante (Gabarda & Colomo, 2019), se centra la atención en la percepción de estos últimos. Y es que las investigaciones previas aportan, desde una óptica teórica, que el *practicum* juega un papel fundamental que permite vincular la formación inicial (más teórica y vinculada a la universidad) y otra, más práctica y relacionada con los centros (Aguilar, 2017; González et al., 2017; Mena et al., 2019; Tejada et al., 2017). En este caso, no podemos obviar que el periodo de prácticas favorece la interrelación entre el ámbito formativo y el productivo, puesto que pone al estudiante en contacto con la realidad profesional (Arias et al., 2017). Es innegable, por otro lado, la importancia de la formación práctica. Se entiende, desde este prisma que, en consonancia con las tesis de Sepúlveda et al. (2017), “el conocimiento profesional se construye desde la práctica, no desde la teoría” (p.94). Sin embargo, no se puede presuponer que, *a priori*, exista una relación directa entre la estancia en el centro de prácticas y una transferencia de los conocimientos previos.

De hecho, existen una serie de condicionantes que pueden favorecer u obstaculizar esta transferencia (Egido & López, 2016; Gairín et al., 2019; Tomàs-Folch & Duran-Belloch, 2017). Uno de los problemas de base la constituye la definición del *practicum*. Si no existe una alineación entre la estancia del estudiante en el centro y el resto del plan de estudios, puede que ninguno de los agentes entienda su sentido y, por tanto, no constituya realmente un aprendizaje y una experiencia positiva para

ninguno de ellos (Zabalza, 2011). Otro condicionante incuestionable para la transferibilidad de los resultados recae en la idoneidad del centro de prácticas, así como en la actitud y aptitud de los agentes en el centro de prácticas. Por una parte, resulta fundamental que los responsables de la institución comprendan el alcance académico del módulo y, para ello, es clave que la universidad sea capaz de trasladar a la institución la información de un modo claro y mediante los cauces más oportunos. Solo de este modo los centros serán capaces de responder a los propósitos formativos que se plantean (Zabalza, 2016), se podrán superar problemas de comunicación entre instituciones (Colén & Castro, 2017), y se podrán establecer mecanismos adecuados para la conexión entre ellas (Valle & Manso, 2018). Mención especial requiere la figura del tutor en el centro, al constituir otra pieza fundamental en la experiencia del estudiante. No solo es clave que este cuente con la información precisa o que cuente con el perfil idóneo (en relación con la formación y experiencia), sino que, por la idiosincrasia de su propia figura, es el modelo sobre el que el estudiante materializa la futura profesión (Egido & López, 2016; González et al., 2017; Villalta & Martinic, 2020), siendo, además, una figura clave de apoyo (Bernárdez-Gómez, 2021). En este sentido, es primordial que el estudiante cuente con la capacidad crítica suficiente para poder valorar con cierto criterio las actuaciones del tutor, de manera que pueda ir construyendo su propia identidad profesional (Colomo & Gabarda, 2021).

Hay diversas teorías que han tratado de explicar el distanciamiento entre la teoría y la práctica (Álvarez, 2015). Entre ellas, destaca la falta de una definición clara de lo que son los propios conceptos, que dificulta que haya un consenso académico sobre cómo afrontar la ruptura entre estos. Igualmente, esta ruptura puede explicarse desde el hecho de que ambos tipos de conocimiento hayan estado radicados y liderados en lugares y por agentes diferenciados. De esta forma, “mientras la universidad continúe siendo el lugar donde se adquieren conocimientos y la escuela el lugar donde se aplican y practican dichos conocimientos, difícilmente se logrará una articulación teórico-práctico” (Colén & Castro, 2017, p.71).

Se hace, por tanto, preciso diseñar e implementar estrategias que permitan establecer una conexión entre teoría y práctica, superando la dicotomía entre ellas (Sepúlveda et al, 2017), potenciando la actividad reflexiva del estudiante en el contexto real (Martín et al., 2021) y considerando que esta confrontación puede ser un motor de transformación de la práctica pedagógica (Mérida-Serrano et al., 2020).

