

De Caso Fuertes, A. M.^a y Álvarez-Esteban, R. (2025). Elección de los centros educativos para prácticas según el perfil del estudiante de la ULE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 71-83.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.118450>

Elección de los centros educativos para prácticas según el perfil del estudiante de la ULE

Selection of educational centers for work experience placements according to the profile of the ULE student

Ana María de Caso Fuertes

Universidad de León, <https://orcid.org/0000-0001-8066-2546>

Ramón Álvarez-Esteban

Universidad de León, <https://orcid.org/0000-0002-4751-2797>

Resumen

La formación de los futuros maestros ya sea en Educación Infantil o Primaria, exige la necesidad de una fase de prácticas de carácter presencial en centros reconocidos como centros de formación en prácticas. Los centros educativos donde pueden realizar estas prácticas tienen características propias según sean Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Centro de Educación Obligatoria (CEO), Centro Concertado (CC), Colegio Privado (CPr) o Colegio Rural Agrupado (CRA), además de estar en localidades muy dispares. El objetivo de este estudio es conocer los factores que relacionan las características de los alumnos con el tipo de centro elegido, a fin de conseguir una oferta previa de centros escolares acorde con las características del alumnado y la evolución en el tiempo. Para ello se analizan 3021 asignaciones de prácticas realizadas en la Facultad de Educación de la ULE entre los cursos 2016-2017 y 2024-2025, contando con los datos tanto del centro educativo elegido (tipo y ubicación principalmente) como con los de los estudiantes que los escogen (sexo, edad, curso, nota de acceso, nota media de expediente académico a la hora de escoger centro, dirección familiar, dirección durante el curso...). Los resultados muestran que los estudiantes con mejores notas prefieren hacer prácticas en CEIP y que no escogen el tipo de centro educativo según la distancia a su residencia habitual.

Palabras clave: Prácticum; Facultad de Educación; colegios de prácticas; Educación Infantil; Educación Primaria; elección de centro.

Abstract

The training of future teachers, whether in Early Childhood Education or Primary Education, requires a period of in-person practical training at centres recognised as training centres. The educational centres where these placements can be carried out have their own characteristics

depending on whether they are Early Childhood and Primary Education Centres (CEIP), Compulsory Education Centres (CEO), Subsidised Centres (CC), Private Schools (CPr) or Rural School Groups (CRA), as well as being located in very different areas. The aim of this study is to identify the factors that relate the characteristics of the students to the type of centre chosen, in order to obtain a preliminary list of schools in line with the characteristics of the student body and their evolution over time. To this end, 3021 teaching placements made at the Faculty of Education of the ULE between the 2016-2017 and 2024-2025 academic years are analysed, using data on both the chosen school (mainly type and location) and the students who choose them (gender, age, academic year, entrance exam score, average academic record at the time of choosing the school, family address, address during the academic year, etc.). The results show that students with higher grades prefer to do their teaching practice in CEIPs and do not choose the type of school based on its distance from their usual place of residence.

Keywords: Practicum; Faculty of Education; placement schools; Early Childhood Education; Primary Education; school choice.

Introducción

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, conforma la profesión de Maestro en Educación Infantil y la de Maestro en Educación Primaria como profesiones reguladas, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del título oficial de Grado correspondiente. Por este motivo, las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, ambas de 27 de diciembre, establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria respectivamente. A este respecto, dentro de las dos Órdenes ECI mencionadas, en su apartado 5, se destaca la necesidad de que el Prácticum se desarrolle en centros de educación infantil o/y primaria, reconocidos como centros de formación en prácticas, de tal modo que debe ser presencial y el estudiante debe estar tutelado tanto por un profesor universitario como por un profesor de infantil o primaria acreditado para tal función.

A efectos de cumplir la Ley, la Consejería de Educación de Castilla y León regula la realización de las prácticas de las asignaturas prácticum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria mediante la ORDEN EDU/641/2012, de 25 de julio, de modo que obliga a realizar las prácticas de estos dos grados en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas.

Según la página web de la Consejería de Educación de Castilla y León, hay 150 centros educativos en la provincia de León donde se cursan estudios de educación infantil y/o primaria, de los cuales 123 son de titularidad pública y 27 de titularidad concertada, por lo que, en ambos casos se sostienen, al menos en parte, con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Todos esos centros se reparten entre los 15 581 km cuadrados que ocupa la provincia de León, ubicándose una treintena (14 públicos y 16 concertados) en la ciudad de León.

Las prácticas suponen el momento en que el estudiante tiene la oportunidad de ejecutar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas. Sin esa acción práctica, la formación de los futuros docentes estaría sesgada e incompleta, de ahí la necesidad de contar con profesionales de la docencia (maestros y maestras en activo) que guíen y orienten a los estudiantes en la realidad de las aulas. De este modo, como bien apunta Tejada-Fernández (2013), el Prácticum supone un trabajo colaborativo entre el tutor académico del estudiante en la Facultad de Educación, el maestro tutor del centro educativo de prácticas y el propio estudiante. Mientras que el tutor académico ayuda en la conceptualización y clarifica contenidos y teorías, el maestro tutor ofrece las oportunidades de acción real, contextualizando los contenidos ofrecidos por el tutor académico; así, el estudiante tiene la oportunidad de integrar y articular ambas facetas antes de enfrentarse por sí solo a la profesión docente (Tejada-Fernández et al., 2017).