Si se atiende de un modo específico al profesorado en formación, que constituye el eje de estudio del presente trabajo, esta falta de conexión entre teoría y práctica es especialmente relevante si se tiene en cuenta que hay profesores en ejercicio que consideran que su formación profesional inicial fue inadecuada para hacer frente a la naturaleza compleja de su trabajo (Bustos, 2021; Prats, 2019). La importancia de este aspecto no es baladí, puesto que a la suma del impacto de las creencias, costumbres y sobreentendidos del alumnado sobre las prácticas (Arco et al., 2021; Álvarez, 2015), hay que sumarle que una transferencia poco exitosa de

lo aprendido puede generar sentimientos de decepción, inseguridad y falta de sentido (Colén & Castro, 2017). Bajo esta perspectiva, Montero (2018) concluyó que, en el marco de la formación de futuros maestros, es evidente la separación entre teoría y práctica, y que la desunión entre los diferentes saberes, personas y contextos que convergen en el *practicum* constituye uno de los principales obstáculos para la conexión entre las dos esferas. Más contundentes son los resultados del estudio de Ruiz-Bernardo et al. (2018), donde “se observa una actitud hostil y de aversión por parte de los alumnos hacia la teoría aprendida en los cursos de formación teórica brindados en la carrera” (p.43), derivados de la desconexión y la inutilidad para su transferencia a las prácticas. Existen, sin embargo, estudios que avalan una transferencia de conocimientos durante la estancia en el centro de prácticas, especialmente vinculado a las dimensiones de organización y funcionamiento de las instituciones educativas y la gestión del aula (Arco et al., 2021).

El análisis de estas aportaciones nos ha permitido conocer la aproximación que otros autores han realizado en torno al fenómeno de estudio. Tras esta prospección, se puede identificar que el objetivo principal de este trabajo es conocer la percepción de los estudiantes en prácticas del grado en Educación primaria sobre la transferibilidad de los conocimientos teóricos a la práctica. Esta exploración permitirá, además, aproximarse a algunos objetivos de carácter secundario:

- Analizar las posibilidades de transferencia de la teoría a la práctica.
- Analizar qué conocimientos y destrezas son mayormente transferidas en los periodos de prácticas.
- Observar percepciones diferenciadas en función del periodo de prácticas cursado y el carácter de las asignaturas.

MÉTODO

Enfoque

Este estudio utiliza una metodología mixta, integrando planteamientos cuantitativos y cualitativos con objeto de atender de un modo más holístico al fenómeno de estudio y, por tanto, lograr una mayor comprensión de los fenómenos estudiados (Hernández et al., 2014; Sánchez, 2015).

Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico (por conveniencia), a 230 estudiantes del grado en Educación primaria de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso académico 2017-2018. Dicho alumnado cursó alguno de los cuatro periodos de prácticas escolares. En cuanto a su sexo, el 83,48% (192) son mujeres y el 16,52% (38) hombres, con una edad media de $31,42 \pm 3,62$ años.

Instrumento

Para la recogida de la información se partirá de las memorias de prácticas que el alumnado entregó como evidencia para la superación de la asignatura. Se trata de un elemento ya utilizado en investigaciones anteriores (Colomo & Gabarda, 2019; 2021). Si se segmenta estas

memorias por periodo de prácticas, el análisis se realizó sobre 28 memorias de Prácticas I (12,2%), 57 memorias de Prácticas II (24,8%), 80 memorias de prácticas III (34,8%), y 65 memorias de Prácticas IV (28,3%). Las memorias quedaron conformadas por cuatro bloques diferenciados (Descripción del centro, La actividad del estudiante en el centro, Reflexión crítica sobre las prácticas y Autoevaluación). Para el presente estudio se tomó como base una cuestión que forma parte del bloque de Reflexión crítica sobre las prácticas, bajo la consideración de que la reflexión permite vincular los conocimientos previos con la experiencia vivida (Domingo, 2018). Concretamente, se propuso el análisis del ítem “Relación de las tareas realizadas con los conocimientos adquiridos en los estudios universitarios”, considerando que constituye un elemento idóneo para evaluar la transferibilidad de la teoría a la práctica.

Procedimiento y análisis

Se utilizó como método el análisis de contenido, permitiendo con la lectura de las memorias y su interpretación otorgar significado a las reflexiones del alumnado respecto a la transferencia entre la teoría aprendida durante el grado y la aplicación práctica de la misma.