Según la OCDE (2024), existirían tres tipos de escuelas dependiendo de la titularidad (quién las gestiona) y la financiación (quién cubre los gastos económicos): 1- *colegios públicos* en los que la titularidad y la financiación dependen en su totalidad del Gobierno; 2- *colegios privados dependientes* cuya titularidad es privada pero parte de su financiación depende de los fondos gubernamentales (conocidos en España como *colegios concertados*); y 3) *colegios privados independientes*, donde tanto la titularidad como la financiación son privadas, dependiendo, en gran medida, del pago realizado por las familias de los estudiantes matriculados en ellas.

A priori, podría parecer que todos los centros pertenecientes a un tipo de escuela tuviesen una organización y comportamiento similar, pero nada más lejos de la realidad. Existen numerosas variables que determinan la gestión de un centro educativo, aparte de su financiación y titularidad: número de alumnos en el centro educativo, nivel socio-económico de las familias, ratio de alumnos con necesidades educativas especiales, localización geográfica del centro..., lo que hace que cada colegio tenga sus propias características, organización y sinergias que se establecen entre los actores de ese contexto educativo concreto. Este hecho provoca que el valor del aprendizaje potencial que suponen las prácticas en los centros educativos sea inestimable, ya que cada centro es capaz de transmitir unos conocimientos u otros dependiendo de sus características particulares.

Por este motivo, la elección del centro de prácticas por parte del alumnado se convierte en un momento clave para su formación. Debe tener en cuenta diferentes factores que pueden influir en la correcta realización de las prácticas: qué es lo que ya conoce, qué le gustaría conocer, dónde piensa realizar su acción docente futura, dónde cree que puede terminar trabajando, cuál es su situación económica y laboral para poder compaginar con su formación práctica...; son muchas y muy diversas las motivaciones que pueden llevar al estudiante a escoger uno u otro centro de prácticas.

Diferentes estudios han intentado valorar la calidad diferencial entre colegios públicos y privados/concertados, encontrando diferentes hallazgos como la mayor probabilidad de encontrar más alumnos extranjeros y repetidores en la escuela pública (Lozano y Steinberger, 2020), mayor participación tanto de los alumnos (Ros, 2009) como de los padres y madres en colegios privados/concertados, unido a un mayor nivel socioeconómico y cultural de los mismos (Armas-Guerra, 2012), mejor percepción del desempeño docente en los centros concertados (Avilés-Dávila et al., 2019), mejor competencia digital en los colegios privados/concertados tanto en docentes (Romero-Martínez et al., 2016) como en los alumnos de educación primaria (Rodríguez, Martín-González y Hernández-Martín, 2023).

Asimismo, también se encuentran diferencias entre Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) urbanos y rurales, y Colegios Rurales Agrupados (CRA). De hecho, los docentes de los CRA destacan la atención más individualizada que llevan a cabo al tener una ratio más pequeña de alumnos por aula, además de que los alumnos mayores pueden servir de modelo a los más pequeños al compartir diferentes cursos una misma aula (Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo, 2017). No obstante, estos mismos motivos suponen una desventaja para el docente, debido a la complejidad que supone la mezcla de niveles educativos en paralelo. De hecho, el estudio de Ruiz-Arriaga y Ruiz-Gallardo (2017) pone de manifiesto la deficiente formación de los maestros con relación a los CRA, proponiendo que los Planes de estudio incluyan asignaturas que contemplen las peculiaridades de estos centros. Realizar las prácticas en un CRA, por tanto, ayudaría a solventar posibles deficiencias teóricas, completando así la formación del alumnado. Pero tan complicado es encontrar suficientes maestros en CRA para tutorizar a todos los alumnos de las Facultades de Educación, como que, a priori, los propios estudiantes quieran y puedan desplazarse a estos Colegios que se encuentran, por lo general, alejados de las urbes.

Realidades tan diversas suponen un amplio abanico de alternativas para los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria; pero, para optar a estas realidades tan diferentes, las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas deben conseguir el máximo número de maestros en ejercicio que quieran tutorizar alumnos de prácticas, o por lo menos, contar con las plazas más significativas y motivantes para el alumnado.

Por ello, es necesario conocer los intereses de los estudiantes y el tipo de centro en el que prefieren hacer las prácticas, objetivo principal del presente estudio, de tal modo que, a través de

un análisis de las elecciones realizadas por los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de León durante los últimos 9 cursos académicos, podamos prever el tipo de centros más demandados para poder realizar una oferta más ajustada a las necesidades de aprendizaje y los intereses del alumnado. Los objetivos específicos buscan: a) analizar si existen diferencias entre el tipo de centros elegido en base al sexo; b) identificar si existen diferencias en el tipo de centro elegido según la nota media de expediente académico; c) Comprobar si en la elección de centro donde pretenden realizar las prácticas influye la distancia kilométrica de su vivienda habitual o de la residencia familiar al propio centro.

Método

Muestra

Para el análisis de este estudio se han utilizado un total de 3021 asignaciones a sus centros de prácticas, correspondientes a 1765 estudiantes (487 hombres y 1278 mujeres) de los grados en Educación Infantil (1219 asignaciones) y en Educación Primaria (1802 asignaciones) de la Universidad de León. Concretamente, 1497 son elecciones realizadas para cursar el Prácticum I (615 de Infantil y 882 de Primaria), mientras que 1524 son elecciones para realizar las prácticas del último curso (Prácticum II), 604 del Grado en Educación Infantil y 920 del Grado en Educación Primaria. Las asignaciones han sido realizadas a lo largo de nueve cursos académicos, desde el curso 2016-2017 hasta el curso 2024-2025, cuya distribución puede verse en la tabla 1.

Tabla 1
Distribución de asignaciones por Grado, tipo de prácticum y curso académico

Curso académico	Educación Infantil		Educación Primaria		Total
	Prácticum I	Prácticum II	Prácticum I	Prácticum II	
2016-2017	72	63	93	105	333
2017-2018	75	64	104	93	336
2018-2019	57	70	88	98	313
2019-2020	67	76	83	100	326
2020-2021	74	70	120	94	358
2021-2022	73	61	84	114	332
2022-2023	77	68	101	100	346
2023-2024	54	69	105	98	326
2024-2025	66	63	104	118	351
Total	615	604	882	920	3021

También se han recogido datos sobre las direcciones de la vivienda familiar y residencia de los participantes con el objetivo de analizar las distancias kilométricas al centro elegido para realizar las prácticas.

Procedimiento

Los planes de estudios de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad de León incluyen dos asignaturas de prácticas: Prácticum I, que se realiza a lo largo del primer semestre del tercer curso del Grado y suponen 200 horas de prácticas, de modo que tienen que estar durante 8 semanas seguidas en los centros educativos a razón de 5 horas al día (5 horas x 5 días a la semana x 8 semanas = 200 horas); y el Prácticum II, que se desarrolla a lo largo del segundo semestre del cuarto y último curso del Grado y supone 250 horas de prácticas, o lo que es equivalente, 10 semanas de estancia en los centros educativos. Cabe señalar que en el

caso del grado en Educación Primaria hay una diferencia fundamental entre las dos asignaturas, de modo que el Prácticum I es “generalista”, es decir, deben estar tutorizados por un maestro o maestra que se encargue de un aula en concreto, que sea tutor o tutora de curso, e imparta las asignaturas más generales: lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y educación artística. Mientras que el Prácticum II es de mención o especialidad, es decir, harán sus prácticas con un maestro o maestra especialista en educación física, inglés, música, educación especial, o audición y lenguaje, dependiendo de qué mención hayan escogido cursar en sus estudios. En ningún caso los alumnos pueden repetir centro educativo de prácticas, lo que supone que, al menos, conocerán el funcionamiento y la organización de dos colegios a lo largo de su formación universitaria.

Recibidas las solicitudes de tutorización de alumnos en prácticas recabadas por la Dirección Provincial de Educación de León, la oferta de tutores se prepara en función de su especialidad, centro educativo, horas de docencia, si son plazas itinerantes o no, si son plazas bilingües o no, o si imparten más de una especialidad o no. La oferta resultante se proporciona a los alumnos por centro educativo, indicando la localidad del centro y las características de cada plaza mencionadas anteriormente. Junto con esa oferta de plazas, se indica el orden de asignación de las mismas en base a la nota media del expediente académico del alumnado hasta la fecha, de tal modo que aquellos que tienen una nota más alta eligen antes centro de prácticas que los que tienen menos nota media.

Transcurridas entre 48 y 72 horas para que el alumnado se informe de aquellos aspectos de los centros ofertados que no conocen y preparen una prelación de las plazas, se realiza el acto de asignación. De este modo, reunidos todos los estudiantes de un mismo Prácticum, se procede a la elección en voz alta del centro de preferencia, a la vez que el alumnado debe ir eliminando las plazas que van escogiendo sus compañeros con mejor expediente académico para hacer su elección en el momento en que se les nombre.

Una vez realizadas todas las asignaciones, se registran en una base de datos, junto con los datos sociodemográficos de los alumnos: sexo, curso, edad, código postal tanto del empadronamiento como de la residencia durante el curso, nota media de expediente académico, orden de elección de centro..., además de indicar si se trata del Prácticum I o del Prácticum II del Grado en Educación Infantil o del Grado en Educación Primaria.

Cabe mencionar que se solicitó el informe favorable del Comité de ética de la Universidad de León para garantizar la confidencialidad de este estudio y de los datos de los estudiantes, habiéndolo recibido en mayo de 2025.

Análisis de datos

La comparación de las notas utilizadas para establecer el orden de petición de plazas plantea la posibilidad de que existieran variaciones en las notas medias o en su distribución estadística durante el periodo 2016-2025, teniendo en cuenta que una misma nota de elección pudiera tener diferente orden de prelación en dos cursos académicos distintos. Lo mismo sucede a la hora de comparar las asignaciones del Prácticum I y II.