Por otro lado, en orden a dar respuesta a los planteamientos del presente trabajo, y reinterpretando las directrices de la Orden ECI/3857/2007, se estructuraron las asignaturas en seis bloques en función de su naturaleza para la realización de los análisis y su cuantificación: 1) Asignaturas de corte psicológico; 2) Asignaturas de disciplina curricular; 3) Asignaturas de aplicación didáctica de las disciplinas; 4) Asignaturas de carácter pedagógico; 5) Asignaturas de carácter socioeducativo; y 6) Asignaturas de mención:

- Concebimos como asignaturas de corte psicológico aquellas que permiten profundizar en el desarrollo cognitivo, emocional, psicológico, motor y social de los estudiantes, así como las implicaciones de estas esferas en su proceso de aprendizaje. Este bloque estaría compuesto por Psicología del desarrollo y la educación en edad escolar, Técnicas psicológicas de resolución de conflictos en el aula, Habilidades sociales e inteligencia emocional y Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.

- Entendimos por asignaturas de disciplina curricular aquellas que se orientan a la profundización en fundamentos de las diferentes áreas que forman parte del currículo de la etapa de Educación primaria. Se encontrarían entre estas asignaturas: Lengua española, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Educación artística, Educación física e Inglés para el aula I y II.

- Las asignaturas de aplicación didáctica de las disciplinas fueron aquellas cuyo objetivo es proporcionar a los estudiantes destrezas para la programación y diseño de propuestas didácticas para las asignaturas de disciplina curricular. Por tanto, formarían parte de este grupo las asignaturas de Didáctica de las matemáticas, Didáctica de las Ciencias naturales, Didáctica de las Ciencias sociales, Didáctica de la Educación artística, Didáctica de la Educación física y el Inglés como lengua vehicular en el aprendizaje integrado de Contenidos y Lengua (CLIL).

- Se contemplaron como asignaturas de corte pedagógico aquellas cuyo fin primordial fue la capacitación del estudiante en fundamentos básicos asociados a la función docente, y que fueron generalizables a diferentes etapas. Forman parte de este bloque las asignaturas de Didáctica general, TIC en educación, Organización y gestión de centros y Metodología de investigación e Innovación educativa.

- Las asignaturas de carácter socioeducativo fueron las que se orientan hacia el estudio de las relaciones personales y sociales del estudiante con el entorno. En este sentido, se incluyen en este bloque las asignaturas de Familia y escuela, Religión, cultura y valores y Derechos humanos y Educación en un mundo globalizado.

- Por último, las asignaturas de mención fueron aquellas que se asociaron a los diferentes itinerarios de especialización y que formaban parte de la formación optativa. En este caso, hablamos de las menciones en Lengua extranjera: Inglés, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Educación musical y Lengua valenciana.

En primer lugar, se planteó un análisis cualitativo por medio del análisis de las respuestas escritas de los estudiantes a uno de los ítems que forman parte de las memorias de prácticas. Mediante técnicas interpretativas, el objetivo de este análisis fue extraer información que evidenciara la percepción de los estudiantes acerca de la transferencia de conocimientos de la teoría a la práctica. Posteriormente, se realizó un análisis cuantitativo de las referencias que los estudiantes hicieron de las asignaturas cuyos contenidos han podido transferir a la práctica. De este modo, se pudo plantear, desde un enfoque descriptivo, la frecuencia con la que los estudiantes refieren haber trasladado a la práctica los planteamientos de una determinada asignatura.

Con todo ello, el planteamiento del estudio permitirá comprobar la transferencia entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica, pudiendo ser extrapolado a cualquier otro contexto y programa curricular universitario siguiendo el procedimiento propuesto.

RESULTADOS

En coherencia con los dos tipos de metodología utilizada, se ofrecen a continuación los resultados del estudio. Se atiende, en primer lugar, a la interpretación de la concepción que tienen los estudiantes sobre las posibilidades de transferir los conocimientos y competencias teóricas en el marco de las prácticas en los centros. Posteriormente, se describe la frecuencia con que se refieren los estudiantes en prácticas a las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios en referencia a su transferencia al periodo de prácticas.

Abordando en primer lugar el análisis e interpretación de la información, esta parte de las afirmaciones que los estudiantes realizan en torno a la relación de las tareas realizadas en el centro de prácticas con los conocimientos adquiridos en los estudios universitarios. Esta interpretación nos permitirá confirmar las posibilidades de la existencia o no de transferencia de la teoría a la práctica.