Inicialmente, se consideró tipificar las notas por curso académico y tipo de prácticas, surgiendo el inconveniente de que la nota máxima a la hora de la elección entre dos cursos puede ser muy distinta, lo que no solventaría el problema de la comparación. Por ello, las notas se normalizaron calculando la posición del percentil de cada nota dentro de cada una de las dos asignaturas y para cada uno de los nueve cursos, siendo 1 la máxima nota y el primer lugar en la petición.

Una hipótesis que se deseaba analizar es si la elección está relacionada con la cercanía del centro al lugar de residencia personal o al familiar. Las coordenadas de los 132 centros se obtuvieron en formato CRS WGS 84 / Pseudo-Mercator, utilizando la función “geocode” del paquete de R “tidygeocoder” (Cambon y otros, 2019) a partir de un texto con cada una de las direcciones. El mismo procedimiento se aplicó para la obtención de las coordenadas de las direcciones personales y familiares, desconociéndose 75 direcciones personales y 77 familiares.

A continuación, se obtuvieron las distancias en km entre el centro en el que hicieron las prácticas y la dirección personal utilizando la función “geosphere” del paquete de R “distHaversine” (Hijmans, R. J., 2010), que calcula la distancia entre dos puntos asumiendo la esfericidad de la tierra, repitiendo este proceso para la distancia entre el centro y el domicilio familiar. Esta distancia se obtiene al medir dos puntos en km, dado que se desconoce el tipo de transporte que los alumnos pudieran utilizar, así como la distancia recorrida. También es complejo evaluar una distancia cuando se mide en tiempo de desplazamiento en vez de en km.

Partiendo de la posibilidad de que los estudiantes pudieran haber elegido el centro de las prácticas en función de la distancia a su domicilio personal (cerca de la Universidad de León), o bien cerca de su domicilio familiar, se calculó el valor mínimo para cada estudiante entre estas dos distancias con el fin de suponer cuál sería el lugar de residencia durante las prácticas. La muestra se redujo en este apartado a 2944 individuos, al desconocer en 77 casos el domicilio personal o el familiar.

Se detectaron 542 prácticas en las que la distancia al centro era mayor de 100 km desde las dos direcciones conocidas de los estudiantes y 692 con una distancia mayor de 80 km. Se eliminaron los 692 estudiantes en esta parte del estudio de la distancia, quedándonos con 2329. Se han tenido en cuenta estas disfuncionalidades a la hora de interpretar los resultados, utilizando la mediana y medidas robustas, al poder estar la media condicionada por estos valores extremos.

Con el fin de relacionar las distintas variables se utilizaron diferencias de proporciones, el contraste no paramétrico de la U de Mann-Whitney (test de suma de rangos de Wilcoxon con corrección de contigüidad), así como un análisis de regresión lineal simple y finalmente un análisis de regresión robusta lineal con el paquete “MASS” de R (Ripley y Venables, 2009). Todos los análisis se realizaron con R, versión 4.5.1. (R Core Team, 2025).

Resultados

Tipo de centro por sexo

El primer objetivo señalado era el análisis de la posible influencia de la variable sexo a la hora de la elección. La muestra, que en este caso coincide con la totalidad de la población, no se encuentra balanceada teniendo en cuenta que el 27.31 % son hombres y el 72.69 % son mujeres.

Los hombres están sobre representados en los Colegios de Educación Obligatoria (CEO, 38.6 %) y en menor medida en los Colegios privados (Cpr, 34.15 %) y CRA (30.6 %). No obstante, las diferencias solamente son significativas para CEO (valor p 0.075) y con sobre representación de las mujeres para CEE (valor p 0.069) (84.21 % frente al 72.69 % de la muestra).

Tabla 2

Distribución de asignaciones por centro y sexo. * indica significación para $\alpha=0.1$

	CEE	CEIP	CEO	CC	CPr	CRA	Otros	Total
Hombres %	15.79*	27.15	38.60*	26.60	34.15	30.60	12.50	27.31
Mujer %	84.21*	72.85	61.40*	73.40	65.85	69.40	87.50	72.69
Total	57	1735	57	891	41	232	8	3021

Tipo de centro por nota de elección

Al haber transformado la variable cuantitativa de la nota a una variable ordinal al hacer los percentiles, es preferible utilizar los percentiles antes que la media a la hora de comparar los resultados. No obstante, se obtuvieron resultados muy parecidos entre estas dos medidas.

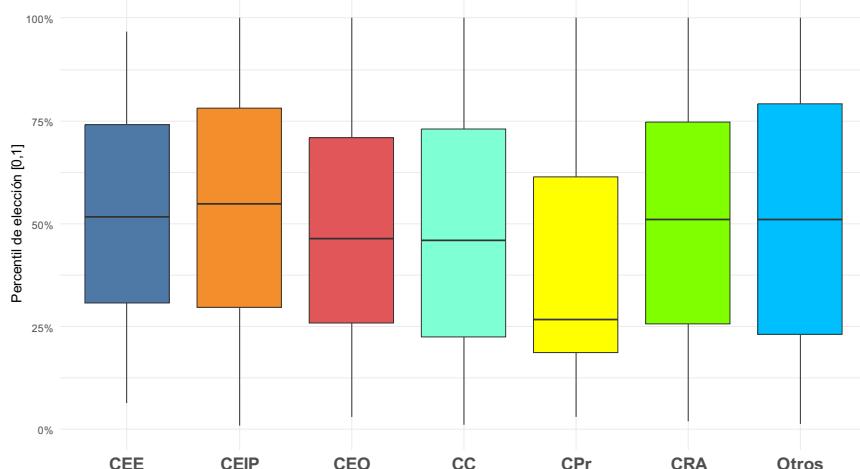
Tabla 3
Distribución de asignaciones por centro y nota de elección

	CEE	CEIP	CEO	CC	CPr	CRA	Otros	Total
Primer cuartil	0.308	0.296	0.257	0.224	0.185	0.255	0.231	0.265
Mediana	0.516	0.548	0.463	0.458	0.267	0.511	0.511	0.515
Tercer cuartil	0.741	0.782	0.708	0.729	0.613	0.747	0.792	0.765
Media	0.517	0.537	0.478	0.481	0.390	0.503	0.515	0.514
Desviación típica	0.262	0.284	0.295	0.292	0.282	0.292	0.376	0.288

Las mejores notas medianas corresponden a los CEIP (0.548), seguidos con valores muy parecidos en torno a 0,51 para los CEE, CRA y Otros. La menor nota es para CPr (0.267), seguido del CC (0.458) y de CEO (0.463). Estos resultados presentan una estructura similar cuando se calcula el tercer cuartil de las mayores notas, excepto para CPr que aumenta ligeramente. Las medias son muy parecidas a las medianas, así como las desviaciones típicas.

La figura 1 sintetiza esta información en forma de diagrama de cajas, observando que no hay outliers debido a la considerable variabilidad entre las posiciones de petición y el tipo de centro.

Figura 1
Diagrama de cajas del percentil de elección por tipo de centro



Con el objetivo de determinar si hay diferencias significativas entre los centros según la nota de elección, se realizaron todas las comparaciones entre los pares de las modalidades de centro. Se utilizó como contraste no paramétrico para dos muestras independientes el contraste de Wilcoxon aplicando también la corrección de Bonferroni.

CEIP tiene la mayor puntuación mediana (0.548), estadísticamente mayor que CRA (mediana 0.515, valor p sin corrección 0.096), que CC (mediana 0.458, valor $p < 0.001$ en ambos casos) y que CPr (mediana 0.267, valor $p < 0.05$ en ambos casos).

CPr tiene menores puntuaciones además de con CEIP, con CEE (0.516), CC (0.458) y CRA (0.511) para un $\alpha = 0.05$ sin corrección, teniendo en cuenta que el hecho de que tan solo haya 41 asignaciones frente a las 3021 haga que no sean significativas las relaciones con la corrección de Bonferroni.

Puntuación de nota de elección y sexo

Para contrastar si el sexo pudiera ser un factor que interviene a la hora de la elección del centro se cruzó con la puntuación que se utilizó para pedir destino. La tabla 4 indica una mediana de 0.571 para las mujeres (0.557 en media), superior a la mediana de 0.356 para los hombres (0.401 en media). Similares resultados podemos observar en los cuartiles, obteniendo desviaciones típicas muy parecidas.

Tabla 4
Nota de elección y sexo

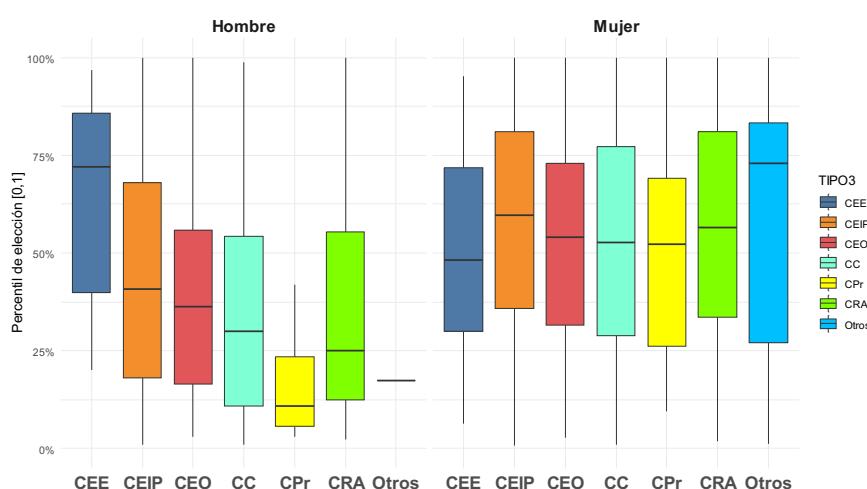
	N	Media	Desv.Típ.	Primer cuartil	Mediana	Tercer cuartil
Hombre	825	0.401	0.285	0.149	0.356	0.628
Mujer	2196	0.557	0.278	0.325	0.571	0.797

Calculado el contraste no paramétrico de la U de Mann-Whitney (test de suma de rangos de Wilcoxon con corrección de contigüidad) se obtuvo que se rechazó la ausencia de relación para un $\alpha = 0.001$, confirmando que las mujeres tienen una nota sensiblemente mayor que los hombres, y, por lo tanto, tienen preferencia en la elección de centro.