Pueden observarse evidencias acerca de la conexión entre teoría y práctica. En consonancia con las tesis de Poveda et al. (2020), las prácticas constituyen un espacio donde los estudiantes pueden identificar y aplicar conocimientos y competencias desarrollados en el marco de la formación más teórica, dotándola de sentido, utilidad y cotidianeidad (Sáiz & Susinos, 2018):

“Gracias a estas prácticas puedo ser más consciente de lo que me enseñan en la universidad y considero que son parte fundamental de la experiencia para ser más eficaz como futuro docente” (S.3).

“El centro de prácticas hace que todos los aprendizajes que parecen inconexos y a veces poco productivos cobren sentido y te ayudan a valorar todo lo que has y estás estudiando” (S.35).

“Las prácticas de enseñanza son básicas en la formación de los futuros maestros, ya que ayudan a conectar los conocimientos teóricos adquiridos en el grado con el ejercicio de la enseñanza” (S.37).

En este sentido, las prácticas se convierten en el espacio donde se consolida el aprendizaje de la profesión (Arias et al., 2017; Tejada et al., 2017), siendo patente el matiz de que parte del conocimiento profesional se construye precisamente desde la práctica (Sepúlveda et al., 2017):

“Para finalizar, cabe decir que las prácticas me han aportado poder experimentar la profesión” (S.92).

“Las prácticas me han aportado una visión de la profesión que con las clases no se puede percibir” (S.76)

“Las prácticas son necesarias e indispensables para relacionar los conocimientos adquiridos durante la carrera con el día a día de la profesión” (S.112).

Por otro lado, tal y como apuntaban Arco et al. (2021) y Álvarez (2015), las prácticas contribuyen a que el estudiante afronte sus creencias y sobreentendidos sobre la realidad del contexto educativo:

“Esto nos llevará a enfrentarnos a un ejercicio de introspección, en el que deberemos flexibilizar y adaptar nuestra perspectiva basada en lo que creíamos que íbamos a sentir, para pasar a reflexionar sobre cómo nos sentimos, cómo afrontamos el día a día y hacia dónde queremos ir” (S.26)

“A lo largo de mi etapa universitaria he ido adquiriendo una serie de conocimientos teóricos, que inicialmente pensaba que no iban a servir para nada, ya que se me olvidaría muchos de los conocimientos aprendidos” (S.98).

Es reseñable, igualmente, que tal y como recogen Colén y Castro (2017), el estudiante experimenta sensaciones positivas si es capaz de transferir conocimientos y relacionar la teoría con la práctica:

“Estoy muy contenta de haber podido poner en práctica lo estudiado en clase” (S.13).

“Las prácticas de Educación primaria han sido muy enriquecedoras, ya que he tenido la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante los estudios del grado” (S.183).

Sin embargo, tal y como apuntaba Montero (2018), los estudiantes no siempre conciben que la transferencia de conocimientos de la teoría a

la práctica sea posible, evidenciando que puede haber una ruptura entre ellas:

“La mayoría de asignaturas teóricas del grado no me han sido útiles a la hora de realizar las prácticas” (S.42).

En otras ocasiones, no se concibe que no exista relación entre la teoría y la práctica, sino que la primera no resulta suficiente para afrontar las situaciones concretas que se encuentra el estudiante en prácticas, tal y como expone Zabalza (2011):

“De la teoría a la práctica hay una gran distancia, en la teoría no hay problemas que solucionar, pero en la práctica sí” (S.1).

“Siempre tuve la sensación de que me faltaban conocimientos para poder sustentar mis opiniones personales” (S.75).

“A mi modo de ver, algunas asignaturas deberían focalizarse más en lo que ocurre dentro de un aula, porque después de mi experiencia de prácticas, he de decir que mucho de lo vivido no se puede aprender a través de libros, artículos o seminarios” (S.216).

En consonancia con las tesis de Egido y López (2016) o Gairín et al., (2019), los condicionantes que repercuten sobre la transferencia son de diversa índole. En ocasiones, son elementos de carácter contextual, como la falta de recursos en los centros o la actitud del tutor que acompaña al estudiante:

“Una cosa es estudiarlos y saberse la teoría, pero luego en la práctica es muy difícil, ya que por desgracia no existen los suficientes medios” (S.139).