Tipo de centro, nota de elección y sexo

Una vez comprobada la relación entre sexo y percentil de elección, se analizaron estas dos variables conjuntamente con el tipo de centro (figura 2). Se ha utilizado el test de suma de rangos de Wilcoxon con la corrección de contigüidad.

Figura 2
Diagrama de cajas del percentil de elección y sexo por tipo de centro



El único tipo de centro en el que los alumnos (hombres) tienen mayor nota es CEE (mediana 0.72 frente a 0.60 de las mujeres, no siendo esta diferencia significativa para $\alpha = 0.1$), aunque el porcentaje de hombres es solamente del 15.79 % frente al 27.31 % del total. Es decir, están infra representados, pero con mejores notas (aunque sin diferencias significativas).

Tabla 5
Tipo de centro, nota de elección y sexo

	CEE	CEIP	CEO	CC	CPr	CRA	Otros	Total
Hombre								
Media	0.636	0.437	0.405	0.349	0.152	0.354	0.173	0.401
Mediana	0.720	0.407	0.363	0.152	0.108	0.250	0.173	0.356
Desviación típica	0.285	0.287	0.291	0.354	0.115	0.286		0.285
Mujer								
Media	0.495	0.574	0.524	0.529	0.513	0.568	0.564	0.557
Mediana	0.483	0.597	0.542	0.528	0.522	0.565	0.730	0.571
Desviación típica	0.254	0.274	0.292	0.285	0.263	0.271	0.377	0.278

Se han obtenido diferencias significativas para un $\alpha < 0.001$ en cuatro tipos de centros (CEIP, CC, Cpr y CRA), en los que las notas de elección fueron sensiblemente superiores en las mujeres que en los hombres. Destacan las diferencias en los casos de Cpr (mediana de 0.108 para hombres y 0.522 para mujeres) y de CC (mediana de 0.152 para hombres y 0.528 para mujeres), centros en los que las notas de los hombres son especialmente bajas.

Solamente hay un alumno en el tipo “Otros”. CEO mostró una sobrerepresentación de hombres (38.60 %), aunque las puntuaciones son menores que para el caso de las mujeres.

Distancia al centro, tipo de centro y sexo

De las 3021 asignaciones iniciales, solamente se dispuso de datos de residencia personal y familiar en 2944, y una vez eliminadas las distancias mínimas entre el centro y las residencias mayores de 80 km quedaron 2329 asignaciones.

La tabla 6 indica mayores distancias medianas para CEE, tanto en hombres como en mujeres, no observándose diferencias significativas por la variable sexo.

Tabla 6
Tipo de centro y distancia mediana km

	CEE	CEIP	CEO	CC	CPr	CRA	Otros	Total
Hombre	9,54	2,09	5,66	1,29	2,68	7,17	1,06	2,21
Mujer	10,4	1,61	3,16	1,50	3,19	5,36	1,49	1,95
Total	10,2	1,75	4,07	1,44	3,11	5,72	1,27	2,07

Distancia al centro y nota de elección

En un primer análisis de regresión lineal simple considerando las distancias menores a 80 km se obtuvo un modelo en el que la constante es significativa, pero la pendiente positiva (0.412) no lo es. El R cuadrado explicado prácticamente es igual a cero, e incluso el R cuadrado es negativo (tabla 7).

Con el fin de contrastar si tener distancias elevadas pudieran afectar a la estabilidad de estos resultados, se repitió el procedimiento considerando solamente las distancias menores de 20 km, siendo significativas la constante y una pendiente negativa de -0.142. Se muestra una relación lineal inversa indicando que las personas que tienen mejores notas pueden elegir los centros más próximos, pero solamente explica el 0.48 % del modelo y el 0.44 % con el R cuadrado ajustado (tabla 8).

Tabla 7

Análisis de regresión lineal simple para predecir la distancia al centro de prácticas a partir de la nota de elección. Distancias menores de 80 km

	Estimador	Error Estándar	Valor t	Valor p
Constante	9.3222	0.6935	13.41	< 0.001
Punt.Petición	0.1420	1.1818	0.12	0.904

R cuadrado: 6.2e-06 R cuadrado ajustado: -0.0004235

Tabla 8

Análisis de regresión lineal simple para predecir la distancia al centro de prácticas a partir de la nota de elección. Distancias menores de 20 km

	Estimador	Error Estándar	Valor t	Valor p
Constante	3.4643	0.1758	19.704	< 0.001
Punt.Petición	-0.9265	0.2990	-3.098	0.002

R cuadrado: 0.004883 R cuadrado ajustado: 0.004374

Por último, se realizó un análisis de regresión lineal robusto con el fin de comprobar la posible influencia de *outliers*, utilizando las distancias menores a 20 km, con una pendiente también negativa de - 0.0058, siendo significativa, al igual que la constante. No obstante, el incremento de R cuadrado es mínimo, alcanzando el valor de 0.51 % y el 0.46 % del R cuadrado ajustado (tabla 9).