“Considero que he tenido un margen de maniobra escaso para ser proactivo. Mi tutor prefería que estuviera observando, a pesar de ser mi tercer periodo de prácticas” (S.163).

Tras el análisis de las posibilidades de transferencia de los conocimientos y destrezas de la teoría a la práctica, expondremos a continuación cuáles son las asignaturas que son transferidas en mayor medida por los estudiantes. En este sentido, la figura 1 expone la frecuencia de referencias a las diferentes asignaturas que realizan los estudiantes en sus memorias de prácticas, ordenadas de mayor a menor.



Figura 1

Frecuencias de referencia a las diferentes asignaturas en las memorias de prácticas.

Fuente: elaboración propia, 2021.

Tal y como puede observarse, las asignaturas que los estudiantes llevan más a menudo de la teoría a la práctica son Dificultades de aprendizaje y Trastornos del desarrollo (86 referencias), Psicología del desarrollo y la educación (76 referencias) y Técnicas psicológicas de resolución de conflictos. Habilidades sociales e Inteligencia emocional (72 referencias). Le siguen TIC en educación y Didáctica de las matemáticas, con 63 y 56 referencias respectivamente. En el lado contrario, con un menor número de referencias, se encuentran la Mención en Lengua valenciana (1 referencia), la Mención en música (2 referencias), la asignatura de Educación física (5 referencias), Metodología de investigación e Innovación educativa (9 referencias) e Inglés para el aula II (12 referencias).

Por otra parte, si analizamos los datos en función del periodo de prácticas en que están matriculados los estudiantes, se ve que no hay diferencias notables. Recordemos, en este momento, que el periodo de Prácticas I se propone en segundo curso, el periodo de Prácticas II en tercer curso y Prácticas III y IV en cuarto curso. En las tablas 2 y 3 se recogen cuáles son las diez asignaturas con un mayor número de referencias por periodo de prácticas:

Asignatura	Prácticas I	Asignatura	Prácticas II
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	13	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	22
Técnicas psicológicas de resolución de conflictos en el aula	12	Didáctica de las matemáticas	16
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	12	Técnicas psicológicas de resolución de conflictos en el aula	15
TIC en educación	10	Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	14
Familia y escuela	10	TIC en educación	12
Didáctica de las matemáticas	10	Familia y escuela	12
Organización y gestión de centros	8	Organización y gestión de centros	12
Lengua española	7	Didáctica general	11
Matemáticas	7	Matemáticas	11
Derechos humanos y educación en un mundo globalizado	5	Didáctica de las ciencias naturales	10
Didáctica general	5	Ciencias naturales	10
Ciencias naturales	5		

Tabla 2

Asignaturas con un mayor número de referencias en los periodos de prácticas I y II.

Fuente: elaboración propia, 2021.

Asignatura	Prácticas III	Asignatura	Prácticas IV
Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	32	Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	23
Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar	26	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	20
Técnicas psicológicas de resolución de conflictos en el aula	26	Técnicas psicológicas de resolución de conflictos en el aula	19
TIC en educación	25	TIC en educación	16
Matemáticas	20	Organización y gestión de centros	12
Didáctica de las matemáticas	19	Familia y escuela	11
Organización y gestión de centros	16	Didáctica de las matemáticas	11
Familia y escuela	16	Mención lengua extranjera: inglés	11
El inglés como lengua vehicular en el Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (CLIL)	14	El inglés como lengua vehicular en el Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (CLIL)	8
Didáctica general	13	Didáctica general	8
Ciencias naturales	13	Matemáticas	8
Didáctica de las ciencias naturales	13		

Tabla 3

Asignaturas con un mayor número de referencias en los periodos de prácticas III y IV.

Fuente: elaboración propia, 2021.

Tal y como puede observarse, en los cuatros periodos de prácticas, hay bastante coincidencia en las asignaturas que han podido ser transferidas con mayor frecuencia, con ligeros matices en función del periodo de prácticas. Mientras que en Prácticas I, III y IV, los tres primeros puestos están ocupados por las mismas asignaturas, aunque en diferente posición (Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar, Técnicas psicológicas de resolución de conflictos, Habilidades sociales e inteligencia emocional y Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo), en Prácticas II se sustituye Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar por Didáctica de las matemáticas.

Si se atiende al curso en que se ubican las diferentes asignaturas en el plan de estudios, no se puede afirmar que haya una mayor aplicabilidad de las que se realizan en el mismo curso de las prácticas. Ejemplo de ello es que, independientemente del curso en que se realicen los periodos de prácticas, las asignaturas que son transferidas en mayor medida se encuentran entre primer y segundo curso. También ejemplifica este aspecto que hay ocho asignaturas que se encuentran entre las diez más referenciadas en los diferentes periodos de prácticas: Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar, Técnicas psicológicas de resolución de conflictos, Habilidades sociales e inteligencia emocional, Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, TIC en educación, Familia y escuela, Didáctica general, Organización y gestión de centros, Matemáticas y Didáctica de las matemáticas.

Por otro lado, si catalogamos las asignaturas con base en la naturaleza explicitada anteriormente, podemos observar que los estudiantes transfieren en mayor medida las asignaturas de carácter psicológico (Psicología de la educación y del desarrollo en edad escolar, Técnicas psicológicas de resolución de conflictos, Habilidades sociales e inteligencia emocional y Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo), siendo las que obtienen frecuencias de referencias más altas en general y las que ocupan los principales puestos en los diferentes periodos de prácticas. En segundo lugar, partiendo del hecho de que hay ocho

asignaturas que se referencian en mayor medida independientemente del periodo de prácticas, es destacable que tres de ellas son de corte psicológico (y que obtienen las mayores puntuaciones), y otras tres de corte pedagógico (TIC en educación, Didáctica general y Organización y gestión de centros). En relación con las otras dos, una es de disciplina curricular (Matemáticas), y la otra de aplicación didáctica de la disciplina (Didáctica de las matemáticas).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

A tenor de los resultados, se puede concluir que los estudiantes perciben que la estancia en los centros para la realización de sus prácticas son un momento de encuentro entre lo aprendido en la universidad y el contexto real (Zabalza, 2016), favoreciendo la conexión entre teoría y práctica (Valle & Manso, 2018), y el contexto real de desarrollo profesional (González et al., 2017; Sepúlveda et al. 2017). De igual manera, se observa que, de manera generalizada, los estudiantes son capaces de realizar transferencias de conocimientos y competencias de uno a otro espacio, y que esta transferencia contribuye a la mayor satisfacción de los estudiantes (Arco et al., 2021; Zapatero et al., 2021).

Se ha podido constatar, no obstante, que en ocasiones la transferencia de conocimientos no es fácil (Montero, 2018), y que existen una serie de elementos que pueden condicionarla, bien sean académicos (adecuación de lo aprendido), contextuales (idiosincrasia de los centros o los tutores) o personales (sentimientos de inseguridad), en consonancia con las conclusiones de Egido y López (2016), Gairín et al., (2019), y Zabalza (2011).

Por otro lado, los resultados muestran que, en el marco del grado en Educación primaria de la Universidad Internacional de Valencia, sus estudiantes en prácticas encuentran mayores posibilidades de transferencia en las asignaturas de corte psicológico (centradas en el desarrollo cognitivo, emocional, psicológico, motor y social de los estudiantes) y pedagógico (vinculadas a los fundamentos básicos asociados a la función docente), siendo menor la que se produce en las asignaturas de disciplina curricular y de mención. Es reseñable, además, que esto sucede en cualquiera de los periodos de prácticas, por lo que la transferencia no se vincula con las asignaturas que se cursen en un determinado momento.

Cabe destacar, por último, que aún quedan muchos pasos por dar para que el aprendizaje de los estudiantes en sus prácticas sea significativo y que es necesario seguir trabajando para eliminar las barreras de índole diversa que impiden la transferencia entre la universidad y los centros escolares. En este sentido, se señala como limitación y futura propuesta de mejora el generar espacios de reflexión y debate sobre la aplicabilidad práctica de los fundamentos teóricos adquiridos, de forma que puedan contrastar lo que deberían haber aprendido y en qué modo con lo que realmente vivenciaron en su contexto de prácticas. Este análisis debe permitir diseñar intervenciones para mejorar los procesos formativos de base teórica, así