Por lo tanto, la relación entre las variables distancia del centro elegido y la puntuación que tiene el estudiante es negativa pero la influencia es muy pequeña.

Tabla 9

Análisis de regresión lineal simple para predecir la distancia al centro de prácticas a partir de la nota de elección. Distancias menores de 20 km

	Estimador	Error Estándar	Valor t	Valor p
Constante	0.5322	0.0087	60.780	< 0.001
Punt.Petición	-0.0058	0.0017	-3.313	< 0.001

R cuadrado: 0.005135 R cuadrado ajustado: 0.004627

Discusión

Partiendo de los diferentes tipos de colegios: CEIP, CRA, Colegios Concertados (CC), Colegios privados (CPr), Colegios de Educación Obligatoria (CEO) y Colegios de Educación Especial (CEE), se han podido identificar aquellos que prefieren los estudiantes a la hora de realizar sus prácticas curriculares. Además, como indican otros estudios (Murillo-López, Rangel-Caballero, y Pulido-Silva, 2022; Pérez-Pulido, Torres-Aceves y Zamora-Betancourt, 2021), se ha constatado que las mujeres tienen mejor nota media de expediente académico que los hombres, lo cual resulta en que escojan centro, por lo general, antes que ellos.

Respecto al primer objetivo de estudio, se ha comprobado que, en términos generales, no existen diferencias significativas en la elección del centro educativo según el sexo, pero sí se identifica una tendencia a que las mujeres escojan un CEE en mayor medida que los hombres, lo que indica la tradición de "cuidadora" ligada a su sexo (Luengo y Gutiérrez, 2010). Además, parece haber

también una pequeña preferencia de los hombres, respecto a las mujeres, para hacer las prácticas en un CEO, lo cual puede explicarse debido a que los CEO pertenecientes a la provincia de León ofrecen más plazas de prácticas en Educación física que el resto, de tal modo que se evidencia la preferencia de los varones por esta mención educativa (Porto-Porto, 2009) y la necesidad, por tanto, de conseguir más plazas de esta mención en CEIP, CRA o CC. La alta dispersión de las notas en cada tipo de centro, tanto de hombres como de mujeres, indica que coexisten dentro del mismo tipo de centro alumnos con altas y bajas notas a la hora de realizar la elección.

Respecto al segundo objetivo del estudio, que busca analizar la influencia de la nota media del expediente académico del alumno en el tipo de centro educativo elegido para hacer las prácticas, parece claro que las mejores notas prefieren centros de educación pública para hacer sus prácticas, mientras que son los peores expedientes los que escogen colegios privados independientes, es decir aquellos cuya financiación depende, casi exclusivamente, de las cuotas de las familias (OCDE, 2024). Este resultado indica la necesidad de abordar los retos de aprendizaje que requiere el alumnado más competente, ya que son los CEIP y CRA los que cuentan con una mayor heterogeneidad de estudiantes (Lozano y Steinberger, 2020) y en los que no todas las familias tienen un nivel cultural adecuado o un nivel socioeconómico cómodo para la supervivencia (Armas-Guerra, 2012).

Cabe mencionar el hecho de que las mujeres son las que mejores expedientes académicos tienen en todos los tipos de centros elegidos a excepción de los CEE, donde son los hombres los que tienen una mayor nota media; lo cual, unido al hallazgo del primer objetivo donde es el tipo de centro con menor porcentaje de hombres, lleva a intuir que los alumnos varones que escogen un CEE para hacer sus prácticas son vocacionales y lo tienen claro de antemano a pesar de ser minoritarios.

Respecto al tercer objetivo, sí se ha hallado una relación negativa y significativa entre la distancia kilométrica de la residencia del estudiante a su centro de prácticas y la nota media del expediente académico, de modo que parece que los alumnos con mejores expedientes académicos escogen centros más cercanos, pero este criterio de distancia apenas explica la elección del tipo de centro al tener un tamaño del efecto muy pequeño. Sí parece llamativo el hecho de que las mayores distancias las encontramos en el alumnado que escoge realizar sus prácticas en CEE, lo que parece indicar, nuevamente, la mayor vocación de estos alumnos hacia las necesidades educativas especiales, por lo que les importaría menos tener que desplazarse más lejos para hacer sus prácticas. No obstante, también puede influir el hecho de que, al menos en la provincia de León, estos Centros de Educación Especial se encuentran en las afueras de la ciudad, al contrario que la mayoría de los CEIP o CC.

La mayor limitación de este estudio se encuentra en el apartado de las distancias, ya que se desconocen muchas de las direcciones de la residencia de los estudiantes durante el curso, bien porque no la sabían a la hora de hacer la matrícula o bien porque no lo han querido comunicar, prefiriendo dejar constancia solo de la dirección familiar a efectos de comunicaciones. De este modo, la dirección familiar coincidía con la dirección durante el curso y se encontraba demasiado alejada del centro de prácticas o de la propia Facultad (incluso a más de 100 kilómetros), lo que parece irreal para poder ir y venir en el mismo día.