como la guía y acompañamiento de su construcción identitaria durante las prácticas profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el *practicum* de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 9-22.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.
- Arco, I., Gairín, J., y & Armengol, C. (2021). El desarrollo de competencias profesionales en el *pPracticum* de maestros. La visión de sus protagonistas. *Espacios*, 42(7), 128-144. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n07p09>
- Arias, A.R., Cantón, I., y & Baelo, R. (2017). El *pPracticum* de las universidades españolas: análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 109-120.
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 419-442. <https://doi.org/10.6018/educatio.412891>
- Bustos, D. (2021). Perceptions of primary education teachers in professional insertion about their initial training: a case study. *Perspectiva Educativa*, 60(3), 84-109. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1210>
- Colén, M.T., y & Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el gGrado de mMaestro en Educación pPrimaria. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(1), 59-79.
- Colomo, E., y & Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sSobre Calidad, Eficacia y Cambio en EducacionEducación*, 17(3), 59-78. <http://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Colomo, E., y & Gabarda, V. (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 25(1), 271-295. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8518>
- Domingo, A. (2018). El método R5 de pPráctica rReflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 4-13. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666>
- Egido, I., y & López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el pPracticum de mMagisterio: aAlgunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Gabarda, V., y & Colomo, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del gGrado en Educación pPrimaria. *Revista Prácticum*, 4(1), 37-54.

- Gairín, J., Díaz-Vicario, A., Arco, I., y & Flores, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los gGrados de Educación iInfantil y pPrimaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *EducacionEducatio Siglo XXII*, 22(2), 17-43. En prensa. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- González, R., Martín, A.M., y& Bodas, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el pPrácticum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, 31, 153-174.
- Hernández, R., Fernández, C., y & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrall McGrawHill.
- Manso, J., y & Martín, E. (2014). Valoración del mMáster de fFormación de pProfesorado de Educación sSecundaria. Estudio de casos en dos universidades. *Revista de educación*, 364, 145-169.
- Martín, P., García, M. L., y & Mena, J. (2021). El pPrácticum en el gGrado de Maestro/a de Educación iInfantil: análisis de diarios docentes. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 131-140. <https://doi.org/10.5209/rce.d.73838>
- Mena, J., Gómez, R., y & García, M. L. (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e27, 1-13. <http://10.24320/r.edic.2019.21.e27.1831>
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M. de los Ángeles, Rodríguez-Carrillo, J., y & Muñoz-Moya, M. (2020). El pPrácticum, un eEspacio para la iInvestigación tTransformadora en los cContextos eEducativos iInfantiles. *REICE. Revista Iberoamericana sSobre Calidad, Eficacia yY Cambio eEn Educación*, 18(2), 17-34. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330.
- Orden ECI 3857. (/2007)., de 27 de diciembre, pPor la 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. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.
- 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. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.67953>
- Prats, E. (2019). La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes. En Secretaría General Técnica (Ed.). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 134-142). Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarraga, L., y & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los gGrados de Maestro/a en Educación pPrimaria Primaria y Educación iInfantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49.

- Sáiz, Á., y & Susinos, T. (2018). El prácticum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 393-411. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>
- Saiz-Linares, A., y & Ceballos-López, N. (2019). El *practicum* de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>
- Sánchez, M.C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo abierto, monográfico*, 11-30.
- Sepúlveda, M.P., Gallardo, M., Mayorga, M.J., y & Madrid, D. (2017). La evaluación del *pPracticum*: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 93-110.
- Tejada, J., Carvalho, M.L., y & Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Tomás-Folch, M., y & Duran-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157.
- Vaillant, D., y & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: mModelo actual y llaves para el cambio. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valle, J.M., y & Manso, J. (2018). El prácticum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.
- Villalta, M. A., y & Martinic, S. (2020). Intercambios comunicativos y práctica pedagógica en el aula de los docentes en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e21, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e21.2513>
- Zabalza, M.A. (2006). El *pPracticum* y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.). *La Mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y Prácticas* (pp. 309-330). Octaedro.
- Zabalza, M.A. (2011). El *pPracticum* en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zabalza, M.A. (2016). El *pPracticum* y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.
- Zapatero, J.A., Ruiz, G., Avilés, C., y & Miraflores, E. (2021). Universidad y escuela: reflexiones de los futuros maestros de educación física sobre la transferencia teórico-práctica. *Revista complutense de educación*, 32(3), 383-394. <https://doi.org/10.5209/rced.70234>