Futuras líneas de investigación irían en el sentido de realizar estudios multidimensionales, como el análisis de correspondencias múltiples, que ayuden a extraer las variables que subyacen en esta decisión de prácticas, tan fundamental para el desarrollo del alumno, determinando cómo se combinan las variables, y finalmente realizar una clasificación del alumnado para establecer una tipología.

Agradecimientos

Agradecemos la labor de la Administración de la Facultad de Educación por la ayuda brindada a la hora de recopilar y gestionar todos los datos del estudio.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La investigación se ha desarrollado respetando los principios éticos recogidos en la normativa vigente y en consonancia con la Declaración de Helsinki y las directrices nacionales e internacionales sobre investigación con personas. El estudio contó con el informe favorable del Comité de Ética de la Universidad de León, emitido en mayo de 2025, garantizándose en todo momento la confidencialidad y el tratamiento anonimizado de los datos.

En relación con el uso de Inteligencia Artificial, ésta no se ha empleado en ningún momento.

Conflictos de intereses

Los autores manifiestan que en la realización, autoría y publicación de este artículo no existe ningún conflicto de intereses, sea económico o de otro tipo, que pueda influir en los resultados, interpretación o integridad del estudio.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, A.M.C.F.; metodología, A.M.C.F. y R.A.-E.; software, R.A.-E.; análisis formal, R.A.-E.; investigación, A.M.C.F. y R.A.-E.; recursos, A.M.C.F.; análisis de datos, R.A.-E.; redacción del borrador original, A.M.C.F.; redacción, revisión y edición, A.M.C.F y R.A.-E.

Referencias

- Armas-Guerra, N. C. (2012). Percepción del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela, especialmente en aquellas en situación de riesgo psicosocial. *Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social*, 5, 9-30.
- Avilés-Dávila, A. F., Martín-Palacio, M. E. y Dapelo-Pellerano, B. (2019). La percepción de la cultura en el aula en función de la variable centro en alumnos y profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 507-522. <https://doi.org/10.17060/IJODAEP.2019.N1.V4.1624>.
- Cambon, J., Hernangómez, D., Belanger, C. y Possenriede, D. (2019). tidygeocoder: Geocoding Made Easy [Data set]. Versión 1.0.6. CRAN: Contributed Packages. doi:10.32614/cran.package.tidygeocoder
- Hijmans, R. J. (2010). geosphere: Spherical Trigonometry [Data set]. Versión 1.5-20. CRAN: Contributed Packages. <https://doi:10.32614/cran.package.geosphere>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Lozano, F. A. y Steinberger, M. D. (2020). Cómo influyen las características del colegio, el alumnado y los estudiantes en la satisfacción con el colegio en Madrid. *Papeles de economía española*, 166, 52-66.
- Luengo, M. R. y Gutiérrez, P. (2010). Enredadas en el tiempo. Mujeres, tiempo y educación: una relación condicionada. REIFOP, 13(4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570013>
- Murillo-López, A. L., Rangel-Caballero, L. G. y Pulido-Silva, G. (2022). Rendimiento académico y tiempo de lectura en estudiantes universitarios de cultura física, deporte y recreación.

- Revista cubana de investigaciones biomédicas, 41, e971.
<https://revbiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/971>
- Orden ECI/3854/2007, 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 Infantil. (2007). *Boletín Oficial del Estado* núm. 312. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci/3854>
- 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. (2007). *Boletín Oficial del Estado* núm. 312. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci/3857>
- Orden EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. (2012). *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 146, de 31 de julio de 2012. <https://www.bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/o/2012/07/25/edu641/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE). (2024). *How do public and private schools differ in OECD countries.* OECD. Paris, <https://doi.org/10.1787/90348307-en>
- Pérez-Pulido, I., Torres-Aceves, A. y Zamora-Betancourt, M. R. (2021). Rendimiento académico y clima escolar en Bachillerato. *Innovación Educativa*, 21(86), 11-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732021000200011&lng=es&nrm=iso
- Porto-Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 50-57
- R Core Team. (2025). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Versión 4.5.1. <https://www.R-project.org/>
- Ripley, B. y Venables, B. (2009). MASS: Support functions and datasets for Venables and Ripley's MASS [Data set]. Versión 7.3-65. CRAN: Contributed Packages. <https://doi:10.32614/cran.package.mass>
- Rodríguez, A.I., Martín-González, Y. y Hernández-Martín, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50. <https://doi.org/10.6018/rie.520091>
- Romero-Martínez, S. J., Hernández-Lorenzo, C. J. y Ordóñez-Camacho, X. G. (2016). La competencia digital de los docentes en educación primaria: análisis cuantitativo de su competencia, uso y actitud hacia las nuevas tecnologías en la práctica docente. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 4, 33-5. <https://doi.org/10.51302/tce.2016.77>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512723006.pdf>
- Ruiz-Arriaga, N. y Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Colegios Rurales Agrupados y Formación Universitaria. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 215-240. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10053>
- Tejada-Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la Universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. y Ruiz-Bueno, 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.m9-1>